

СТАВРОПОЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ

«Молодежь и образование XXI века»

МАТЕРИАЛЫ

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

**26 мая 2023 г.
г. Ставрополь**



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

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

МАТЕРИАЛЫ

XXI межвузовской научно-практической
конференции студентов и молодых ученых

26 мая 2023 года

Ставрополь, 2023



УДК 009:37.0:061.213:159.9
ББК 72.0
М 75

Рекомендовано редакционно-издательским советом
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

М 75 Молодежь и образование XXI века: материалы XXI межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (26 мая 2023 г., Ставрополь, СГПИ) под редакцией М.Г. Кулешина, Д.В. Пикалова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2023. – 833 с.

ISBN 978-5-91090-151-7

В сборнике представлены материалы XXI межвузовской 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, 2023.

© Авторы, 2023.



СЕКЦИЯ 1. «СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ»

УДК 373.3

Акименко Алина Евгеньевна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Akimenko A. E.,
North Caucasian Federal University,
Stavropol
E-mail: akimenko-lina@mail.ru
Научный руководитель: Лобейко Ю.А., профессор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF FINANCIAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Аннотация: Целью данной работы было определение педагогических условий формирования финансовой культуры младших школьников во внеурочной деятельности. Так как в нынешних социально-экономических условиях особая роль в обучении отводится школьному экономическому образованию, по сути призванному сформировать экономическое мышление у детей и привить навыки рационального экономического поведения. Мы провели исследование по проблеме формирования финансовой культуры у младших школьников, что позволило сделать ряд выводов. В исследовании было выявлено, что финансовая культура младших школьников – это характеристика уровня экономических знаний, умений и навыков, а так же экономического интеллекта и мышления, уровень понимания экономических характеристик таких как государственное производство, обмен, распределение, потребление.

Abstract: The purpose of this work was to determine the pedagogical conditions for the formation of the financial culture of younger students in extracurricular activities. Since in the current socio-economic conditions, a special role in teaching is assigned to school economic education, which is essentially designed to form economic thinking in children and instill the skills of rational economic behavior. We conducted a study on the problem of the formation of financial culture among junior schoolchildren, which allowed us to draw a number of conclusions. The study revealed that the financial culture of younger students is a characteristic of the level of economic knowledge, skills, as well as economic intelligence and thinking, the level of understanding of economic characteristics such as state production, exchange, distribution, consumption.

Ключевые слова: финансовая культура, младшие школьники, внеурочная деятельность, педагогик .

Keywords: financial culture, younger schoolchildren, extracurricular activities, pedagogy.

В нынешних социально-экономических условиях особая роль в обучении отводится школьному экономическому образованию, по сути «призванному сформировать экономическое мышление у детей и привить навыки рационального экономического поведения» [1]. Это создает предпосылки для последующего профессионального обучения подрастающего поколения и их эффективной практической деятельности подрастающего поколения.

Л.Н. Пономарев дал следующее определение: «суть финансовой культуры должна быть представлена как органичная совокупность сформированного экономического мышления, убежденности и эффективности развития их экономической деятельности» [4].



Под финансовой культурой школьника понимается комплексное образование, которое включает умения, знания по экономике, а так же получение определенных навыков, побуждений, ценностной мотивации, увлечений, определенных качеств, которые характеризуют подготовку к результативному участию в производственной и экономической деятельности, в жизни, к благополучной деятельности в современной экономики. Развитие финансовой культуры влияет на поведение школьника, и на его отношения к последующей жизни, трудовой деятельности, становлению позиции гражданской личности. Задача образовательного процесса построить последовательность задач по развитию финансовой культуры школьников. Например, как развитие у школьника финансового мышления, воспитание верного своей стране гражданина и характера заботливого хозяина, развитие качеств как экономность, предприимчивость, прагматизма, деловитость; постижение привычек реалистичности и выгоды, элементарных навыков экономического анализа.

Также спецификой формирования финансовой культуры младших школьников как психолого-педагогическая проблемы является то, что нужно строить занятия таким образом, чтобы у них формировалось воображение, создавались новые образы. Собирают все накопленные впечатления и соединяют их в разнообразные комбинации. Педагогу нудно научиться организовывать передачу знаний о финансовой деятельности, о внутренних связях внешнего мира в интересной форме, при этом развивая воображение школьников, понемногу высвобождая их от господствующего воздействия реальных впечатлений и приумножая реалистичные образы воображения. При этом одной из важных предпосылок и обстоятельств финансового образования является то, что у младших школьников совершается напряженное формирование мышления [3]. Когда школьник берется учить финансовые определения, у него преобладает произвольное мышление. Учеба помогает перейти от понимания внешних границ финансовых процессов к пониманию их сути, в мышлении начинают отображаться значительные свойства и понятия, что помогает делать выводы, подводить итоги, аналогии, выстраивать простейшие умозаключения. При этом у школьника понемногу начинает формироваться первые научные финансовые знания (в отличие от бытовых впечатлений, которые складываются у школьника при получении им личного финансового опыта без специального образования). Уже важным достижением можно считать тот факт, когда школьник начинает оперировать финансовым понятием.

На процесс заинтересованности ребенка финансовой культурой могут повлиять семья, образовательные учреждения, правильная структура дополнительного образования. При правильном подходе в воспитании, дети младшего школьного возраста смогут обнаружить экономическое мышление, большую заинтересованность к финансовой деятельности, смогут различать понятия «купля-продажа», приобрести начальные знания о профессиях, которые связаны с финансовой деятельностью (менеджер, бухгалтер, кассир, продавец и т.п.), понять процесс «труд-деньги-товар», невыполнимость любых потребностей («хочу») [2].

Сущность финансовой подготовки в общеобразовательной школе заключается в выработке у обучающихся ясного представления об финансовых закономерностях развития общества и формирования у них на этой основе таких качеств личности, как бережливость, экономия, расчетливость, хозяйственность, деловитость и других. При этом формирование этих качеств необходимо начинать как можно раньше.

Таким образом, младший школьный возраст по своим психологическим особенностям наиболее благоприятный период для формирования финансовой культуры, так как для детей младшего возраста характерны такие черты как высокая восприимчивость, безграничное доверие взрослым, легкая обучаемость, эмоциональная отзывчивость, стремление подражать им и интерес ко всему окружающему. То есть данный возрастной период характеризуется всеми психологическими и педагогическими характеристиками. Финансовая культура младших школьников – это уровень экономических знаний, умений и навыков, а также финансовое мышление и интеллект, осуществление экономического производства, обмена, распределения, потребления.

Список литературы

1. Алферов А.Д. Психология развития школьника: учеб. пособие по психологии. - Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 384 с.



2. Аменд А.Ф. Пути совершенствования финансового воспитания в общеобразовательной школе. - Челябинск: Урал-Лтд, 2018. – 229с.
3. Боровикова Т.В. Педагогические основы формирования экономической культуры школьников. Соликамск, 2019. – 207 с.
4. Пономарев Л.Н. Экономическая культура: сущность, направления развития. М.: Мысль, 2018. – 269 с.

УДК 373.24

Бабаева Милвара Эраксовна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Babaeva.M.E.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: milvarababaeva@mail.ru

Научный руководитель: Текеева З.Б., старший преподаватель

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
FORMATION OF IDEAS ABOUT A HEALTHY LIFESTYLE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

Аннотация: в данной статье раскрываются вопросы формирования представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников. Описываются такие компоненты, как режим дня, правильное питание, закаливание, психофизическое состояние и двигательная активность влияют на работу организма дошкольника. Также в статье представлены средства для формирования у старших дошкольников представлений о здоровом образе жизни.

Abstract: this article reveals the issues of forming ideas about a healthy lifestyle in older preschoolers. Components such as the daily routine, proper nutrition, hardening, psychophysical state and motor activity affect the work of the preschool child's body are described. The article also presents tools for the formation of ideas about a healthy lifestyle among older preschoolers.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, старший дошкольный возраст, режим дня, закаливание, правильное питание, двигательная активность, психофизическое состояние.

Keywords: healthy lifestyle, senior preschool age, daily routine, hardening, proper nutrition, motor activity, psychophysical state.

Детство – важный период в жизни ребенка, в процессе которого формируется здоровье. Именно в дошкольном возрасте ребенок приобретает привычки, которые влияют на работу организма. Поэтому очень важно закладывать основы развития здорового образа жизни, начиная со старшего дошкольного возраста. Важно, чтобы ребенок осознал, насколько ценно здоровье для человека и как важно стремиться к здоровому образу жизни.

Дошкольный возраст, как известно, является важным этапом в психическом и физическом развитии дошкольника. Именно в период дошкольного детства происходит развитие органов и становление функциональных систем организма, формируются основные черты личности, отношение к себе и окружающим. На этом этапе важно сформировать у ребенка основные знания и практические навыки здорового образа жизни, а также потребность в занятиях физической культурой.

Здоровый образ жизни – комплекс оздоровительных мероприятий, направленных на развитие и укрепление организма в целом.

Исследованием формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста занимались М.И. Лисина, В.А. Слостенина и др. В процессе исследования ученые выявили, что уже в дошкольном возрасте у ребенка проявляется устойчивый интерес к своему здоровью, и он

начинает бережно к нему относиться. [3, с. 219].

Выделяют факторы, которые отрицательно влияют на состояние здоровья дошкольника – это неправильное питание, недостаток двигательной активности, неблагоприятное состояние окружающей среды и т.д.

Правильно воспитывать здорового ребенка можно лишь в том случае, если соблюдать требования детского сада, такие как: оздоровление, соблюдение режима дня, проведение гигиенических процедур, развитие двигательных навыков. Одна из главных задач в дошкольном учреждении – это создание условий, которое гарантирует формирование и укрепление здоровья детей [4, с. 31].

В основе формирования представлений о здоровом образе жизни у старшего дошкольника лежат следующие компоненты, это знания, которые расширяют представления дошкольников об организме человека, о его здоровье, профилактических мерах, рациональном режиме дня, двигательной активности, правильном питании, отсутствие вредных привычек. К 6 годам дети имеют представление о том, что нужно пить витамины, мыть руки, делать зарядку, использовать закаливающие процедуры.

У детей старшего дошкольного возраста есть все условия для формирования представлений о здоровом образе жизни:

- активно развиваются психические процессы, развивается самооценка;
- видны положительные изменения в организме в плане физического и функционального развития;
- дети умеют держать спину правильно;
- старшие дошкольники способны самостоятельно выполнять бытовые поручения, владеют навыками самообслуживания.

Дети старшего дошкольного возраста уже способны выполнять вместе с другими детьми культурно-гигиенические процедуры, это мыть руки, быть опрятными, чистить зубы после еды, использовать носовой платок, убирать за собой игрушки, аккуратно складывать одежду, самостоятельно одеваться и раздеваться, обуваться, следовать режиму дня. Ребенок в этом возрасте уже может контролировать качество выполнения культурно-гигиенических процедур и стремится объяснить другим, как правильно их выполнять и как важно это делать для сохранения здоровья. Ребенок в этом возрасте становится самостоятельным и может сам себя обслуживать и даже помочь воспитателю выполнить каких-то дел [7, с. 212].

В детском саду разрабатываются программы для детей разных возрастных групп, направленные на укрепление и сохранение не только физического, но и психического и духовного состояния ребёнка. Целью оздоровительной работы в детском саду является создание мотивации потребности в сохранении ребенком своего здоровья и здоровья окружающих. Проанализировав несколько программ воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста, мы видим, что основное место в воспитательном процессе занимает физическое воспитание и формирование у детей представлений о здоровом образе жизни.

В программе «Радуга» прописано, что для формирования у старших дошкольников представлений о здоровом образе жизни нужно использовать специальные упражнения для укрепления здоровья. Для этого необходимо каждый день проводить утреннюю гимнастику, это позволит создать хорошее настроение у дошкольников и укрепить их здоровье. Помимо утренней зарядки нужно проводить физкультурные занятия, с целью обучения детей правильно выполнять движения с помощью упражнений. Такие занятия проводятся под музыку с использованием специальных методик [1. с. 288].

Также на формирование представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников оказывают подвижные игры. Они проводятся на занятиях в группе, или на свежем воздухе. Игры организует либо воспитатель, либо сами дети. Чувство самостоятельности при проведении подвижных игр самими детьми, побуждает их к большей физической активности [2. с. 15].

Если говорить о программе «Детство», то здесь главная роль отводится воспитанию основ гигиенической культуры. В старшем дошкольном возрасте дети уже умеют самостоятельно выполнять процедуры закаливания, одеваться, умываться и т.п. Эффективное формирование представлений детей о здоровом образе жизни в старшем дошкольном возрасте может осуществляться только при регулярном соблюдении режимных моментов детского сада. Дети старшего дошкольного возраста имеют свой режим, соответствующий их возрастной особенностям. В систему режима дня входит период сна и



бодрствования, прием пищи, гигиенические и оздоровительные процедуры, самостоятельная деятельность детей, а также занятия. Режимные моменты позволяют воспитать в детях культурно-гигиенические привычки [5, с. 14].

Данная программа направлена на решение следующих задач:

- укрепление здоровья детей дошкольного возраста;
- воспитание в детях потребности в здоровом образе жизни;
- развитие физических качеств;
- создание условий для осуществления потребности в двигательной активности;
- выявление склонностей и интересов в двигательной активности.

Положительное влияние на формирование представлений у старших дошкольников о здоровом образе жизни оказывают прогулки и дневной сон. Они способствуют развитию движений ребенка, его физической активности и укрепляют нервную систему детей.

Выделяют несколько компонентов здорового образа жизни это:

- рациональный режим;
- правильное питание;
- двигательная активность;
- закаливание;
- гигиенические мероприятия;
- сохранение психоэмоционального состояния.

Раскроем каждый из компонентов. Под режимом понимается распределение разных видов деятельности в течение дней, направленных на его физическое и психическое развитие. При соблюдении режима у ребенка повышается работоспособность, улучшается сон, а это в свою очередь способствует укреплению здоровья. Режим дня необходимо соблюдать с первых дней жизни. От этого зависит здоровье и правильное развитие. При проведении режимных моментов стоит придерживаться некоторых правил таких как:

- удовлетворение детей в потребностях как сон, питание;
- привлечение дошкольников к участию в режимных моментах;
- обеспечение чистоты одежды, тела и постели;
- развитие культурно-гигиенических умений;
- учет индивидуальных особенностей детей;
- общение детей в ходе режимных моментов.

В дошкольном возрасте главное значение имеет питание. От того, как правильно питается ребенок, зависит его развитие. Правильное питание влияет на жизнь ребенка на его рост и состояние здоровья. Основными принципами правильного питания являются:

- умеренность;
- разнообразие;
- режим приема пищи.

Двигательная активность способствует повышению умственной работы, формированию движений и действий. При воспитании в ребенке двигательной культуры у него вырабатывается потребность в знаниях, которые необходимы ему для сознательной двигательной деятельности.

Закаливание играет немаловажную роль в жизни дошкольника, оно способствует повышению иммунитета, способствует правильному обмену веществ и работоспособности всего организма. Сущность закаливания заключается в развитии организма приспосабливаться к различным условиям окружающей среды и температурным изменениям, например изменениям воздуха или воды, то есть организм адаптируется то к холоду, то к теплу. Закаливать ребенка стоит с самого раннего детства с помощью свежего воздуха и воды, так ребенок станет крепче и выносливее, он лучше будет переносить холод или жару и реже будет болеть.

Под гигиеническими мероприятиями понимается мытье рук, чистка зубов, умывание, самостоятельное одевание и раздевание одежды и т.д. Очень важно следить и напоминать ребенку о необходимости в выполнении гигиенических процедур, можно поощрять ребенка за самостоятельность в этих вопросах.

Психофизическое состояние ребенка является главным элементом здоровья и зависит от того



в какой среде растет дошкольник. Очень важно создать условия, которые обеспечат психологическое здоровье ребенка. Если ребенок будет соблюдать все вышеперечисленные компоненты, то у него сформируется понятие, что такое здоровье и как оно ценно для человека.

В заключении хотелось бы отметить, что здоровый образ жизни занимает главное место в жизни не только взрослого, но и дошкольника. Но, прежде чем научить ребенка беречь и поддерживать свое здоровье, мы должны личным примером продемонстрировать здоровый образ жизни, то только в этом случае можно добиться нужных результатов.

Для успешного решения проблемы формирования навыков о здоровом образе жизни нужно сочетать различные средства: гигиенические (организация правильного режима дня, время подъема, сна, приема пищи, занятий и прогулок); оздоровительные (воздух, вода и солнце); закаливание организма; применять физические упражнения и т.д.

Как писал В. А. Сухомлинский: «забота о здоровье - важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависят их духовная жизнь и мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [6, с. 42].

Список литературы

1. Сластенин В.А. Общая педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин. - М.: Владос, 2003. - 288с.
2. Нежина Н.В. Охрана здоровья детей дошкольного возраста / Н.В. Нежина // Дошкольное воспитание. - 2004.- №4- 15с.
3. Касьянова Л.Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста: дисс. канд. пед. наук. – Шадринск, 2004. – 219 с. РГБ ОД, 61:05-13 / 438. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки 143
4. Торохова Е.И. Валеология: словарь / У.И. Торохова. – М.: Флинта: Наука. – 1999. – 31 с.
5. Лагутин А.Б. Физическое воспитание ребенка в дошкольном учреждении // Теория и практика физической культуры. - 2004. - №7.- 14с.
6. Комратова Н. Г. Проектный метод в социокультурном воспитании дошкольников// Дошкольное воспитание. - 2007. - № 1. – С. 39-44.
7. Солопов Б.Я. Проблема здоровья, здорового образа жизни людей в ряду глобальных проблем современности / Концепции современного естествознания. [Текст] -М., 1998. С. 212-226

УДК 378.1

Барнашевская Е.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск
Barnashevskaya E.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Budennovsk,
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Прозорова С.А., доцент

СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ THE CONTENT OF EDUCATIONAL WORK ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF AESTHETIC CONSCIOUSNESS OF PRESCHOOLERS

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы содержания воспитательной работы по формированию и развитию эстетического сознания дошкольников.

Abstract: this article discusses the content of educational work on the formation and development of aesthetic consciousness of preschoolers.



Ключевые слова: воспитательная работа, дошкольники, эстетическое сознание.

Keywords: educational work, preschoolers, aesthetic consciousness.

Тенденции в духовной сфере российского общества всё явственнее отражают противоречия, обострившиеся вследствие трансформации мировоззренческих установок в общественном сознании, затрагивающих природу эстетического постижения мира. Очевидно, что продолжающийся с 90-х годов XX века упадок традиционной культуры привёл к развитию и укреплению либеральных ценностей, искажающих сущность человека как субъекта биологического, познающего и духовного.

Такая ситуация обуславливает необходимость возврата к формированию и развитию у подрастающего поколения нравственно-эстетических ценностей, генетически заложенных в русском фольклоре. Именно в устном народном творчестве содержится сакральный смысл русской духовности, проявляющийся в особенностях умственной жизни народа и, по словам П.В. Киреевского, в «совокупности убеждений, более или менее развитых в его нравах, в его обычаях, в его языке, в его понятиях сердечных и умственных, в его религиозных общественных и личных отношениях, – одним словом, во всей полноте его жизни» [2].

Очевидно, что реализация духовно-эстетического потенциала русского фольклора позволит выработать ориентиры для развития взглядов и убеждений всех социальных слоев и групп россиян, выстроить такую систему ценностей, которая отвечала бы глубинным интересам нашего народа и учитывала новые художественные течения в противовес «массовой культуре». Более того, обращение к народному творчеству способствует воспитанию чувства истинного патриотизма и впитыванию с малых лет «общепринятых норм морали ... в качестве основополагающих ценностей русской жизни; признание общественных обязанностей человека, его гражданского долга первичными по отношению к личным правам» [1].

Следовательно, духовный и, как следствие, моральный вакуум в сознании подрастающего поколения необходимо заполнять «чистым родником» фольклорной эстетики с ранних дней жизни как в семье, так и в дошкольной образовательной организации. Более того, фольклор выполняет важнейшую функцию связи поколений посредством трансляции традиционных ценностных ориентиров.

В исследовании эстетической природы фольклора пересекаются интересы многих научных областей: от философии и истории до этносоциологии, культурологии и педагогики. Философско-эстетические аспекты проблем фольклористики рассматривались в работах М.К. Азадовского, В.И. Аничкова, А.Н. Афанасьева, П.Г. Богатырёва, В.М. Жирмунского, Д.К. Зеленина, В.Я. Проппа, Б.Н. Путилова, И.М. Снегирёва, Ю.М. Соколова, А.В. Терющенко, В.И. Чистова. Острым нравственно-эстетическим вопросам формирования сознания личности посвящены труды П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. Проблемные аспекты воспитания художественного восприятия народного наследия пытались разрешить А.В. Дмитриев, Н.Я. Копылов, В.Т. Лисовский, А.И. Шендрик и другие.

Общеизвестно, что восприятие дошкольниками художественного произведения, в том числе фольклорного, их внутренние переживания особенно в процессе его драматизации активизируют все психические процессы: и мышление (образное и словесно-логическое), и внимание, и память. Все эти внутренние психические процессы затем материализуются в речевых высказываниях, внешних эмоциях, нравственной позиции и поведении.

Однако актуальность обращения к русскому фольклору, наличие большого количества исследований в области фольклора и его влияния на нравственно-эстетическое воспитание не говорит об окончательных выводах по выработке конкретных условий, путей и методов его организации. Считаем, что данные вопросы подлежат дальнейшему теоретическому осмыслению и эмпирическим исследованиям.

Углублённый взгляд на проблему формирования эстетического сознания дошкольников средствами русского фольклора позволяет выявить следующее противоречие: с одной стороны, актуальность использования эстетического и нравственного потенциала фольклора для формирования и развития не только чувства прекрасного, но и всего комплекса ключевых компетенций дошкольников обусловлена потребностью общества в личности, способной использовать полученный в ходе усвоения произведений русского народного творчества опыт «проживания» различных нравственных социальных

ситуаций в дальнейшей жизненной перспективе, а, с другой стороны, недостаточное, на наш взгляд, психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение данного процесса. Руководствуясь вышеизложенным сформулированы цели и задачи бакалаврской работы, определены её объект и предмет.

Если обратиться к понятию детства и его развитию в процессе исторического становления русского этноса, то можно заметить, что ранее оно связывалось с идеей определённой незрелости и бесправности. Так, лексема «ребёнок» этимологически восходит к слову «рабь», слово «отрок» – к «слуга», а в предметное поле искусства данное понятие включалось весьма редко. По мнению же философов и культурологов, врождённые качества личности «обрабатываются и шлифуются» доминирующей в обществе концепцией культуры, что подтверждают слова Е.В. Субботского: «Каждая эпоха, каждый народ, каждый общественный класс имеет свою концепцию детства», отражающуюся в сознании социума в результате восприятия заложенных в фольклоре идей.

Подчеркнём, что наша российская культура детства базируется на традиционных обрядовых практиках, выросших из народного фольклора (песни, отговорки, особые «тайные» действия и т.п.). С другой стороны, как ребёнок вырастает в личность через фольклор, так и сам русский фольклор есть источник познания ребёнка, поэтому целесообразно рассмотреть природу и сущностные характеристики фольклора как особого феномена человеческой культуры.

В.Я. Пропп, выдающийся филолог и один из основоположников структурно-типологического подхода в фольклористике, относил фольклор к «специфической области художественной деятельности народа», которая представляет собой, по словам А.М. Мехнецова, «своеобразную проекцию, общий контур жизненно важных в культурной традиции смыслов, значений, способов реализации нормативных связей, отношений с окружающей средой» [3].

Нами отмечалось, что эффективность воспитательной работы художественно-эстетического направления зависит от того, насколько педагогу удаётся гармонично сочетать разнообразные виды художественной деятельности для воплощения того или иного эстетического образа, который в произведениях искусства представлен в синкретичной целостности, особенно в русском фольклоре. Понятно, что ограничиваться только народной культурой было бы нецелесообразно, поэтому подобранная нами комбинация заданий предполагала работу как с русским фольклором, так и с произведениями других классических видов искусства, материалом для которых стала русская народная культура (музыка, изобразительное искусство, танец, речь).

Перед началом формирующего этапа нами вместе с воспитателями ДООУ была проведена работа по усовершенствованию имеющейся художественно-эстетической развивающей среды, способствующей обогащению эстетического опыта и располагающей к творческой деятельности. Подбор развивающих эстетическое восприятие заданий осуществлялся с опорой на материалы педагогов-исследователей в области художественно-эстетического развития дошкольников (М.В. Беликова, Н.А. Ветлугина, Б.Т. Лихачев, И.А. Лыкова, А.С., М.Д. Таборидзе, В.Н. Шацкая, И.С. Якиманская и другие). Процесс воспитательного воздействия на дошкольников осуществлялся поэтапно (методика Л.В. Ясинских): сначала «эмоционально-перцептивный» (вызывание положительной эмоциональной реакции на воспринимаемый эстетический объект, акцентирование внимания на ведущей эмоции), затем – «аналитико-синтетический» (проявление личностной позиции при выборе выразительных средств воплощения эстетического образа) и «эмоционально-творческий» (реализация личности в процессе погружения в образ посредством собственной художественно-творческой деятельности), наконец, «ценностно-смысловой» (выработка личностного отношения и мнения об эстетическом объекте с помощью речевых высказываний, содержащих эстетические суждения и обобщённую характеристику воспринятого).

В качестве методического обеспечения были использованы «метод создания композиции», «метод создания художественного контекста», заимствованный у Л.В. Горюновой, «метод уподобления» и «метод контрастного сопоставления» О.П. Рыдановой, «метод сходства и различия» Ю.Б. Алиева, «метод уподобления художественному образу, проблемный метод, метод сопереживания» А.А. Мелик-Пашаева, «метод моделирования художественно-творческого процесса» Л.В. Школяр, Е.Д. Критской, М.С. Красильниковой, «метод осознания личностного смысла» А.А. Пиличяускаса, «метод размышления» Д.Б. Кабалевского и другие.

Таким образом, можно уверенно заявить о достаточно высоком потенциале контента русской народной культуры и созданных на его основе классических образцов всех видов искусств в форми-

ровании и развитии художественно-эстетического сознания дошкольников. Синкретичность, целостность, истинная народность и яркость образов фольклора делают его действенным средством не только эстетического, но патриотического воспитания подрастающего поколения, что приобретает особую актуальность в современных социальных условиях.

Список литературы

1. Иоанн, митрополит Санкт-Петербургский и Ладонский. Одоление смуты. Слово русскому народу. СПб., 1995. – с.110.
2. Киреевский П.В. Песни, собранные писателями / Новые материалы из архива П.В. Киреевского. Литературное наследство. Изд-во: Наука, М., 1985.
3. Мехнецов А.М. Народная традиционная культура: Статьи и материалы / Сост. Е.А. Валевская, К.А. Мехнецова; Вст. ст. Г.В. Лобковой. – СПб.: Нестор-История, 2014. – С. 28.

УДК 37

Белогорцева Виктория Олеговна

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Belogortseva V.O.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: tori2001rus@mail.ru

Научный руководитель: Селюкова Е.А., доцент

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF THEATRICAL ART

Аннотация: данная статья исследует роль театрального искусства в патриотическом воспитании младших школьников; обсуждает значимость использования театра как эффективного инструмента для развития патриотических чувств у детей; рассматриваются методы и подходы к организации театральных занятий, способствующих формированию патриотической идентичности у детей младшего школьного возраста.

Abstract: this article explores the role of theatrical art in the patriotic education of younger schoolchildren. She discusses the importance of using theater as an effective tool for developing patriotic feelings in children. The article also discusses methods and approaches to the organization of theater classes that contribute to the formation of patriotic identity in children of primary school age.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, патриотическая идентичность, театральные занятия, театральное искусство.

Keywords: patriotic education, junior schoolchildren, patriotic identity, theater classes, theatrical art.

Патриотическое воспитание является важной задачей образовательной системы, особенно для младших школьников. Развитие у детей патриотических чувств и формирование патриотической идентичности в раннем возрасте играют важную роль в их будущем гражданском участии и приверженности родине.

Патриотическое воспитание младших школьников имеет большое значение для формирования их гражданской и национальной идентичности, патриотических чувств и ценностей. Патриотическое воспитание помогает младшим школьникам осознать свою принадлежность к своей стране и сообществу. Они учатся ценить и уважать историю, культуру, традиции и достижения своей нации. Патриотическое воспитание способствует развитию гордости и привязанности к своей стране. Младшие

школьники узнают о значимых событиях и героях своей страны, что помогает им почувствовать себя связанными с этими достижениями и брать на себя ответственность за их сохранение и продолжение.

Патриотическое воспитание способствует развитию гражданских добродетелей, таких как уважение к закону, справедливость, честность, трудолюбие и ответственность. Младшие школьники учатся быть активными и ответственными гражданами, содействовать благополучию своей страны и справедливости в обществе. Патриотическое воспитание помогает младшим школьникам развить толерантность и уважение к разным культурам, народам и мнениям. Они учатся ценить многообразие и принимать различия, одновременно сохраняя свою национальную идентичность.

Театральное искусство в аспекте патриотического воспитания младших школьников имеет уникальную способность заинтересовать и вовлечь детей в эмоциональный и когнитивный опыт. Оно позволяет младшим школьникам взаимодействовать с историческими и патриотическими материалами через живые перформансы и драматические сцены. Использование театральных форматов, таких как постановки пьес, детские спектакли и ролевые игры, может значительно усилить эффект патриотического воспитания у младших школьников [1].

Во-первых, театральное искусство позволяет детям визуализировать исторические события и национальные символы, что способствует их лучшему усвоению и пониманию. Путем активного участия в постановках пьес, дети могут ощутить себя частью истории своей страны, познакомиться с великими личностями и их подвигами. Это помогает им развивать глубокую привязанность к своей нации и ее ценностям.

Во-вторых, театральные занятия развивают важные навыки и качества, такие как коммуникация, творческое мышление, эмоциональная выразительность и эмпатия. Через игру ролей и взаимодействие с другими участниками, дети учатся работать в команде, принимать решения, выстраивать конструктивные отношения и выражать свои мысли и чувства [1]. Все эти навыки являются неотъемлемой частью патриотического гражданского участия.

В-третьих, театральное искусство создает возможности для обсуждения и осмысления важных патриотических тем и ценностей. После просмотра спектакля или участия в театральном проекте, учителя и родители могут провести обсуждение с детьми о том, что они увидели и какие уроки они извлекли. Это помогает им углубить свои знания о своей стране, ее истории, культуре и традициях, а также развивает критическое мышление и аналитические способности.

Рассмотрим методы использования театрального искусства в патриотическом воспитании:

1. Постановка патриотических пьес и спектаклей. Учащиеся могут активно участвовать в постановке и представлении пьес, основанных на исторических событиях или национальных легендах. Это позволит детям прочувствовать роль патриотических героев и героинь, а также позволит им вжиться в исторические события и узнать больше о своей нации и ее культуре.

2. Ролевые игры и импровизации. Организация ролевых игр и импровизаций позволяет детям самостоятельно создавать ситуации и переживать роли патриотических персонажей. Это способствует развитию их эмоциональной выразительности и представления о национальной идентичности.

3. Театральные проекты. Создание театральных проектов, включающих различные виды искусства, такие как танец, музыка и визуальные искусства, может быть эффективным способом патриотического воспитания. Это помогает детям расширить свои творческие способности и воспринимать патриотические ценности через разные художественные формы.

4. Посещение театров и театральных мероприятий. Организация посещений театров и участие в театральных мероприятиях позволяет детям наблюдать профессиональные выступления и ощутить особую магию театрального искусства. Это не только расширяет их культурный кругозор, но и воспитывает у них любовь и интерес к театру и искусству в целом [3; 4].

Патриотическое воспитание младших школьников через театральное искусство может иметь множество положительных эффектов. Театральное искусство способно эмоционально вовлечь детей, позволяя им пережить исторические события или национальные ценности на более глубоком уровне [2]. Они могут прожить роль национального героя или персонажа, переживая его чувства и эмоции. Это помогает детям лучше понять и ценить историю и культуру своей страны. Участие в театральных проектах требует творческого мышления, воображения и самовыражения. Младшие школьники могут создавать собственные сценарии, костюмы и декорации, принимать решения по режиссуре и актерской

игре. Это способствует развитию их творческих навыков и способности решать творческие задачи.

Театральное искусство предполагает сотрудничество, общение и взаимодействие внутри группы. Младшие школьники учатся слушать друг друга, выражать свои мысли и идеи, а также адаптироваться к ролям и ситуациям. Это помогает развить их коммуникативные навыки и умение работать в команде. Участие в театральных проектах позволяет младшим школьникам выступать перед аудиторией, преодолевать страх публичных выступлений и развивать уверенность в себе. Когда дети видят результат своих трудов и получают положительную обратную связь от зрителей, это укрепляет их самооценку и мотивацию [3].

Театральное искусство позволяет передавать и закреплять патриотические ценности у младших школьников. Через игру и воплощение ролей дети имеют возможность лично испытать исторические события и национальные ценности. Они могут понять значимость патриотических ценностей, таких как любовь к родине, уважение к истории и культуре своей страны, гордость за национальные достижения. Путем вживания в роли национальных героев или участников исторических событий, дети начинают ценить и осознавать вклад, который эти люди сделали для блага своей страны.

Театральные проекты создают эмоциональную связь с патриотическими ценностями, делая их более значимыми и лично важными для младших школьников. Вовлечение младших школьников в театральные проекты национальной тематики способствует развитию их культурного и исторического понимания. Они учатся исследовать исторические события, традиции, обычаи и символы своей страны, чтобы передать их через театральные постановки. Это расширяет их знания о своей культуре и помогает лучше понять свое национальное наследие. Театральное искусство предоставляет возможность младшим школьникам работать в группе и сотрудничать с разными людьми [4].

В процессе подготовки и постановки спектаклей они учатся уважать и ценить разнообразие мнений, идей и культурных традиций своих товарищей по команде. Театральные проекты способствуют формированию толерантности, понимания и уважения к различиям и способностям других людей, что является важной составляющей социальной интеграции.

Подводя итоги, хочется отметить, что театральное искусство является мощным инструментом для патриотического воспитания младших школьников. Оно помогает им лучше понять и прочувствовать свою нацию, развивает ключевые навыки и качества, способствует формированию патриотической идентичности. Организация театральных занятий, постановка пьес, ролевые игры и посещение театров создают положительное и эмоционально насыщенное образовательное окружение, способствующее гармоничному развитию младших школьников. Важно учесть, что для успешного патриотического воспитания через театральное искусство необходимо создать соответствующую обстановку и организовать деятельность, которая будет учитывать возрастные особенности и интересы младших школьников. Важно подбирать материалы и сценарии, которые будут доступны и понятны детям, и использовать интерактивные методы обучения. Важно отметить, что осуществление патриотического воспитания через театральное искусство требует также активного участия педагогов, родителей и других взрослых. Взаимодействие между школой и семьей в организации театральных мероприятий позволяет создать единую образовательную среду, где патриотические ценности будут укореняться и поддерживаться.

Таким образом, патриотическое воспитание младших школьников средствами театрального искусства представляет собой эффективный и интересный способ развития у детей любви и преданности к своей стране, уважения к национальной истории и культуре. Оно способствует формированию гражданской идентичности и ценностей, а также развитию творческих и социальных навыков у детей.

Список литературы

1. Горелова О.В. Роль театрального искусства в патриотическом воспитании младших школьников // Начальная школа. - 2020. - № 8.
2. Иванова Н.С. Патриотическое воспитание дошкольников через театральное искусство // Молодой ученый. - 2019. - № 5.
3. Смирнова Е.А. Театральное искусство в патриотическом воспитании младших школьников // Воспитание школьников. - 2018. - № 4.



4. Шипова Е.М. Театральное искусство как средство формирования патриотических чувств у детей младшего школьного возраста // Педагогический альманах. - 2021. - № 2.

УДК 37. 013

Березуева Диана Андреевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Berezueva D. A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: diana.berezueva@mail.ru
Научный руководитель: Толочнеева Е.И., доцент

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ
THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THEATRICAL ACTIVITIES IN THE SOCIAL AND PER-
SONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS**

Аннотация: В данной статье рассматривается педагогический потенциал театрализованной деятельности в социально-личностном развитии дошкольников. Театрализованная деятельность занимает особое место среди разнообразных форм обучения и воспитания, учит детей видеть прекрасное и доброе в жизни, зарождает стремление самому нести в жизнь прекрасное.

Abstract: This article discusses the pedagogical potential of theatrical activities in the social and personal development of preschoolers. Theatrical activity occupies a special place among the various forms of education and upbringing, teaches children to see the beautiful and good in life, gives rise to the desire to bring beauty into life.

Ключевые слова: театр, театрализованная деятельность, дошкольник, личностное развитие.
Keywords: theatre, theatrical activity, preschooler, personal development.

На современном этапе социально-экономического развития наблюдаются существенные изменения во всех структурах общества, меняется образовательная парадигма, в которой первостепенной задачей становится развитие социально-адаптивной личности, способной свободно ориентироваться в новых условиях жизнедеятельности.

На протяжении многих лет активных исследований психологами и педагогами был доказан тот факт, что именно в первые годы жизни закладываются основные структуры личности, чем и обусловлена важная миссия и особая ответственность в социально-личностном развитии подрастающего поколения, возлагаемая на родителей и педагогов дошкольных образовательных учреждений. Отсюда можно заключить, что проблема социально-личностного развития детей является особой актуальной в теории и практике дошкольного образования [2, с.13-19].

Обращаясь к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта трудно не заметить, какова огромная роль отводится процессам социально-личностного развития детей. Социализации ребенка, в нашем понимании, это процесс его вхождения в социокультурную среду современного общества, которое, в свою очередь, нуждается в инициативном молодом поколении, способных к самоопределению, развитию и поддержанию духовной культуры и традиций, социально адаптированных.

В настоящее время одной из важных особенностей развития дошкольного образования является перенос акцента с ценностей обучения и воспитания ребенка на ценности его полноценного развития. С самого раннего детства закладываются первые основы личностного развития, а в дошкольном периоде формируются личностные основы и механизмы поведения. Воля и произвольность становятся важнейшими личностными новообразованиями. Развитие воли тесно связано со становлением мотивационной сферы ребенка, а произвольность свидетельствует о развитии осознанности и



опосредованности в поведении. В период дошкольного развития для ребенка становятся важными такие составляющие самопознания, как представления о поле, представлении себя во времени, оценка своих действий, прав и обязанностей. Ребенок рождается уже индивидом и на протяжении жизни приобретает качества личности и субъекта социальных взаимоотношений. Его способности социального взаимодействия развиваются на протяжении всей жизни в результате непрерывного контакта с окружающими людьми [1, с. 711-715].

Говоря о социально-личностном развитии, отметим, что под данным определением понимается формирование у ребенка положительного отношения к себе, к своему окружению, а также формирование коммуникативной и социальной компетентности. Важной основой полноценного социально-личностного развития ребенка является его уверенность в себе и своих силах, самостоятельность, понимание того, в чем он хорош, что его любят и он сам способен полюбить других.

Социально-личностное развитие ребенка происходит не только в рамках дошкольного учреждения. Он активно развивается как участник детских сообществ путем погружения и приобщения его к деятельности в различных кружках, клубных объединениях, секциях, в том числе и детской театральной деятельности.

Занятия театрализованной деятельностью позволяют ребенку выстраивать взаимоотношения и общение друг с другом с учетом индивидуальных особенностей и возможностей. Дети посредством театра, учатся смотреть на себя со стороны, изображая разные характеры и поступки, предусмотренные определенным ролям. Выступления перед аудиторией формирует уверенность в себе, опыт социальных навыков поведения, способствует полноценному развитию речи, ведь выступления, участие в спектаклях, позволяет не только демонстрировать содержательную часть текста, но и говорить ее особым образом, с эмоциональным содержанием. При этом выступление на сцене порой и для взрослого бывает проблематичным, так как требует особой подготовки, но многие детям, наоборот нравятся разыгрывать различные короткие сцены, этюды, перевоплощаясь в героев сказок [3, с. 5-7].

Театрализованная деятельность – это, по своей сути, игровая деятельность, в которой человек вживается в различные роли, переживает эмоции, воссоздает ситуации и играет на разных сценических формах. Такая деятельность имеет огромный педагогический потенциал в социально-личностном развитии дошкольников. Важность включения и активного использования театрализованной деятельности в дошкольном образовательном учреждении, как средство социально-личностного развития детей, неоспорима. Во-первых, театрализованная деятельность способствует развитию воображения и фантазии. В процессе игры ребенок представляет себя в разных ролях и ситуациях, что помогает ему развивать творческое мышление и воображение [5, с. 39-41]. Также, театральные игры позволяют дошкольникам лучше понимать окружающий мир и создавать новые образы и сюжеты. Во-вторых, театрализованная деятельность укрепляет личностную самооценку и самопонимание. Ребенок получает возможность выразить свои чувства и эмоции, что в свою очередь помогает ему лучше понимать себя и свои потребности. Кроме того, игра в театр помогает развивать уверенность в себе и умение выступать перед публикой. В-третьих, театрализованная деятельность способствует развитию коммуникативных навыков и социальных навыков. В процессе игры ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, устанавливать контакт, проявлять терпимость и уважение к другим мнениям. Также, игра в театр помогает ребенку развивать способность к коллективной работе и сотрудничеству [4, с. 213-216].

Важно отметить, что театрализованная деятельность должна быть проводима с учетом возрастных особенностей детей и с учетом их интересов. Например, для дошкольников характерны короткие сюжеты, простые диалоги, яркие костюмы и простая сценография. Также, необходимо обеспечить безопасность детей и соблюдать правила техники безопасности при использовании различных реквизитов и материалов.

О роли театра в детском развитии говорили многие великие люди. Театрализованная деятельность занимает особое место среди разнообразных форм воспитания и обучения, а также всестороннего развития ребенка. «Театр – это волшебный мир. Он дает уроки красоты, морали и нравственности. А чем они богаче, тем успешнее происходит развитие духовного мира детей...» - отмечал Б.М. Тепло.

Подводя итог подчеркнем, что театрализованная деятельность имеет огромный педагогический потенциал в социально-личностном развитии дошкольников. Она способствует развитию воображения

и фантазии, укрепляет личностную самооценку и самопонимание, развивает коммуникативные и социальные навыки, а также может использоваться для решения конфликтных ситуаций. Поэтому, театрализованная деятельность является важной частью образовательной работы дошкольных учреждений и должна использоваться в соответствии с возрастными особенностями и интересами детей. Главное - помнить, что театральная деятельность должна быть доступной и интересной для детей и способствовать их развитию.

Список литературы

1. Алиева Ш.Г. Социальное развитие дошкольников // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 711-715.
2. Бабаева, Т.О. Социально-эмоциональном развитии дошкольников / Т. О. Бабаева // Дошкольное воспитание. - 2006. - №6. - С. 13-19.
3. Камаева, Т. Нужен ли детям театр // Дошкольное воспитание. — 2013. — № 6. — С.5-7
4. Подпругина В.В. Роль театрализованной деятельности в формировании позитивных межличностных отношений: сборник трудов конференции. / В.В. Подпругина, Н.А. Костевич // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 21 окт. 2021 г.) / редкол.: И.Л. Федотенко [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 213-216.
5. Черкасова Н.В. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности: сборник статей. / Н.В. Черкасова, Н.К. Катькова, Н.А. Конакова // Педагогика и образование: от теории к практике: сборник статей – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 39-41.

УДК 912

Блохина Валерия Владиславовна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Blokhina V.V.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: lera.blo@mail.ru

Научный руководитель: Друп В.Д., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПИЛС-КАРТ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ THE USE OF SPILS MAPS AS A MEANS OF INCREASING COGNITIVE INTEREST IN GEOG- RAPHY LESSONS

Аннотация: в статье предлагается использование нового подхода к проведению уроков географии в школе с помощью спилс-карт. Рассматриваются преимущества и ряд задач, которые могут быть решены при помощи такой карты. Описаны форматы проведения учебных занятий с учетом использования спилс-карты.

Abstract: the article suggests the use of a new approach to conducting geography lessons at school using spils maps. The advantages and a number of tasks that can be solved with the help of such a map are considered. The formats of conducting training sessions are described, considering the use of a spils map.

Ключевые слова: спилс-карта, урок географии, школа, инновация.

Keywords: spils map, geography lesson, school, innovation.

Современная школа XXI века характеризуется массовым переходом к новым, инновационным технологиям в образовательном процессе. Компьютерные и иные цифровые разработки, усовершенствованные технологии и методики преподавания позволяют сделать обучение школьников



более качественным, информативным и интересным. Большим успехом пользуется и создание различных наглядных обучающих средств, помогающих лучше и детальней понять изучаемые процессы и явления. Наиболее актуальное и необходимое отражение эта тенденция находит при проведении уроков естественнонаучного цикла, в частности, географии.

Так, на смену привычным географическим бумажным картам приходят интерактивные, электронные пособия, отражающие специфику содержания карт разной тематики. Однако относительно недавно была создана новая инновационная разработка – деревянная спилс-карта, представляющая собой географический пазл какого-либо региона: отдельной страны, материка или всего мира в целом. Так, например, спилс-карта Российской Федерации, выпущенная под эгидой Русского Географического Общества, включает в себя обособленные территории субъектов страны (в том числе, с учетом новых, вошедших в состав РФ территорий).

Каждый из элементов такой спилс-карты имеет несколько магнитов на обратной стороне, что позволяет крепить картографическое изделие на магнитную подложку или школьную доску в классе как в вертикальном, так и в горизонтальном положении.

Карта является незаменимым наглядно-графическим способом изображения земной поверхности, который охватывает большой объем географической информации [6]. Благодаря картам ученик систематизирует сведения о процессах и явлениях, закрепляет и фиксирует изучаемый материал, сочетает теоретические знания с практическими навыками [2]. Новая спилс-карта будет способствовать более успешному и результативному освоению учебного предмета – географии, так как инновационную разработку можно использовать в разных вариациях форм проведения уроков или же за счет разных способов комбинирования отдельных частей карты.

Посредством использования спилс-карты РФ учителем географии могут быть реализованы следующие задачи [5]:

- Знакомство учащихся с административно-территориальным делением Российской Федерации.
- Изучение взаимного расположения субъектов РФ и особенностей их географического положения (пограничные субъекты; субъекты, имеющие выход к морю).
- Запоминание топонимических названий субъектов РФ: краев, областей, республик, автономных округов, автономной области, городов федерального значения – с их административными (столичными) центрами.
- Изучение административно-территориального состава отдельных географических или экономических районов, а также федеральных округов.
- Сравнение площадей отдельных субъектов РФ, выявление плюсов и минусов расположения каждого из них.
- Рассмотрение и изучение очертаний субъектов РФ с целью более быстрого ассоциативного их запоминания.

Также учитель может использовать спилс-карту для проведения работ разного характера: непосредственно в процессе получения новых знаний (дидактический метод) или же для проверки уровня усвоения уже изученной темы, информации (диагностический метод). В каждом из случаев такая карта будет способствовать достижению высокого уровня визуального запоминания материала. Особенно полезен такой способ запоминания картографической информации для учеников выпускных классов (9 и 11 класс), которым предстоит столкнуться в КИМах с заданиями на знание карты. Примечательно, что в 11 классе географическими атласами пользоваться категорически запрещено, однако в распоряжении выпускника будет находиться контурная карта (России или мира в целом). Знания, полученные с помощью использования наглядного пособия (спилс-карты), помогут ученику затратить меньше времени на выполнение задания, избежать излишнего замешательства и путаницы в мыслительном процессе на самом экзамене.

Также стоит отметить, что наиболее увлекательным и интересным форматом проведения урока географии является игра. Игровой метод позволяет сплотить коллектив класса за счет командной работы, раскрыть творческий потенциал каждого из учеников в отдельности, повысить уровень стремления учащихся к более совершенному знанию учебной дисциплины, развить мышление школьников и повысить уровень их заинтересованности в предмете. Создание в процессе игры на

уроке географии либо во время внеклассной деятельности своего рода соревновательного момента приводит к проявлению здоровой конкуренции между учениками и повышению степени их мотивации [1].

Посредством использования спилс-карты РФ предоставляется возможным провести большое количество разнообразных тематических игр, что, в первую очередь, обусловлено спецификой самого предмета (географии) [4]. К числу вариантов проведения географических игр с применением спилс-карты можно отнести следующие [7]:

I. Полная (вся территория страны) или частичная (отдельный район страны) сборка учащимися спилс-карты на время.

II. Проведение игры «От Калининграда до Владивостока», которая носит ролевой характер. Участники игры выбирают наиболее понравившиеся им географические районы / конкретные субъекты / отдельные города России и готовят доклады о них, раскрывая особенности исторического развития территории, гидрографической сети, экономико-географического положения пункта или региона, экологической обстановки местности и т.д.

III. Проведение конкурса / игры на знание очертаний того или иного субъекта, где победителем является участник, давший наибольшее количество правильных ответов.

IV. Обучающе-познавательная игра, предполагающая работу в командах при распределении субъектов на определенные группы (например, самые большие и маленькие, имеющие и не имеющие выход к морю субъекты РФ; субъекты Крайнего Севера и южной части России; субъекты, начинающиеся на букву С или М, и т.д.).

Таким образом, спилс-карта – это уникальное методическое средство, позволяющее решать разнообразные профессиональные задачи как на основных, предусмотренных рабочей программой, уроках географии, так и при проведении дополнительных занятий предметом (разного рода географические кружки, объединения, общества). Иметь возможность тщательно, кропотливо ознакомиться с содержанием такой карты, собственноручно пощупать, поближе рассмотреть ее – все это оставляет приятное впечатление от опыта работы со спилс-картой. Только совмещая теорию с практикой как ребенок, так и взрослый приобретает бесценный багаж знаний и колоссальный опыт в своей учебной или профессиональной деятельности. Как говорил Жан-Жак Руссо: «Час работы научит больше, чем день объяснения» [3].

Список литературы

1. Барсукова С.М. Школьная медиатека как фактор современного качественного образования школьников в обучении географии / С.М. Барсукова // Новые технологии в образовании: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции: сборник научных трудов / М.: Издательство «Спутник+», 2014. – С. 127-130

2. Гайфутдинов А.М. Методические принципы в теории обучения / А.М. Гайфутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2011. – №1. – С. 165-171

3. Жан-Жак Руссо: философия образования великого мыслителя эпохи Просвещения. [Электронный ресурс]. 2023. URL: <https://skillbox.ru/media/education/zhanzhak-russo-filosofiya-obrazovaniya-velikogo-myslatelya-epokhi-prosveshcheniya/> (дата обращения: 18.05.2023)

4. Локшина Л.М. Современные задачи повышения географической грамотности и пути их решения / Л.М. Локшина // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы XIX Международной научно-практической конференции / Науч. инф. издат. центр «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 74-76

5. Паневина Г.Н. Дидактические возможности спилс-карт / Г.Н. Паневина // Трешниковские чтения - 2021 современная географическая картина мира и технологии географического образования: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой памяти знаменитого российского океанолога, исследователя Арктики и Антарктики, академика Алексея Фёдоровича Трёшникова и 175-летию Русского географического общества / УлГПУ. – Ульяновск, 2021. – С. 121-123

6. Султанова Н.Б. Использование картографических технологий на уроках географии / Н.Б. Сул-



танова // Педагогические науки. – 2012. – №3(54). – С. 68-71

7. Щербакова Р.Я. Игры на уроках географии как средство повышения интереса к предмету / Р.Я. Щербакова // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции / ООО «Консалтинговая компания Юком». – Тамбов, 2015. – С. 162-163

УДК 373.24

Бородина Анастасия Павловна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки

Borodina A.P.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,

E-mail: apb202@mail.ru

Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА PLOT-ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIAL ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности социальной активности детей старшего дошкольного возраста, выделены ее составляющие, указаны виды активности, отметили влияние сюжетно – ролевой игры на развитие воспитанников ДОУ, а также ее организацию в старшей возрастной группе.

Abstract: in this article, the social activity of the individual is considered, its components and features of development in older preschool children are presented, the types of activity are indicated, the influence of the role-playing game on the development of preschool children, as well as its organization in the older age group are noted.

Ключевые слова: социальная активность, сюжетно-ролевая игра, дети старшего дошкольного возраста, социальные роли, самостоятельность, детское восприятие.

Keywords: social activity, plot-role-playing game, older preschool children, social roles, independence, children's perception.

В современной системе педагогического образования наиболее остро ставят вопрос о формировании стабильной и адаптированной личности, которая будет способна как функционировать, так и к дальнейшему личностному и социальному развитию в изменяющихся условиях среды.

«Активность» – это обобщённое понятие, характеризующее отражения на уровне живых организмов [1].

Социальная активность в обществе проявляется через насущные потребности, мотивы и стимулы, вдохновляющие на общественно значимые действия. В этом процессе участвуют не только отдельные личности, но и социальные группы, образуемые благодаря взаимодействию и общению между людьми в социальной среде.

Согласно теории Л.С. Выготского, социальная активность в воспитательном процессе проявляется в конкретных действиях всех его участников - ребенка, педагога и социальной среды. Он обращает внимание на необходимость обсуждения этико-педагогических целей воспитания в процессе реализации данной активности [1].

По – мнению А.В. Петровского социальная активность – это мотивы поведения, смысловые системы, ценностные ориентации, конкретная направленность ее на решение общественных задач [4].

Составляющие социальной активности детей старшего дошкольного возраста включают в себя:

– активное участие в решении несложных общественных задач, достижения успехов, которые важны для окружающих и для самого ребенка, а также проявление инициативы, исполнительности и умения действовать независимо и взаимодействовать с людьми разных возрастов

в процессе выполнения деятельности (исполнительный компонент);

- выражение ответственности и упорства в достижении желаемых результатов в выполнении важных общественных дел (волевой компонент);
- понимание социальных аспектов в различных жизненных ситуациях, осознание ответственности, активного участия в различных ролях и объединениях (когнитивный компонент); желание принимать участие в доступных социально значимых делах, получать удовольствие от работы на благо общества, проявлять заботу о людях и окружающей среде (мотивационно-ценностный компонент).

Развитие социальной активности детей в дошкольном возрасте происходит в ходе общения с ровесниками и взрослыми. В старшем дошкольном возрасте интеграция инициативы, исполнительности и ответственности становится следующим этапом качественного развития социальной активности.

Инициатива означает принятие самостоятельного решения и первый шаг в деле, а также внутреннее пробуждение к предприимчивости и активности.

Исполнительность представляет собой способность быстро и точно выполнять поручения и проявлять целеустремленность и старательность.

Ответственность включает в себя необходимость отчитываться кому-то за свои поступки.

Социальная активность является важным показателем формирования личности в процессе социализации, и наиболее благоприятный возраст для развития основ социальной активности – 5-7 лет, когда происходит переход от социальной реактивности к высокому уровню инициативы и исполнительности.

Активность личности может быть классифицирована на различные виды, такие как физическая, игровая, трудовая, общественно-политическая, познавательно-речевая и познавательно-творческая. Все эти формы активности связаны со всеми областями жизнедеятельности общества.

Следовательно, социальная активность детей в детском саду представляет собой комплексное явление, включающее в себя социальные знания, оценки и переживания, а также социально-волевые устремления и поступки, которые выражают отношение к обществу, другим людям и самому себе.

В целом, развитие социальной активности у детей старшего дошкольного возраста является естественным процессом, связанным с их развитием как личности. Они становятся все более компетентными в социальных отношениях и проявляют все большую самостоятельность в своих действиях.

Сюжетно-ролевые игры являются эффективным инструментом развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста. Она развивает коммуникативные умения у детей, дает возможность ребенку понять поступки взрослых и ориентироваться в них, а также в результате найти свое место в системе человеческих отношений. Игра также влияет на развитие познавательной сферы ребенка, инсценируя фрагменты реального взрослого мира, ребенок открывает новые возможности окружающей его действительности.

По мнению Д.Б. Эльконина содержанием сюжетно-ролевой игры является не предмет и его употребление, а отношения между людьми, реализуемые через действия с предметами, например, не человек-предмет, а человек - человек [5].

В играх дети могут воплощать различные роли и переживать ситуации, которые помогают им понимать правила социального взаимодействия, а также учатся проявлять заботу и сочувствие к другим, помогать своим товарищам и решать конфликты.

Они обладают значительным воспитательным потенциалом для дошкольников. Подражая взрослым, дети учатся брать на себя различные роли и ориентироваться в жизненных ситуациях, что способствует усвоению социальных норм и правил. Поэтому важно обогащать содержание ролевых игр элементами социальных отношений [2].

Кроме того, игры такого рода оказывают большое влияние на развитие творческого мышления и фантазии детей, поскольку они придумывают различные сюжеты, роли и персонажей.

Особенность сюжетно-ролевой игры для детей дошкольного возраста, является то, что они воспроизводят всевозможные явления, действия, отношения в соответствии с детским восприятием. Играя, в сюжетно-ролевую игру ребенок воплощает, свои представления, свой взгляд, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает, моделирует его через призму своего сознания.



Дети возраста 5-6 лет могут проявлять все большую социальную активность, что связано с активным развитием их когнитивных, эмоциональных и моторных функций.

Перечислим особенности развития социальной активности у детей старшего дошкольного возраста:

- трансформация игровой деятельности, в которой преобладает реалистический и творческий характер. Игровые сценарии могут быть более детализированными, и дети находят удовольствие в ролевых играх, в которых они могут воплощать свои фантазии;
- более развитые коммуникативные умения, благодаря которым дошкольники могут лучше понимать, что означает, когда кто-то говорит им что-то, и могут более ясно выражать свои мысли и чувства в ответ;
- увеличение социальной компетентности старших дошкольников;
- дети старшего дошкольного возраста начинают проявлять больше самостоятельности и желания делать вещи своими руками, что может привести к некоторым конфликтам с родителями и взрослыми;
- воспитанники могут воспринимать себя положительно и иметь завышенную самооценку;
- с возрастом дети становятся более настойчивыми в достижении своих целей и решении задач, что также может быть связано с большей самостоятельностью.

Одним из главных результатов социальной активности у детей старшего дошкольного возраста становится осознание своего социального «Я», формируется внутренняя социальная позиция.

Организация сюжетно-ролевой игры является одним из наиболее эффективных методов в развитии социальной активности детей старшего дошкольного возраста. Данный метод позволяет развивать у детей навыки взаимодействия со сверстниками, общения, эмпатии, умения решать конфликтные ситуации [3].

Для организации сюжетно-ролевой игры с детьми старшего дошкольного возраста необходимо выполнить следующие шаги:

1. выбор темы игры.
2. разработка сюжета;
3. определение ролей;
4. подготовка реквизита;
5. организация игры.

Тематика должна быть знакомой детям, чтобы они могли легко вжиться в роли персонажей игры. Например, можно выбрать тему стихийных бедствий, роли полицейских или медицинских работников, путешествие в космос или фантастическое путешествие.

Сюжет должен быть интересным и напряженным, чтобы привлечь внимание детей и поддерживать их интерес к игре. Он может включать в себя несколько заданий и испытаний, которые должны быть выполнены в рамках игры.

Роли могут быть любыми, но лучше всего распределить их по сюжету игры. Они также должны быть значимыми и понятными и учитывать интересы их личностей.

Главными элементами реквизита являются костюмы, атрибуты и предметы, соответствующие тематике игры. Необходимо соответствие реквизита технике безопасности.

Перед началом игры следует объяснить правила и поставленные задачи.

В процессе игровой деятельности нужно активно поддерживать общение между детьми, стимулировать их фантазию и творческую активность. При возникновении конфликтных ситуаций важно научить детей находить компромиссы и решать проблемы сообща.

Важной составляющей организации сюжетно-ролевой игры является последующий анализ и обсуждение происходящего в игре. В ходе этого процесса можно выявлять проблемные моменты, а также обсудить важные социальные аспекты.

Таким образом, проведение сюжетно-ролевой игры способствует развитию навыков социального взаимодействия, коммуникации, эмоционального развития и самооценки детей.

И в заключении отметим, социальная активность детей выражается в способности заниматься различными видами деятельности, подходящим для его возраста, на основе результатов выполнения социальных задач, а также позволять получать результаты, выгодные для других и для себя, путем

формирования социально - значимых черт личности: инициативности, трудолюбия, ответственности, независимость, отзывчивость.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский / Под ред. Г. Колесниковой. – СПб., СОЮЗ, 1997. – 224 с.
2. Запорожец А.В. Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Т.А. Маркова. – М., 2008. – 89 с.
3. Михайленко Н.Я. Организация сюжетно – ролевой игры в детском саду. Психологический институт / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. - РАО МоиПН. –2011.– 115 с.
4. Петровский А.В. Социальная психология / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1987. – 53 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., Владос, 2009. – 58 с.

УДК 373.21

Гуркова Анастасия Алексеевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Gurkova A.A.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
E-mail: gurkova.01@mail.ru
Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE THROUGH THEAT- RICAL ACTIVITIES

Аннотация: в данной статье рассмотрены основные аспекты использования театрализованной деятельности в средней группе детского сада. Влияние театрализованных игр на развитие речи детей среднего дошкольного возраста.

Abstract: this article discusses the main aspects of the use of theatrical activities in the middle group of children's garden. The influence of theatrical games on the speech development of children of middle preschool age.

Ключевые слова: дошкольное образование, театрализованная деятельность, театрализованные игры, средний дошкольный возраст.

Keywords: preschool education, theatrical activities, theatrical games, middle preschool age.

Современных концепций дошкольного образования направлены на и предполагают изменение подхода к личности ребенка. В первую очередь, это связано с потребностью во всестороннем развитии и становление личности ребенка. Для этого необходимо создавать комфортные условия для освоения языка, использовать различные формы общения и активного взаимодействия, такие как игры, круги общения, чтение книг и сказок. Это помогает развивать речь и мышление, обогащать словарный запас, укреплять связь с родным языком и культурой. Развитие речи является одним из важнейших аспектов в дошкольном образовании, поэтому необходимо уделять ему достаточно внимания и времени.

Ушакова О. С. считает, что театрализованные игры – важный инструмент воспитания и образования дошкольников. Они развивают художественный вкус, творческие способности, воображение, память и помогают понимать логику произведения. Ребенок может вжиться в разные роли и воспроизводить события из книг и сказок, улучшать навыки коммуникации и адаптации. Театрализованные развивают у детей творческое мышление, эмоциональную сферу, социальные

навыки. Работа в театральной форме учит детей взаимодействовать, общаться, экспериментировать, позиционировать себя и свои действия. Воспитывает чувство сопричастности, ответственности, дисциплины и уважения к другим людям [6, с.168].

Старший дошкольный возраст - период интенсивного развития личности, который характеризуется целостностью сознания как единства эмоциональной и интеллектуальной сфер, становлением основ самостоятельности и творческой индивидуальности ребенка в разных видах. Театрализованная деятельность в средней группе способствуя развитию личностных качеств, социальных умений, фантазии, речи. Она приносит радость и удовлетворение детям, обогащает их мир, расширяет кругозор и учит творческому мышлению.

Развитие речи играет особую роль в формировании личности в рамках факторов системы. С самых ранних этапов своего развития, речь становится главным средством общения, мышления, планирования деятельности и управления своим поведением.

По словам Рубинштейна С. Л., речь маленького ребенка часто обладает яркой выразительностью, но она непроизвольна, неосознанна, выразительные моменты проявляются в качестве импульсивной эмоциональности. Чтобы добиться сознательной выразительности, необходима тщательная работа [3, с. 126].

Театральная игра – это знакомый вид детского творчества, позволяющий детям воплотить в жизнь любые образы и роли. Такие игры дают огромное эмоциональное удовольствие и позволяют в полной мере выразить себя.

Дети, занимающиеся театральной деятельностью, могут с помощью речи, движений, жестов и мимики воссоздавать различные действия и ситуации. Важно, чтобы ребенок сам выбирал выразительные средства, развивая свою творческую личность и перенимая опыт у старших коллег. В дошкольных учреждениях особое внимание уделяется организации данного процесса, принимая во внимание особенности восприятия театра у детей. Уже в средней группе детей знакомят со множеством видов театральных выступлений, воспитатель способствует формированию у детей интереса к искусству и развитию творческих способностей.

Театральные игры можно разделить на две основные группы: режиссерские игры и игры драматизации.

К первой группе – режиссерским играм в детском саду можно отнести настольный, теневой театр, театр на фланелеграфе. Здесь ребенок или взрослый не является действующим лицом, он создает сцену, ведет роль игрушечного персонажа – объемного или плоскостного. Он действует за него, изображает его мимикой, интонацией, жестах. Пантомимика ребенка ограничена. Ведь он действует неподвижной или малоподвижной фигурой, игрушкой. На первый план здесь выступает речь, ее темы, интонация выразительность, дикция [1, с. 368].

Вторая группа – игры-драматизации, которые основаны на собственных действиях исполнения роли. При этом могут быть использованы на собственных действиях исполнения роли. При этом могут быть использованы куклы – бибабо, шапочки. Ребенок в этом случае играет сам, преимущественно используя свои средства выразительности – интонацию, пантомимику. Участвуя в этих играх, ребенок как бы входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Это, пожалуй, самое сложное исполнение, так как оно не опирается ни на какой общественный образ.

Маханева М. Д. считает, что театрализованная деятельность может серьезно повлиять на развитие ребенка. Средства сценического искусства помогают малышам лучше понимать и воспринимать окружающий мир, расширять свой кругозор и развивать креативное мышление. Кроме того, участие в подготовке и разыгрывании спектаклей способствует развитию таких важных навыков, как самоконтроль, социальная адаптация и коммуникативная компетентность.

По мнению Маханевой М. Д., театрализованная деятельность является неотъемлемой частью воспитательной работы в средней группе в дошкольных учреждениях. Использование театрализованных игр и упражнений является эффективным инструментом в развитии речевых способностей у детей среднего дошкольного возраста. В таких играх дети могут подражать звукам и словам, а также формировать более сложные предложения. Благодаря использованию театрализованных сценариев, дети имеют возможность накапливать знания о языке и о том, как использовать его в различных ситуациях. Особенно важна мотивация в процессе обучения, поэтому театрализация становится

привлекательной для ребенка. Кроме того, общение, происходящее во время театрализации, помогает развиваться социальным навыкам и коммуникативным способностям ребенка. В целом, театрализованная деятельность может оказать положительное влияние на развитие речи у детей дошкольного возраста, помогая им освоить особенности родного языка и развить важные социальные и коммуникативные навыки [4, с. 128].

Игры в театральных формах помогают развивать творческое мышление у детей. Сценические постановки, где каждый может исполнить роль, учат ребят трудиться в команде. Участие в таких играх улучшает коммуникативные навыки ребенка, развивает его уверенность в себе и помогает раскрыть свой индивидуальный потенциал. Таким образом, театрализованные игры – это прекрасный способ обучения и развития детей во всех сферах.

Рассмотрим особенности содержания работы по развитию театрально-игровой деятельности в средней группе детского сада.

В процессе взросления дети меняют свое отношение к игре. В средней группе дети переходят от игры «для себя», к игре для, ориентированной на зрителя; от игры, в которой главное – сам процесс, к игре, где значимы и процесс, и результат; от игры в малой группе сверстников, исполняющих аналогичные («параллельные») роли, к игре в группе из пяти-семи сверстников, ролевые позиции которых различны (равноправие, подчинение, управление); от создания в игре-драматизации простого «типичного» образа к воплощению целостного образа, в котором сочетаются эмоции, настроения героя, их смена.

По мнению Мигуновой Е. В., в данном возрасте происходит углубление интереса к театрализованным играм, его дифференциация, заключающаяся в предпочтении определенного вида игры (драматизация или режиссерская), становлении мотивации интереса к игре как средству самовыражения. Дети учатся сочетать в роли движение и текст, развивать чувство партнерства, сочетать в роли движение и слово, использовать пантомиму двух-четырех действующих лиц. Возможно использование обучающих упражнений типа «Представь себя маленьким зайчиком и расскажи о себе» [5, с. 42].

С группой наиболее активных детей целесообразно драматизировать простейшие сказки, используя настольный театр; с малоактивными – драматизировать произведения с небольшим количеством действий.

В средней группе дошкольников проявляется интерес не только к чтению, но и к самостоятельному рассказу. Воспитатель использует методики, развивающие речь, например, ведение рассказа от первого лица. Кроме того, в работе с детьми применяется настольный театр, который позволяет использовать отрывки из сказок, разыгрывать ситуации и развивать творческие способности ребенка.

Театрализованная игра является отличным упражнением для детского воображения и развития мелкой моторики рук. Ребенок сможет размышлять над сюжетами, создавать персонажей и даже писать свои собственные пьесы. Развитие речевого аппарата у детей возможно благодаря упражнениям на дыхание, голос и речь. Игровые задания со сказочными персонажами позволяют контролировать тело, легко общаться, уметь формулировать мысли и излагать их публично. Это помогает развивать не только речевой аппарат, но и осознавать мир вокруг себя. Новые программы воспитания и обучения дошкольников, основанные на театрализованной деятельности, позволяют детям не только получать новые знания, но и развивать свои творческие способности. Программа, которая включает в себя разыгрывание сказок, игры-драматизации и просмотр кукольных спектаклей, помогает детям научиться выражать свои эмоции и развивает их воображение. Такой подход к обучению помогает детям легко усваивать новые знания и создает комфортную атмосферу в группе.

Авторская технология Мигуновой Е. В. согласованная с программой начальной школы «Театр-познание через игру», включает в себя, в частности:

1. Развитие психофизических способностей (мимики, пантомимики); психических процессов (воображения, фантазии, внимания, памяти и др.), речи (монолог, диалог), творческих способностей (умения перевоплощаться, импровизировать).

2. Участие детей в театрализованной игре: разыгрывание стихов, песенок, потешек, мини-сценок, сказок, басен; владение куклой, игрушкой, всеми доступными видами театра (теневой, плоскостной, театр на фланелеграфе, театр игрушки, пальчиковый) [5, с. 57].

Таким образом, театрализованная деятельность предоставляет возможность детям выражать



свои эмоции и переживания, улучшать коммуникативные навыки и развивать фантазию. На сцене дети учатся работать в команде и реализовывать свои идеи. Важно помнить, что театрализованная игра – это не только подготовка к будущей профессии актера, но и способ развития личности ребенка и его социальной адаптации в обществе. Театрализованные игры - отличный способ развития речи у детей. Игра требует ясного и четкого общения, что положительно влияет на их связную речь и повышает уверенность в себе.

Список литературы

1. Акишина, А.А. Развитие у детей навыка связной монологической речи / А.А. Акишина, А.П. Бубнова // Русский язык как второй родной и методика его преподавания. Сборник статей; сост. Е. Кудрявцева. – М., 2013. – с. 368
2. Акишина, А.А. Русский язык в играх. Методическое описание. Учебное пособие / А.А. Акишина. – М.: 2011. – с. 64
3. Алексеева М.М., Яшкина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 1991, - с. 126
4. Маханева, М.Д. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду / М.Д. Маханева. – М.: Сфера, 2012. – с. 128
5. Мигунова, Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учебно–методическое пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого / Е.В. Мигунова. – Великий Новгород, 2011.
6. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников/Под ред. М.: 2008, - 168 с.

УДК 373.31

Гусенко Кристина Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Gusenko K.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Email: gusyakris@mail.ru

Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE SPECIFICS OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN MODERN PRIMARY SCHOOL

Аннотация: Данная статья рассматривает особенности использования информационных технологий в начальной школе. Авторы выявляют, что применение ИТ-ресурсов позволяет эффективнее организовать обучение и обеспечить доступ к актуальной информации. Однако, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности учащихся и грамотно интегрировать технологии в образовательный процесс. Рассматриваются конкретные примеры использования ИТ-средств, такие как интерактивные доски, электронные учебники и образовательные игры.

Abstract: This article examines the peculiarities of the use of information technology in elementary schools. The authors reveal that the use of IT resources allows you to organize training more effectively and provide access to relevant information. However, it is necessary to consider the age and psychological characteristics of students and competently integrate technology into the educational process. Specific examples of the use of IT tools such as interactive whiteboards, electronic textbooks and educational games are discussed.

Ключевые слова: информационные технологии, начальная школа, образование, электронные учебники, образовательные игры, онлайн-платформы, компьютерные классы, цифровизация, учебный процесс.



Keywords. Information technology, elementary school, education, electronic textbooks, educational games, online platforms, computer classes, digitalization, learning process

Современные информационные технологии являются неотъемлемой частью современного общества и оказывают значительное влияние на различные сферы жизни. Образовательный процесс не стал исключением, и сегодня все больше школ и учебных заведений используют различные информационные технологии для улучшения качества образования и обеспечения доступа к актуальной информации. В данной статье мы рассмотрим специфику использования информационных технологий в современной начальной школе, их преимущества и недостатки, а также конкретные примеры применения ИТ-средств в обучении [2].

Применение информационных технологий в начальной школе имеет ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать при организации обучения. Во-первых, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, чтобы подобрать оптимальные методы обучения. Например, слишком длительное время, проведенное перед компьютером, может негативно повлиять на здоровье детей. Поэтому важно подбирать оптимальный режим работы и перерывы между занятиями.

Во-вторых, необходимо грамотно интегрировать информационные технологии в образовательный процесс. В противном случае, использование компьютера или интерактивной доски может привести к потере внимания учеников и снижению их учебных результатов. Поэтому необходимо правильно организовать занятия, выбрать подходящие программные продукты и обучить учащихся и учителей основам работы с ИТ-технологиями [5].

Использование информационных технологий в начальной школе имеет ряд преимуществ. Во-первых, ИТ-ресурсы позволяют улучшить качество обучения, сделать занятия более интересными и увлекательными. Это особенно актуально для тех учеников, которые не обладают высокой мотивацией к обучению. Использование образовательных программ, игр и приложений может помочь привлечь их внимание и улучшить понимание учебного материала.

Во-вторых, ИТ-технологии позволяют учителям быстрее оценивать знания учеников и адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого ученика. Это достигается благодаря использованию электронных учебников, тестов и заданий, которые позволяют автоматически оценивать уровень знаний учеников и подбирать соответствующие задания.

В-третьих, использование ИТ-технологий позволяет ученикам быстрее и легче получать доступ к актуальной информации и ресурсам, что может помочь им в изучении новых тем и выполнении заданий.

Существует множество примеров использования ИТ-технологий в начальной школе. Один из таких примеров - использование интерактивных досок. Интерактивная доска представляет собой большой сенсорный экран, который позволяет учителям и ученикам записывать и редактировать информацию, просматривать видео и анимации, решать задания и многое другое. Использование интерактивных досок позволяет учителям делать занятия более интерактивными и увлекательными, а ученикам - более увлекательными и понятными [1].

Использование ИТ-технологий в образовании предоставляет множество возможностей для эффективного обучения. Одним из примеров является использование электронных учебников, которые обеспечивают учителям и ученикам доступ к актуальной информации и ресурсам, а также позволяют оценивать знания учеников и подбирать соответствующие задания. Электронные учебники могут содержать множество интерактивных элементов, таких как аудио- и видеоматериалы, тесты и задания, что позволяет ученикам лучше усваивать материал и находиться в более комфортной обстановке.

Еще одним примером использования ИТ-технологий является использование образовательных игр. Такие игры позволяют учителям и ученикам совмещать обучение и развлечение, что может помочь увеличить мотивацию к изучению и повысить уровень понимания материала. Образовательные игры могут включать в себя различные уровни сложности и задачи, что позволяет учителям адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого ученика.

Также примером использования ИТ-технологий в образовании является использование онлайн-платформ для обучения. На таких платформах ученики могут получать доступ к образовательным



материалам, заданиям и тестам, а также общаться с учителями и другими учениками. Это позволяет ученикам получать дополнительную помощь и поддержку в изучении новых тем и выполнении заданий. Такие онлайн-платформы могут содержать множество инструментов для обучения, таких как видеоуроки, тесты, чаты и форумы, что помогает ученикам лучше понимать материал и общаться с другими учениками и учителями.

Кроме того, существует множество образовательных программ и приложений, которые используются в российском образовании, например, «Российская электронная школа», «Лабиринт», «Контур.Экстерн», «Skyeng», «Яндекс». [4]

Существует множество образовательных программ, игр и приложений, которые используются в российском образовании. Некоторые из них можно назвать:

1. «Электронный учебник» - программа, которая позволяет ученикам изучать учебный материал с помощью электронных учебников. Программа доступна для учеников начальной и средней школы и содержит учебники по различным предметам.

2. «Планета знаний» - комплекс обучающих программ, предназначенный для детей от 3 до 12 лет. Программа включает в себя игры, задачи, тесты и уроки по различным предметам.

3. «Азбука вкуса» - обучающая программа, разработанная для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Программа включает в себя игры, уроки по правильному питанию, а также рецепты здоровых блюд.

4. «Лаборатория знаний» - интерактивная обучающая программа для учеников начальной и средней школы. Программа включает в себя уроки по различным предметам, интерактивные задания и тесты.

5. «Английский клуб» - обучающая программа, которая помогает ученикам изучать английский язык. Программа включает в себя игры, упражнения на грамматику и лексику, а также возможность общаться с носителями языка.

6. «Квантум» - онлайн-платформа, предназначенная для обучения математике. Программа включает в себя уроки по математике, тесты и интерактивные задания.

7. «Домашний зоопарк» - обучающая программа, которая позволяет детям изучать животный мир. Программа включает в себя игры, уроки по биологии и экологии, а также видеоматериалы о животных [3].

Это только некоторые примеры образовательных программ, игр и приложений, которые используются в российском образовании. С каждым годом число таких программ и приложений увеличивается, и они становятся все более интерактивными и адаптированными под потребности учеников.

Необходимо помнить, что использование ИТ-технологий в начальной школе должно быть осознанным и сбалансированным. Необходимо учитывать возрастные особенности учеников и подбирать соответствующие программы и приложения. Кроме того, необходимо обеспечить адекватный уровень защиты данных и обучать учеников основам безопасности в сети.

В заключение, использование ИТ-технологий в начальной школе может привести к значительному улучшению обучения и повышению мотивации учеников. Это может быть достигнуто путем использования интерактивных досок, электронных учебников, образовательных игр и онлайн-платформ для обучения. Однако необходимо помнить, что использование ИТ-технологий должно быть осознанным и сбалансированным, а также учитывать возрастные особенности учеников и обеспечивать безопасность в сети.

Список литературы

1. Калиниченко, Э. Б. Электронные формы учебных материалов как инструмент организации учебного процесса / Э. Б. Калиниченко, Л. Ю. Матаева // Наука и образование в XXI веке: современные векторы развития и перспективы : Сборник статей II Всероссийской (Национальной) научно-практической конференции, Саратов, 20 января 2022 года. – Саратов: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2022. – С. 68-71. – DOI 10.54697/9785604711_68. – EDN CUFVBT.

2. Колычев, В. С. Применение игровой механики в электронном обучении / В. С. Колычев, А.



Б. Петров // Наука и бизнес: пути развития. – 2019. – № 7(97). – С. 50-54. – EDN KLQSTH.

3. Кежов, А. А. Использование современных информационных технологий в учебном процессе образовательных организаций МВД России / А. А. Кежов, Е. М. Марченко // Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика, практика : Материалы всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18 октября 2018 года / Составители А.С. Душкин, Е.М. Марченко. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 153-156. – EDN ZTISMG.

4. Мелешкова, Д. Н. Современные интерактивные технологии в образовании / Д. Н. Мелешкова // Наука через призму времени. – 2020. – № 5(38). – С. 146-148. – EDN XLXSQB.

5. Мухамади, К. Т. Роль современных информационных технологий в повышении качества образования / К. Т. Мухамади, Г. С. Сансызбаева // Язык и текст. – 2019. – Т. 6, № 1. – С. 80-84. – DOI 10.17759/langt.2019060114. – EDN HNQNQN.

УДК 373.31

Дедюра Татьяна Олеговна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Dedyura T.O.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: tanya.dedyura@bk.ru
Научный руководитель: Белоцерковец Н. И., доцент

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ CREATING A SITUATION OF SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Аннотация: Статья раскрывает содержание понятий «успех», «ситуация успеха» в процессе обучения. В статье на основании анализа отечественных исследований оценивается важность и необходимость ситуации успеха у детей младшего школьного возраста. Выявлены условия организации ситуации «успеха» на уроке.

Abstract: The article reveals the content of the concepts of “success”, “success situation” in the learning process. Based on the analysis of domestic research, the article evaluates the importance and necessity of the situation of success in primary school children. The conditions of the organization of “success situation” in the classroom are revealed.

Ключевые слова: успех, ситуация успеха, приемы создания ситуации успеха, условия создания ситуации успеха, учебная деятельность.

Keywords: success, situation of success, techniques for creating a situation of success, conditions for creating a situation of success, learning activities.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, для учителя одним из важных компонентов является создание условий, способствующих успешному обучению. Основная цель учителя заключается в том, чтобы обеспечить каждому ученику ситуацию успеха, в которой ученик может испытать радость достижения цели, осознать свои способности и поверить в себя. Этот успех является дополнительным стимулом для активной работы и помогает формированию достоинства ученика, что положительно влияет на его отношение к учению, школе, науке и труду.

Ситуация успеха является индивидуальной и субъективной для каждого ученика, независимо от его успеваемости. Успех означает переживание состояния радости и удовлетворения от того, что достигнутое цель соответствует или превосходит ожидания и надежды личности. Это переживание может привести к устойчивым чувствам удовлетворения, усилению мотивации и изменению уровня самооценки и самоуважения [4].



Таким образом, создание условий для ситуации успеха - это один из главных компонентов деятельности учителя на уроке, что может помочь формированию личности ученика и его отношению к учению и окружающему миру в целом.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создаётся возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, создание условий для успешного обучения является важным компонентом деятельности учителя на уроке. Однако необходимо понимать, что ситуация успеха может быть субъективной и индивидуальной для каждого ученика, и что постоянное обеспечение успеха может привести к нежелательным последствиям. Поэтому учителю необходимо выявить механизмы взаимодействия ситуации успеха и активизации познавательной деятельности учащихся, чтобы достичь оптимального результата в учебно-воспитательном процессе [1].

Достижение успеха в любой деятельности вызывает у человека чувства удовлетворения и радости, которые становятся мощным стимулом для дальнейшей мотивации. Опыт успешной деятельности может создать у субъекта уверенность в своих способностях, повысить самооценку и стимулировать к новым достижениям. Однако, повышение уровня мотивации и продуктивности деятельности не должно сводиться к простому обеспечению постоянного успеха, так как это может привести к развитию непривычного и индифферентного отношения к деятельности и нежеланию рисковать в сложных ситуациях. Чтобы достичь максимальной продуктивности и мотивации в деятельности, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого субъекта и создавать разнообразные ситуации, которые будут стимулировать развитие его способностей и потенциала.

Для создания ситуации успеха в учебной деятельности необходимо педагогическое мастерство, способность адаптировать методики обучения к индивидуальным потребностям каждого ученика. Важно учитывать возрастные особенности, уровень знаний и интересы учеников, создавать условия для самостоятельной работы и поощрять творческий подход к решению задач.

Ситуация успеха должна стимулировать ученика на дальнейшую деятельность, на развитие своих возможностей и повышение уровня знаний. Важно помнить, что ситуация успеха не должна быть постоянной, иначе это может привести к формированию негативных установок ученика на учебный процесс и его привыканию к постоянному успеху [3].

Педагогический процесс должен быть организован таким образом, чтобы ученик переживал и положительные, и отрицательные эмоции, которые могут стать толчком для дальнейшего развития. Важно учитывать, что ситуация успеха должна быть организована не только в учебной деятельности, но и в других видах деятельности, например, в спорте, творчестве и т.д.

Ситуация успеха только тогда становится действенным средством активизации познавательной деятельности, когда она:

- реализуется на всех этапах деятельностного процесса;
- усложняет учебные и воспитательные задачи, стоящие на каждом этапе;
- реализуется с учетом индивидуальных особенностей учащихся, что находит свое отражение в подборе приемов и средств в работе с конкретным учеником.

Успех может иметь различные формы и проявления:

– Констатирующий успех – это момент, когда личность достигает некоторой цели или преодолевает трудности, и этот успех фиксируется окружающими. Это позволяет вселить уверенность и веру в свои силы, а также поддерживает мотивацию для дальнейших достижений.

– Предвосхищенный успех – это успех, который планируется заранее и создается специальными усилиями. Это может быть, например, подготовка к экзамену или проекту, или осуществление долгосрочных планов. Предвосхищенный успех способствует мотивации и росту уверенности в своих силах.

– Разделенный успех – это успех, который разделяется с окружающими людьми. Он может проявляться в виде поддержки и совместной радости со стороны учителя, одноклассников или родственников. Разделенный успех усиливает мотивацию, поддерживает эмоциональное состояние и помогает личности реализовывать свой потенциал [2].

Существуют некоторые элементы успеха:



1. Охрана физического и психологического здоровья ребенка, его психологическая защита, создание комфорта и удовлетворение потребности в эмоциональном общении.

2. Направленность педагогического процесса на интеллектуальное, личностное развитие в зависимости от возрастных особенностей и индивидуальных склонностей и способностей.

3. Развитие базиса личностной культуры, основанной на общечеловеческих духовных ценностях, уважении прав и свобод других людей [4].

Для достижения успеха в учебном процессе необходимо, чтобы программа была адаптирована к возможностям каждого ученика, и чтобы на занятиях царил атмосфера взаимного интереса. Важно также уметь разнообразить учебный процесс, чтобы каждый ученик имел возможность проявить свои таланты, выбирать пути решения задач, проявлять креативность. Даже небольшой успех может привести к укреплению уверенности в себе ученика, поэтому важно поддерживать их в достижении любых целей.

Создание ситуации успеха возможно только тогда, когда ребенок сам признает, что достиг успеха. Успех должен быть не только объективным, но и субъективным - ученик должен понимать и оценивать его значение. Чтобы помочь ученику оценить свой успех, педагог должен помочь ему преодолеть все трудности и препятствия, с которыми он сталкивается на пути к успеху. Когда ученик преодолевает свои собственные страхи, неуверенность и другие проблемы, он начинает понимать свои возможности и ценить свои достижения.

Из представленной выше информации можно сделать вывод, что успешное обучение зависит от многих факторов, таких как эмоциональная подготовка ученика, создание оптимальных условий для обучения, развитие творческих способностей и заинтересованности учеников в учебном процессе. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и приспосабливать учебную программу к их потенциальным возможностям. Кроме того, успех должен определяться самим учеником, чтобы он мог осознать свои достижения и повысить свою уверенность в себе. Педагогу следует учитывать все эти факторы и создавать ситуации успеха, которые могут вдохновить учеников на дальнейшее развитие.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование – Питер: Просвещение, 2008. – 398 с.
2. Витушкина Э.В. Роль учителя в формировании самооценки младшего школьника // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 31-37.
3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе – М.: Знание, 2009. – 246 с.
4. Носкова Н.В. Информационно-коммуникационные технологии в работе учителя // Начальная школа. – 2015. – № 3. – С. 15-18.

УДК 373.31

Дикова Полина Валерьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Dikova P.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: polina.dikova.03@inbox.ru
Научный руководитель: Агафонова В. М., преподаватель

ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ИГР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
THE POSSIBILITIES OF EDUCATIONAL GAMES IN THE FORMATION OF A CIVIC POSITION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE



Аннотация: в статье рассмотрено понятие «гражданская позиция», раскрываются возможности воспитывающих игр при формировании гражданской позиции у детей младшего школьного возраста. Анализ научных исследований позволяет констатировать теоретическую и практическую значимость решения проблем гражданского становления личности ребенка младшего школьного возраста средствами игровой деятельности.

Abstract: the article discusses the concept of “civic position”, reveals the possibilities of educational games in the formation of a civic position in children of primary school age. The analysis of scientific research allows us to state the theoretical and practical significance of solving the problems of civil formation of the personality of a child of primary school age by means of play activities.

Ключевые слова: воспитывающие игры, гражданская позиция, младший школьный возраст.

Keywords: educational games, civic position, primary school age.

Воспитание основ гражданственности и патриотизма представляет собой целенаправленную и систематическую педагогическую деятельность по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Оно направлено на развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека рассматривается как одно из основных направлений государственной политики в области образования и воспитания. Дальнейшее развитие российского общества не мыслимо без гражданского воспитания детей начиная с младшего школьного возраста.

О.О. Гонина отмечает, что вступление ребенка в младший школьный возраст характеризуется принятием первой социальной роли – ученика школы. От того, насколько хорошо ребенок осознает социальную значимость новой для него роли, зависит формирование его гражданского сознания и самосознания, гражданской позиции [3].

Гражданская позиция складывается в определенных видах деятельности. Возможность выражать свое отношение к людям, социуму, найти методы практической реализации себя во взаимодействии с находящимся вокруг миром, младший школьник получает в деятельности. Сквозь нее учащийся начальных классов узнает мир, себя, создает свое самосознание, нравственные и общественные установки. В согласовании с тем, на какие сферы жизнедеятельности ориентированы интересы ребенка, в каких формах и как социально ценно и личностно значимо он реализует себя, возможно говорить об общественной значимости проявления гражданской позиции личности младшего школьника.

В соответствии с тем, на какие сферы жизнедеятельности ориентированы интересы младшего школьника, в каких формах и как социально ценно и личностно значимо он реализует себя, возможно говорить об успехе и общественной значимости проявления гражданской позиции личности ученика.

Основным результатом гражданского воспитания является формирование общественно активной личности младшего школьника, наделенной гражданским самосознанием и чувством собственного достоинства, знающей и уважающей права и свободы человека, готовой и умеющей отстаивать и защищать их. Формирование гражданского отношения к Отечеству невозможно без воспитания чувства любви к малой Родине.

Большое значение для младших школьников имеет игра. Она выступает как способ познания мира, стимулирует инициативу и творчество. В игре ребенок в соответствии с сюжетом или игровыми правилами сам строит свои отношения в качестве субъекта общения. Воспитывающие игры в начальной школе способствуют формированию гражданской позиции у учащихся.

Воспитывающие игры это – вид деятельности, мотив которой заключается не в результатах, а в самом процессе, средство самореализации и самовыражения [1].

Формирование гражданской позиции у детей младшего школьного возраста происходит при использовании педагогом воспитывающих игр:

– игр, направленных на доброжелательное отношению к сверстнику, гуманное отношение к

людям;

- патриотических игр;
- дидактических игр, активизирующих нравственно-патриотические качества учащихся.

Данные игры имеют свои особенности в формировании гражданской позиции у детей младшего школьного возраста:

1. Игры, направленные на доброжелательное отношение к сверстнику, гуманное отношение к людям – это игры, формирующие нравственность. В данных играх младший школьник активно познает окружающий мир, отношения между людьми, правила и нормы поведения, себя, свои возможности, осознает свои связи с другими.

2. Патриотические игры – это игры, направленные на формирование чувства любви и преданности Родине, Отечеству, своему народу, вера в его духовные возможности, готовность служить интересам своей Родины [2].

3. Дидактические игры, активизирующие нравственно-патриотические качества учащихся начальной школы.

Дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, в целях обучения и воспитания детей [4].

Для воспитания нравственности и гражданского патриотизма целесообразно применять дидактические игры. Однако, учителю стоит учитывать определенные условия по их проведению:

1. Продумать заранее о соответствии урока и применяемой игры, а также ее целесообразность.
2. Создать в учениках желание участвовать в предлагаемой игре.
3. Правильно ли заданы правила игры, не слишком ли сложная их формулировка.

По мнению А.М. Шамич, опора на игровые формы и приемы – это наиболее адекватный путь включения учащихся в учебно-воспитательную работу. Именно в игровой деятельности, формирование гражданской позиции у детей младшего школьного возраста происходит незаметно и естественно [5].

Таким образом, важное место в гражданском воспитании младших школьников занимают воспитывающие игры, способствующие созданию эмоциональной атмосферы занятия, повышению гражданской активности детей.

Формирование гражданской позиции у детей младшего школьного возраста происходит при использовании педагогом воспитывающих игр, направленных на доброжелательное отношение к сверстнику, гуманное отношение к людям, патриотических игр, дидактических игр, активизирующих нравственно-патриотические качества учащихся.

Список литературы

1. Андресюк А.М. Результаты теоретического осмысления понятия «гражданская позиция младших школьников» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – № 113. – С. 82–85.
2. Балобанова Т.Н. Формирование гражданской позиции учащихся в социокультурной среде // Человек и образование. – 2016. – № 9. – С. 104–105
3. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. – М.: Флинта, 2016. – 272 с.
4. Сергеева Б.В. Педагогические условия становления гражданской позиции младших школьников // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С.809-812.
5. Шамич А.Ф. Воспитание гражданской позиции младших школьников. – М.: Педагогика, 2012. – 187 с.

Емельяненко Фатима Владиславовна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Emelyanenkova F.V.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: tanya-aqwa@mail.ru
Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК И ЕГО МЕСТО В ОБУЧЕНИИ SCHOOL TEXTBOOK AND ITS PLACE IN EDUCATION

Аннотация: в данной статье проанализирована роль учебника как компонента процесса обучения, а точнее, выявление того, что школьный учебник является важным компонентом педагогического процесса, который направлен на реализацию целей учебной программы, а содержание учебника участвует в организации познавательной деятельности учащегося.

Abstract: This article analyzes the role of the textbook as a component of the learning process, or rather, the identification of the fact that the school textbook is an important component of the pedagogical process, which is aimed at realizing the goals of the curriculum, and the content of the textbook is involved in the organization of the student's cognitive activity.

Ключевые слова: учебник, структура учебника, содержание обучения, компоненты учебника.

Keywords: textbook, textbook structure, learning content, textbook components.

На данный момент острый интерес вызывает проблема школьного учебника, который, является одним из ключевых элементов образовательного процесса и играет важную роль в системе образования, так как служит самым главным источником информации для школьника и опорой для преподавателя. [1].

В последнее время школьный учебник оказалась в центре внимания многих специалистов в области педагогики, психологии, методики, разных предметных дисциплин. К примеру, разработке классической теории школьного учебника посвятили свои работы отечественные ученые В. П. Беспалько, Д. Д. Зуев, В. И. Журавлев, В. В. Краевский, и др., [10].

Также современные проблемы школьного учебника исследуются в научных школах Герценовского университета (Е. З. Власова, В. Г. Болотова, Я. В. Дани-эльян, О. В. Литовченко, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына), вопросы истории развития учебной книги изучаются учеными Тульского педагогического университета им. Л. Н. Толстого (Е. Ю. Ромашина, И. И. Тетерин), также на данный момент активно ведутся исследования путей совершенствования школьных учебников по отдельным учебным предметам. [7]. Стоит учесть интерес зарубежных исследователей к проблемам школьного учебника.

Школьный учебник – это пособие, в котором рассказывается об основах наук в самых разных областях; изучение именно этой литературы помогает достичь учебных целей. Именно по учебнику учитель выстраивает образовательную деятельность детей, дает знания по определенному предмету, формируя у учеников определенные навыки и умения. [5].

Дмитрий Дмитриевич Зуев, являющийся заслуженным учителем выделил и подробно описал, какими функциями должен обладать школьный учебник, который по его мнению является одним из важнейшим элементом в образовании: информационную (передача знаний), трансформационную (информация, написанная в книге, формирует общеучебные и специальные умения), систематизирующую (знания представлены в виде системы, которую удобно понять и изучить) и воспитательную (знания, содержащиеся в книгах, положительно влияют на развитие самостоятельности, креативности, инициативности ученика) [3].

В первую очередь в учебнике описаны все необходимые понятия, факты и явления, содержатся разнообразные интересные задания и упражнения, помогающие ученику закреплять полученные зна-

ния.

Учебник не только помогает школьникам развиваться, формирует материалистическое мировоззрение, но и воспитывает высокие моральные ценности. [4].

Первое место в обсуждаемой проблеме занимает ответ на вопрос: для кого все же пишется учебник — для педагога или для ученика? Как это ни удивительно, но традиционный учебник написан в первую очередь для учителя. Учебник обращен к учителю с целью, что он сможет развернуто объяснить содержание учебника, в доступное для понимания учащимися содержание урока. Следует помнить, что педагог обучает, а книга является неким средством поддержки в процессе обучения, ведь ученики обращаются к учебнику чаще всего по указанию учителя, как к источнику информации в процессе обучения [9].

Не только на уроке постоянно должен использоваться учебник, но и в самостоятельной деятельности ученика в течении всего образовательного процесса. Обучение должно идти по структуре учебника в четкой последовательности, чтобы обеспечить единство классной и домашней работы ученика. [3].

На данный момент можно наблюдать массовый отказ работы с учебником именно как с учебной книгой. Можно предположить, что это происходит из-за того, что зачастую написанное в учебнике не соотносится для ученика тем, что делается на уроке. Ученики воспринимают учебник как источник информации или справочник [7].

За последнее время задачи школьного учебника рассматривались многими специалистами в сфере педагогики, психологии и разных предметных дисциплин. Если проанализировать некоторые определения школьного учебника, которые представлены в работах разных авторов, с целью убеждения отсутствия единства мнения и ясности в данном вопросе.

К примеру Д.Д. Зуев считал, что учебник – это книга в которой излагается предметное содержание образования и предназначена школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных или других особенностей [3].

М.М. Левина отмечает, что учебник это в первую очередь комплексная информационная модель, в которой отображается четыре элемента педагогической системы, содержание обучения, цель, дидактические процессы и определенные формы обучения, - позволяющие воспроизводить их на практике [6].

Данный анализ свидетельствует об отсутствии единого понимания того, что различные функции учебника и его определения неоднозначно раскрывают роль в процессе обучения. Но тем не менее, в теории и практике образования представления о содержании и структуре учебной книги с научно-методической стороны и учёт психолого-педагогических знаний является актуальной задачей. Потому М.М. Левина отмечает, что «учебник представляет собой самостоятельный объект дидактического исследования»[6].

Недостаточная разработанность критериев современного школьного учебника привела к формированию определенных представлений о содержании, структуре, препятствующих разработке и внедрению учебников в практику школьного обучения. [5].

Данные стереотипы воздействуют на авторов школьных книг, на экспертов, которые оценивают учебные книги, затем на учителей, на которых ложится ответственность выбора «самого хорошего учебника», для своих учеников и на родителей, которые подвергаются беспокойству за детей при возникновении в классе «непривычного» учебника.

Учебные знания рассматриваются в качестве проекции научных знаний, построенных с учетом возможностей его усвоения школьниками, помимо этого, структура и содержание учебника определяются закономерностями научных знаний в определенной предметной области. Содержание учебника ограничивается научными знаниями, формулировками выводов в данной области предмета, кроме того, в учебнике представлен состав действий, предназначенный для обязательного исполнения. [4].

Школьный учебник – это книга, в которой представлено научное, последовательное изложение содержания предмета.

В учебнике представлены в минимальной степени средства контроля и самоконтроля, предполагается, что внешний контроль проводит-учитель, а самоконтроль- сам ученик. Д. Д. Зуев



считает, что ученику будет сложно осенить себя без помощи учителя, прибегая только к учебнику [3].

Только учитель может определить, как и когда будет использован учебник, ведь в учебнике отмечается учебное содержание, темп усвоения которого, его количество и уровень сложности в дальнейшем координируется учителем. Затем ученика необходимо обработать заданный раздел с указаниями: (например, прочитать дома произведение и пересказать его на уроке и т. п.) [9].

По сей день важным аспектом школьного учебника является его структура и компоненты, которые в том или ином виде выделяют разные авторы [6].

Структура учебника обычно описывается в виде набора следующих компонентов (В. В. Голубков, М. И. Махмутов, Н. А. Станчек, Н. К. Силкин)

Педагог А.В. Хуторской, отмечает, что традиционный учебник выполняет две важные функции: [2].

1. является источником учебной информации (раскрывает содержание в доступной форме для учащихся);

2. выступает средством обучения (осуществляется организация образовательного процесса и самообразование учеников);

Конечно, один учебник в рамках школьной программы не может обеспечить полноценного обучения, потому к дополнению к учебнику активно применяются информационно-коммуникационные технологии (персональный компьютер, мультимедийные средства, создаются обучающие программы, электронные учебники, презентации и т.д) [4].

По сей день в педагогике активно обсуждается вопрос о том, каким должен быть школьный учебник?

Как отмечает С. В. Иванов, «функции учебников служат для учителя руководством к организации учебного процесса. Для ученика учебник — источник, содержание и инструмент усвоения учебного материала. [7]. В первую очередь учебная книга, претендующая стать учебной, должна планироваться и конструироваться с учетом психолого-педагогических аспектов учения. Важно, что в учебнике все функции выполняются одновременно.

Следовательно, учебник рассматривается как многофункциональная система. [5].

На сегодняшний день школьный учебник должен быть наделен тремя общими функциями, такими как:

– мировоззренческая (то есть убежденностью в познаваемости, объективности и взаимообусловленности явлений природы и общества);

– синтезирующая (учебник призван формировать целостное представление о мире и целостную творческую личность ученика);

– ценностно-ориентационная (учебник должен усиливать процесс самообразования и саморазвития учащихся) [6].

Владение информационными технологиями становится в современном мире для каждого человека в один ряд с такими, как умение писать и читать. Наряду с традиционным учебником появился электронный.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно отметить, что школьный учебник должен являться важнейшим компонентом процесса обучения, стоит помнить, что школьный учебник должен являться учебной книгой, где в его структуре отражаются все компоненты процесса обучения, организации познания, усвоения, воспроизведения, овладения определенной деятельностью учащегося, тем самым последовательно реализуя цели учебного предмета.

Список литературы

1. Болотова В. Г. Достижения отечественной дидактики второй половины XX века как ресурс для решения проблемы формирования образовательной мотивации современных школьников // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 5 (84). С. 92-106.

2. Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М.: Педагогика, 1984. 174 с.

3. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М.: Просвещение, 2015. 319 с.

4. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары.



ры: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. 224 с.

5. Литвиненко О. В. Отношение учащихся 5-11 классов к школьному учебнику: результаты анкетирования // Человек и образование. 2012. № 1. С. 117-123.

6. Лунин В. В., Еремин В. В. Химия XXI века в школьных учебниках // Химия в школе. 2018. № 4. С. 4-9.

7. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2014. 304 с.

8. Оатис Т. Для чего рассчитывают учебники. Кембридж, 2014. 23 с.

9. Коста-Ласку, Жанин д 'Артуа. Сравнительное исследование учебников // ЮНЕСКО. 2015. 57 с.

10. Аресес Д., Мунис Л. Дж. Р., Альварес Дж. С., Роза, де ла Ю., Куэли М. Информационные ресурсы, использующиеся учащимися старших классов гимназии образования на выбор // Психотема. 2016. С. 253-259. URL: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4320> (дата обращения: 07.05.2019).

УДК 373.24

Ерманчук Анна Андреевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки

Ermanchuk A.A.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
E-mail: ermanchuk.a@yandex.ru
Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF SENSORY EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста, выделены компоненты, функции и виды дидактических игр, указаны условия ее проведения и роль дидактических игр в развитии сенсорного воспитания детей.

Abstract: this article examines the features of sensory education of children of younger preschool age, highlights the components, functions and types of didactic games, specifies the conditions for its implementation and the role of didactic games in the development of sensory education of children.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, младший дошкольный возраст, дидактическая игра, игры с предметами, словесные игры, настольно – печатные игры.

Keywords: sensory education, early preschool age, didactic game, games with objects, word games, board and print games.

Сенсорное воспитание младшего дошкольника – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, размере, положении в пространстве, а также запахе, вкусе [5].

Сенсорное воспитание обогащает и развивает опыт дошкольника, способствует формированию его представлений о свойствах и качествах предметов. Игра помогает детям удовлетворить потребности и запросы, при этом раскрывая перед ними новые возможности в окружающем мире и позволяя осваивать необходимые для жизни навыки и умения.

А.П. Усова высказывает мнение о том, что игра имеет две стороны: первая заключается в использовании ее в воспитательно - образовательных целях для развития знаний, умений и качеств детей; вторая связана с ее ролью в организации жизни дошкольников, создании детских коллективов, формировании отношений между детьми и в развитии их интересов и склонностей [5].

Н.Ф. Губанова отмечает, дидактическая игра – это обучающая игра, но учебная цель в ней



скрыта от ребенка, а перед ним ставится игровая деятельность в качестве главного элемента [2].

С.А. Козлова подчеркивает, что решение задач развития и воспитания является побочным результатом игровой деятельности, так как в дидактической игре главной целью является достижение игрового результата [3].

В то же время отличительной чертой дидактических игр является возможность обучения дошкольников в ходе активной и интересной для них деятельности.

Для дидактической игры характерна определенная структура, в которую входят различные компоненты. Она включает в себя обучающую задачу, которая помогает педагогу достичь учебных результатов и развивать у детей различные качества и навыки. Для детей же ставится игровая задача, которая сообщает о необходимости выполнения определенных практических заданий в ходе игры. Данные задачи реализуются через игровые действия, которые представляют собой способ поведения в игре. Все это происходит в рамках игровых правил, которые ограничивают активность ребенка в игре и обеспечивают реализацию игрового содержания.

Все компоненты дидактической игры тесно связаны друг с другом и не могут существовать независимо. Поэтому развивать все компоненты дидактической игры нужно одновременно и системно.

В.Н. Аванесова выделила основные функции дидактической игры, а именно, образовательную, воспитательную и развивающую [1].

1. Образовательная функция дидактической игры заключается в помощи детям запоминать и понимать новые знания, усваивать информацию более эффективным и запоминающим способом. В процессе игры дети могут лучше усваивать знания в разных научных областях.

2. Воспитательная функция игры помогает детям развиваться в социальных и эмоциональных аспектах. Дети учатся лучше общаться с другими, выражать свои мысли, уважать мнение других людей, а также могут развить свои навыки управления эмоциями и поведением в различных ситуациях.

3. Развивающая функция игры обеспечивает развитие важных навыков и способностей, таких как логическое мышление, внимание, память, моторика и речь. Дидактические игры могут помочь детям освоить новые навыки и улучшить уже имеющиеся.

В дошкольной педагогике существует несколько классификаций дидактических игр, и одно из распространенных делений – это на три группы: игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры [3].

Игры с предметами могут включать в себя использование игрушек, реальных предметов, объектов природы. Они помогают решать различные образовательные задачи, такие как развитие мышления, речи, расширение знаний и умений детей. Для детей младшего дошкольного возраста игры с предметами могут быть направлены на совершенствование мелкой моторики рук и зрительной координации своих действий.

Настольно – печатные игры разнообразны по тематике и могут быть как обучающими, так и развлекательными. Играя в них, дети совершенствуют свои знания о предметах и объектах окружающего мира, развивают внимание, память, логическое мышление и речь. Среди настольно - печатных игр можно выделить такие, как «Домино», «Лото», «Лабиринт» и различные виды разрезных картинок. Этот вид игр широко используется как в младшем, так и в старшем дошкольном возрасте.

Словесные игры включают в себя задания и упражнения на развитие речи, расширение словарного запаса и лексических навыков, работы с текстом и многое другое. Каждая из этих групп игр имеет свои особенности, поэтому их использование зависит от задач и целей образовательного процесса.

Одной из отличительных особенностей словесных игр является то, что игровое действие осуществляется без опоры на наглядность и производится только в мыслительном плане.

К словесным играм относятся загадки, перевертыши, прибаутки, потешки. Они способствуют развитию речевых навыков, фантазии, памяти и логического мышления детей. Все это делает эти игры важным инструментом для формирования у детей базовых навыков и умений, необходимых для успешного обучения в школе.

А.И. Сорокина предлагает классификацию дидактических игр, которая основывается на особенностях игровой деятельности детей [4].

Она включает в себя следующие группы игр:



1) игры – путешествия, в которых дети виртуально путешествуют по разным местам и областям знаний, изучая культуры разных стран, континентов, историю и географию, познавать животный и растительный мир;

2) игры – поручения, в которых дети выполняют определенные задания, решают логические и математические проблемы, развивают творческие качества;

3) игры – загадки, в которых дети решают головоломки, изучают математические и логические закономерности, развивают логическое мышление;

4) игры – предположения, в которых дошкольники предполагают различные сценарии развития событий, строят гипотезы и проверяют их, развивая при этом свою фантазию и творческие способности;

5) игры – беседы (диалоги), в которых воспитанники принимают активное участие в обсуждении различных тем и вопросов, развивают свои коммуникативные навыки, учитывают мнения и точки зрения других людей.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, проведение игры и её анализ [4].

Воспитателю для проведения дидактической игры нужно соблюдать следующие условия:

- конкретно и эмоционально объяснять детям задачу и правила игры;
- занимать в игре позицию полноправного товарища, эмоционально реагировать на ход игры, поддерживать интерес к действиям каждого ребёнка;
- ввести в игру соревновательный элемент между командами, стимулировать болельщиков, играющих;
- дать возможность каждому ребёнку поучаствовать в игре в качестве участника или ведущего игры; обеспечивать постоянную смену игровых ролей;
- изменять задания и правила игры, при этом развивать способность произвольно менять своё поведение в соответствии с изменением игрового содержания;
- осуществлять индивидуальный подход к детям через измененные задания и правила;
- применять доступную и содержательную для детей наглядность.

Необходимо, чтобы после окончания игры, воспитатель проводил её анализ, направленный на выяснение эффективных приемов в достижении поставленной цели, и на недостатки, которые могли возникнуть. Это поможет улучшить подготовку и процесс проведения игры, а также избежать впоследствии ошибок. Он также позволяет выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей.

Таким образом, дидактические игры – эффективное средство сенсорного воспитания дошкольников. В ходе игровой деятельности дети получают знания о свойствах и качествах окружающих предметов, которые им необходимы для дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Аванесова В.Н. Дидактические игры / Под редакцией Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. – М., 2010. – 245 с.
2. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Для работы с детьми 2-7 лет. – М.: МО-ЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – 120 с.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 416 с
4. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
5. Усова А.П. Сенсорное воспитание в дидактике детского сада. – М: Просвещение, 1990. – 206 с.



Ерманчук Анна Андреевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки

Ermanchuk A.A.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: ermanchuk.a@yandex.ru

Научный руководитель: Прокопенко Г.И., доцент

ОСОБЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ FEATURES IN THE MODERN SYSTEM OF CONTROL AND EVALUATION OF THE RESULTS OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности контроля и оценивания результатов достижений младших школьников и выделены его особенности. В ней указаны принципы современной системы оценивания, а также методы оценки и контроля достижения учениками результатов обучения.

Abstract: this article discusses the features of monitoring and evaluating the results of achievements of younger schoolchildren and highlights its features. It specifies the principles of the modern assessment system, as well as methods for evaluating and monitoring students' achievement of learning outcomes.

Ключевые слова: контроль, оценивание, младший школьный возраст, методы формативного обучения, рейтинговая система, портфолио.

Keywords: control, assessment, primary school age, methods of formative learning, rating system, portfolio.

Современное образование строится на вариативности, в которой главная роль отводится системе работы учителя, направленной на максимальное развитие личности каждого обучающегося.

В соответствии с ФГОС НОО главной задачей и критерием оценки учебных достижений является не усвоение обязательного содержания образования, а освоение системы способов действий с изучаемым учебным материалом. В данном контексте учебный материал – это инструмент, направленный на создание условий всестороннего проявления и развития личностных качеств младших школьников [5].

Работа по решению данной задачи связана с организацией диагностики и контроля учебных достижений учеников. Учитель решает следующие вопросы: как стимулировать и поддерживать детей; как обеспечивать обратную связь; как вовлекать младших школьников в самостоятельную оценочную деятельность.

Контроль и оценка достижений школьников в обучении является важной частью образовательного процесса, они позволяют определить эффективность учебной деятельности, выявить слабые места обучающихся и принять меры для их улучшения.

Н.В. Тельтевская считает, что «контроль – это система способов получения информации о форсированности показателей и качества профессиональной подготовки учащихся. Следует отметить то, что контроль знаний должен охватывать не только результат, но и сам процесс работы младших школьников над учебным материалом [4].

Педагогический контроль – это система проверки результатов обучения и воспитания обучающихся, являющаяся средством установления прямой и обратной связи между учителем и учениками. Главное назначение контроля – это регулирование (коррекция) учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин считал, что оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом, раскрывающая степень освоенности всего действия в целом и отдельных входящих в его состав операций [6].

Ш.А. Амонашвили понимает оценку как «процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном» [1].



В.А. Сластенин также определяют оценку как средство педагогического воздействия на ученика [3].

Современная система оценивания базируется на следующих принципах:

- оценивание является постоянным процессом с использованием диагностического (стартового, текущего) и срезового (тематического, промежуточного, итогового) оценивания;
- оценивание необходимо осуществлять только на основе критериев оценивания, соответствующих учебным целям;
- оцениваться могут только результаты деятельности ученика, а не его личностные качества;
- оценивать можно только то, чему учат;
- критерии оценивания и алгоритм выставления оценок должны быть известны как педагогам, так и ученикам. Их можно разработать совместно.

Критериальная оценка является одним из самых известных способов оценивания учебных достижений в современном образовании. Ее суть заключается в определении конкретных критериев, по которым ученик оценивается за свою учебную деятельность, в том числе за устные и письменные работы. Данная система является реальной и согласованной с педагогическим коллективом, способствующая развитию компетенций учеников и соответствующая целям и содержанию образования [2].

Современная система контроля и оценивания результатов обучения младших школьников имеет ряд особенностей, которые учитывают специфику этого возраста и особенности учебного процесса.

1. Акцент на развитии компетенций, то есть в системе контроля и оценивания результатов обучения важно учитывать уровень развития ключевых компетенций ученика. В результате оценки ставятся не только за правильность ответов, но и за умение применять полученные знания на практике.

2. Индивидуализация процесса оценивания. Особая роль в современной системе контроля и оценки результатов обучения младших школьников отводится формам индивидуализированного обучения. Данные формы позволяют педагогу более точно определить, кто из учеников нуждается в дополнительной помощи и каким образом можно помочь им в усвоении материала. Также индивидуализированный подход включает в себя оценку результатов работы каждого ученика по отдельности, что позволяет создать более точную картину о его уровне знаний и успеваемости.

3. Методы формативного контроля, позволяющие не только оценивать знания учеников, но и корректировать их в процессе обучения. Такие методы дают возможность определить, где ученики испытывают трудности, чтобы учитель мог скорректировать учебный процесс.

Данные методы в начальной школе включают в себя:

- устный опрос – проверка знаний учеников в ходе беседы или посредством поставки вопросов на уроке;
- письменные работы, которые дают информацию о природе заданий и вопросов, поставленных перед учениками;
- контрольные работы – тесты, опросы, графические работы, наблюдения или описания процессов;
- задания на дополнительную работу, которые выдаются ученикам для проработки, в случае если они имеют трудности в выполнении основной работы;
- работа с ошибками – анализ и исправление ошибок, которые допускают ученики;
- фронтальные работы, в процессе которых проверяется общее понимание знаний, полученных учениками на уроке;
- промежуточные контрольные итоги в процессе обучения для оценки уровня знаний и коррекции недочетов.

4. Современные методы контроля и оценивания результатов обучения младших школьников включают в себя использование различных форм деятельности, таких как проектная деятельность, дискуссии и дебаты, игры, домашние задания и тестирование, что помогает разнообразить учебный процесс и удерживать интерес детей на высоком уровне.

5. Активное использование современных технологий, которые не только облегчают процесс оценки и контроля, но и делают его более интерактивным и интересным для детей.

К ним относятся выпуск специальных компьютерных программ и обучающих курсов,



использование интерактивной доски и других электронных устройств в процессе обучения. Также использование мультимедийных презентаций, видеоуроков и онлайн - курсов, которые позволяют заинтересовать детей и оценить их уровень знаний с большей точностью.

6. Важным аспектом является прозрачность и объективность при проведении контрольных работ. Учитель должен обосновывать выставленные оценки и давать возможность ученикам исправлять их. Необходимым является информирование родителей об успеваемости и поведении детей в школе.

Рассмотрим современные методы оценивания учебных достижений младших школьников, а именно портфолио и рейтинговую систему.

Портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающихся, в определенный период его образовательной деятельности.

Основная цель его использования – это обучение младших школьников самоорганизации своей деятельности, их мотивация на активную познавательную деятельность, формирование рефлексивных умений.

Портфолио может быть использовано как для оценки, так и для самоанализа, самооценки и планирования индивидуальной траектории саморазвития обучающегося.

Таким образом, учебное портфолио в начальной школе – специальное образовательное пространство, где происходит совместная работа детей и учителя по накоплению, систематизации, анализу и представлению каждым учащимся своих результатов и достижений за определённый отрезок времени.

Современные методы оценивания знаний включают в себя рейтинговую систему, которая является наиболее объективной и стимулирует учеников к самостоятельному поиску информации и научно-исследовательской работе.

Цель рейтинговой системы оценивания – создание условий для мотивации самостоятельности учеников с помощью систематической оценки результатов их работы.

Рейтинг позволяет устранить некоторые недостатки школьной системы оценки знаний: субъективность, расплывчатость критериев, отсутствие самооценки и незначительный объем контролируемого материала. С помощью него ученики могут активно поучаствовать в работе над улучшением своего статуса в классе и школе.

В целом, современная система контроля и оценивания результатов обучения младших школьников стремится к тому, чтобы обеспечить качественное обучение каждого ученика, учитывая его индивидуальные особенности и способности, а также развить у них не только знания, но и навыки самостоятельного и творческого мышления.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметки. – М.: Знание, 2001. – 376 с.
2. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Академия, 2009. – 224 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
4. Тельтевская Н.В. Рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов. – Саратов: Наука. – 2014. – 113 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286.
6. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие. – М.: Институт практической психологии, 2012. – 304 с.

Ершова Алина Игоревна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Ershova A.I.,
SSPI branch in Essentuki,
Essentuki

E-mail: alinka.yershova.01@mail.ru

Научный руководитель: Текеева З.Б., старший преподаватель

РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
THE ROLE OF VISUAL TEACHING AIDS IN THE FORMATION OF COGNITIVE ABILITIES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация: в данной статье рассмотрена роль наглядных средств обучения в формировании познавательных способностей у младших школьников. Группы наглядных пособий и классификация наглядных средств обучения.

Abstract: this article examines the role of visual learning tools in the formation of cognitive abilities in younger schoolchildren. Groups of visual aids and classification of visual teaching aids.

Ключевые слова: наглядные средства, наглядность, младший школьник, наглядные методы.

Keywords: visual aids, visual, junior student, visual methods.

Современное общество требует от индивидуума не только наличия навыков и знаний, но и способности к саморазвитию и обучению на протяжении всей жизни. Цель образования сегодня заключается в формировании такой способности у ученика. Для этого необходимо совершенствовать методы обучения, чтобы они были эффективными и учитывали индивидуальные особенности каждого ученика. Только так можно обеспечить интеграцию молодого поколения в мировую культуру и развитие общества в целом. Цели обучения являются фундаментом образования. Изменение целей обучения приводят к пересмотру методов, программ и ресурсов. Каждый успешный образовательный процесс начинается с четко определенных целей и ассоциированного с ними плана действий.

В работе с младшими школьниками важнейшим средством является использование наглядности. Значение наглядности в обучении младших школьников постоянно подчеркивается педагогами теоретиками и практиками. Оно отразилось в одном из важнейших принципов дидактики, в принципе наглядности.

Наглядность Я.А. Коменский считал «золотым правилом обучения», для обоснования наглядности он много раз приводил известную эмпирическую тезу: «Ничего не может быть в создании, что заранее не было дано в ощущении».

Принцип наглядности в обучении заключается в том, чтобы использовать визуальные средства для передачи информации, тем самым улучшая запоминание и восприятие материала. Органы зрения являются наиболее важными в этом процессе, поэтому зрительные презентации, графики, диаграммы и другие образы становятся наиболее эффективным способом передачи знаний. Поэтому для повышения эффективности обучения младших школьников и формирования у них познавательных способностей необходимо использовать наглядность [5, с 272].

В современной дидактике понятие наглядности относится к различным видам восприятия (зрительным, слуховым, осязательным и др.). Ни один из видов наглядных пособий не обладает абсолютными преимуществами перед другим. Наглядные пособия очень разнообразны по своему назначению, содержанию, способам изображения, материалам и технологии изготовления, по методам и приёмам использования.

Их принято делить на 2 основные группы:

1) натуральные наглядные учебные пособия, состоящие из природных или производственных объектов;



2) изобразительные наглядные учебные пособия, изображающие предметы и явления средствами искусства (живописи, графики, скульптуры) и техники.

По способам изображения различают:

1) образные наглядные учебные пособия, показывающие предметы и явления в реальном, образном виде (модели, макеты, муляжи, картины, иллюстративные таблицы и др.);

2) схематические условные наглядные учебные пособия, передающие в предмете или явлении только самое главное, основное, в известной логической обработке и с использованием условных графических знаков, условной раскраски и символики (карты, схемы, диаграммы и др.) [6, с. 35-36].

Для более эффективного обучения необходимо применять разнообразные методы наглядности, такие как аналогии, метафоры, демонстрации и другие. Такой подход улучшает понимание материала, позволяет запомнить большее количество информации и применять её в практической деятельности. Важно помнить, что использование наглядности в обучении – это не просто инструмент, а необходимый элемент успешного преподавания.

Учителям так же следует учитывать то, что каждый вид наглядности имеет свои плюсы и минусы, поэтому необходимо выбирать ее в соответствии с темой и целями урока. Например, для объяснения теоретического материала на уроке математики может использоваться таблица или схема, а для иллюстрации материала по окружающему миру лучше использовать модель животного или растения. Еще одним условием является то, что наглядный материал должен быть подчинен цели урока и не должен отвлекать младших школьников от его основной задачи. Поэтому необходимо сбалансировать использование различных видов наглядности и не злоупотреблять ее применением.

Также следует учитывать возраст и уровень подготовки учащихся при выборе наглядных материалов. Например, использование слишком сложных схем или диаграмм может стать для них неосознанным и снизить эффективность урока. Тем самым педагог не сможет достичь эффективных результатов в формировании познавательных способностей у младших школьников.

Использование наглядных материалов и разнообразных интерактивных методов обучения – это важный компонент образовательного процесса. Однако, не стоит злоупотреблять этим инструментом, так как наглядность не является конечной целью урока. Она должна помогать учащимся улучшить понимание предмета, а не заменять работу учителя. Для достижения этих целей учителям нужно уметь грамотно использовать наглядность и интегрировать ее в учебный процесс. Только так можно обеспечить эффективное обучение и достижение высоких результатов в формировании познавательных способностей.

Ученными было установлено, что помимо положительного влияния на процесс обучения детей, принцип наглядности может нести и отрицательное воздействие. Это происходит в том случае, когда педагог использует чрезмерное количество наглядных средств, в связи с чем, у ребенка возникает затруднение формирования понятий, так как его внимание отвлечено на наглядные средства. То есть ребенку сложно сосредоточиться на усвоении нового учебного материала, он отвлекается на наглядности.

Еще одним минусом может быть то, что наглядные средства не точно передают свойства или внешний вид предмета. В этом случае у ребенка складывается неверное представление о предмете или действии, которое в последующем сложно исправить. Использование наглядных средств – важный элемент обучения, но не стоит полагаться на них полностью и считать, что они передают полную информацию. Дети должны учиться не только описывать предметы, но и анализировать их свойства самостоятельно. Познание – это процесс постоянного совершенствования понимания мира и его свойств, и только полноценное использование всех инструментов обучения может сделать его эффективным.

В процессе обучения детей младшего школьного возраста важно создать благоприятные условия для полного и глубокого осознания учащимися учебного материала в процессе многократного повторения практических действий. Здесь важно сочетать использование демонстрационного наглядного материала с одновременной практической деятельностью учащихся с индивидуальным дидактическим материалом. От действий с конкретными объемными предметами учитель постепенно переходит к плоскостному дидактическому материалу (предметные картинки), а затем к еще более абстрактному (геометрические фигуры, счетные палочки, звуковые модели слов) [2, с 309].

Использование средств наглядности на занятии имеет огромное значение для повышения качества усвоения учащимися информации, развития психики учащихся и расширения педагогических возможностей учителя. Наглядность способствует приобретению осознанных и прочных знаний, она реализует связь теории и практики, содействует развитию абстрактного мышления на основе связи конкретного и абстрактного, формирует познавательный интерес и активность учащихся.

Наглядные методы могут быть основными и (чаще) вспомогательными. Благодаря вспомогательным средствам поставленные цели обучения и решение конкретных задач более успешно достигаются за рациональное время при минимальной затрате учебных усилий. Главное назначение вспомогательных средств – оптимизировать, насколько это оказывается возможным, учебно-воспитательный процесс, создать более или менее ярко выраженную иллюзию приобщения к профессиональной среде.

О необходимости создания комплекса наглядного учебного оборудования говорит тот факт, что каждое средство можно рассматривать как сложный раздражитель. Суммарное воздействие раздражителей, поступающее от компонентов средств обучения, играет положительную роль в формировании учебных понятий у младших школьников. Наивысшей эффективностью усвоения учебного материала достигается в том случае, если учебная информация подаётся в трех формах.

- конкретно – образной;
- схемо – модельной;
- знаковой (словесной).

Однако, за редким исключением, ни один из предметов учебного оборудования не может этого полностью осуществить. В то же время при использовании различных средств обучения, учебный материал может быть подан в трех названных формах.

С помощью комплекса наглядных средств обучения удастся:

- разнообразить способы привлечения и удержания внимания,
- активизировать процессы понимания и запоминания информации,
- формировать взгляды учащихся
- добиваться определенного эмоционального настроя,
- укреплять взаимосвязи познавательных и воспитательных функций [7, с. 47-49]

Таким образом, в конечном итоге, комплекс наглядных средств обучения помогает преобразовать усвоенные учащимися знания в прочные убеждения, жизненные принципы поведения.

Эффективность использования наглядных методов зависит от соблюдения ряда определенных требований:

- 1) средство наглядности, применяемое в процессе обучения должно соответствовать возрасту младших школьников, уровню развития их пространственного мышления;
- 2) демонстрируемая наглядность должна соответствовать содержанию материала;
- 3) наглядность должна согласовываться с целями и задачами обучения;
- 4) наглядного материала не должно быть слишком много, это будет отвлекать учащихся от сущности изучаемого материала;
- 5) наглядность должна использоваться по мере необходимости, только в соответствующий момент занятия, то есть на определенном этапе урока. Неверно, если все схемы и плакаты будут развешены до начала урока;
- 6) наблюдение должно быть организовано учителем таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- 7) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстративного материала. Это необходимо, так как они порой содержат и отвлекающие моменты;
- 8) нужно заранее детально продумывать пояснения демонстрируемого материала (вводные, по ходу показа и заключительные), даваемые в ходе формирования познавательных способностей;
- 9) желательно привлекать самих учащихся к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве. Возможна постановка перед ними проблемных заданий наглядного характера;
- 10) во время демонстрации пособия целесообразно замедлять или прерывать рассказ, побуждая слушателей внимательно рассмотреть схему, плакат или рисунок.



Подводя итог всему вышесказанному можно сделать вывод, что эффективность формирования познавательных способностей у младших школьников напрямую зависит от использования наглядных средств на уроках. Они способствуют формированию учащихся умения организовывать и анализировать информацию, а также обогащению их представлений. Принцип наглядности является одной из основных закономерностей обучения, которая позволяет улучшить качество образования и развитие личности. Педагог, умело использующий наглядные методы, способен создать условия для развития познавательного интереса и формирования психологических особенностей учащихся.

Список литературы

1. Дрозд, К.А. Принцип наглядности – основополагающий принцип обучения// Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXVII междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 10(37). URL: [http://sibac.info/archive/guman/10\(37\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/10(37).pdf)
2. Занков, Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Учпедгиз, 1960. – 309 с.
3. Зубанова, И.Н. Роль принципа наглядности в словесных методах обучения в школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011. – 152 с.
4. Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – 656 с.
5. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учебник – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с
6. Нурдинов, Л.Н. О сущности понятия «наглядность» при проблемном обучении. – 2013. – № 10. – С. 35-36.
7. Хабибуллина, Ф.Г. Использование наглядности на начальном этапе обучения в условиях реализации нового стандарта / Ф.Г. Хабибуллина, Н.А. Куренова, Г. Г. Зиганшина // Проблемы и перспективы развития образования: — Пермь: Меркурий, 2015. – С. 47-49.

УДК 374.1

Забудская Виктория Витальевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zabudskaya V.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: tania26ct@yandex.ru

Научный руководитель: Колесникова Т.В., доцент

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EXTRACUR- RICULAR ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация: актуальность темы обусловлена тем фактом, что внеурочная деятельность является наиболее эффективным средством развития личности младшего школьника, поскольку именно в период обучения в начальной школе является синтезативным для воспитания и обучения.

Abstract: the relevance of the topic is due to the fact that extracurricular activities are the most effective means of developing the personality of a younger student, since it is during primary school that it is synthesizing for education and training.

Ключевые слова: младший школьник, внеурочная деятельность, личность.

Keywords: junior high school student, extracurricular activities, personality.



В рамках внеурочной деятельности осуществляется формирование тех навыков и умений, которые являются необходимыми для каждого обучающегося, отражают познавательный интерес младшего школьника. Внеурочная деятельность позволяет расширить знания, умения и навыки по конкретным направлениям деятельности, что значительно влияет на развитие мышления, интеллектуальных творческих способностей, способствует формированию аналитической активности, а также дает возможность обучающимся раскрыть свой потенциал и реализовать себя.

Внеурочная деятельность – неотъемлемый компонент работы образовательных учреждений, поскольку способствует решению задач образования и выполняет учебно-воспитательные функции [1, с.29]. Назначение, смысл и содержание внеурочной деятельности были подвержены преобразованиям в различные периоды развития государства, которые вытекали в первую очередь из изменений приоритетов и установок организаторов системы образования, которые также менялись под влиянием идеологических и культурных потребностей общества.

В настоящее время, согласно ФГОС ООН третьего поколения, особое внимание уделяется организации внеурочной деятельности, которая является неотъемлемым компонентом образовательного процесса в начальной школе. По ФГОС ООН, внеурочной деятельности выделено пространство в образовательном процессе и освещены основные направления деятельности, которые представлены в виде функциональной грамотности, разговоров о важном и др., с соблюдением санитарно-гигиенических правил и нормативов [2, с.81]. Внеурочная деятельность – ресурс, позволяющий школьным учреждениям достичь не только высокого качества образования, но и оказать помощь обучающимся в выборе будущей профессии, способствовать определению их значимости в социуме. Стоит отметить, что организация внеурочной деятельности в школьных учреждениях обязательна, а выбор направлений функциональной грамотности, по области их увлечений и интересов, остается за обучающимся. Необходимость осуществления внеурочной деятельности и задействования в ней обучающихся начальных классов обусловлена тем, что именно в этом возрасте обучающиеся делают первые шаги в дифференциации интересов, определяя для себя наиболее интересные и увлекательные.

Внеурочная деятельность, как и любая другая имеет свои достоинства и недостатки. К плюсам внеурочной деятельности следует отнести: расширение и углубление знаний, умений и навыков обучающихся в конкретных областях; организация свободного времени; сплочение классного коллектива; синтез форм организации деятельности дополнительного и общего образования. К минусам внеурочной деятельности можно отнести: загруженность обучающихся, недостаток методических навыков организации внеурочной деятельности у педагогов, недостаточная оснащенность материально-технической базы [3, с.127].

Внеурочная деятельность, направлена на помощь обучающему реализовать свои способности, определиться с выбором будущей профессии, приобрести навыки и умения в тех областях, которые отвечают его увлечениям и интересам. При этом, важно не количество полученных знаний, а важно их самостоятельное получение обучающимися начальных классов, поскольку именно процесс самостоятельного получения знаний, умений и навыков закладывает в ребенке те необходимые качества личности, которые пригодятся ему в дальнейшем. К таким качествам относятся: расширенный кругозор, адекватная оценка деятельности, наличие своей позиции и точки зрения, стремление к получению нового, хорошо развитые интеллектуальные и творческие способности, аналитическая деятельность, духовно-нравственное воспитание. Таким образом, главная цель занятий внеурочной деятельности – индивидуальное развитие личности обучающегося, углубление знаний, совершенствование навыков и умений, полученных на уроке [4, с.94]. Поэтому, в рамках нового образовательного стандарта, особое значение уделяется организации второй половины дня (досуговой) – внеурочной деятельности и дополнительному образованию. Осуществление внеурочной деятельности отражает получение младшими школьниками предметных, метапредметных результатов и универсальных способностей. Программы внеурочной деятельности по ФГОС третьего поколения прежде всего должны нести воспитательную направленность.

Крайне важным становится синтез программы внеурочной деятельности с рабочей программой воспитания образовательного учреждения с целью создания единого, целостного образовательного пространства. Исходя из этого, внеурочную деятельность лучше реализовывать с использованием одной из моделей, в каждой из которых преобладает определенный вид деятельности:



- учебно-познавательная деятельность, нацелена на работу по учебным дисциплинам и формирование функциональной грамотности обучающихся;
- деятельность, направленная на помощь и поддержку обучающихся со стороны педагога, на организацию условий для комфортного и благополучного развития обучающихся в пространстве образовательной организации;
- деятельность ученических сообществ и организация комплекса воспитательных мероприятий [5, с.59].

Помимо этого, согласно обновленным ФГОС третьего поколения, внеурочная деятельность должна включать в себя:

- «Разговоры о важном» (информационно- просветительская форма занятий по направлениям патриотического, нравственного и экологического направлений);
- Функциональная грамотность (осуществляется в том числе и по направлению финансов);
- Профориентационные занятия, в которых входят среди прочего основы предпринимательской деятельности;
- Занятия по реализации интеллектуальных и социокультурных потребностей обучающихся, которые подразумевают углубление знаний по отдельным дисциплинам школьного цикла, проектноисследовательскую деятельность, историческое просвещение;
- Занятия, направленные на реализацию социальных интересов и потребностей обучающихся;
- Спортивно-творческие занятия, осуществляемые в школьных кружках, студиях, клубах, музеях [6, с.137].

Таким образом, обучающиеся начальных классов получают широкий выбор для расширения и углубления своих знаний, умений и навыков в различных областях деятельности. При этом, выбор направления и содержания зависит не только от самих обучающихся, но и может быть определен с учетом пожеланий родителей (законных представителей) определенного класса. Помимо этого, планировать внеурочную деятельность как сквозной курс на один учебный год или курс, рассчитанный на четверть, полугодие. В связи с тем, что внеурочная деятельность нацелена на развитие обучающихся по различным направлениям, то мы считаем целесообразным рассмотреть какие формы организации внеурочной деятельности по направлениям могут быть применены. [7, с.15].

Для спортивно-оздоровительного направления, в рамках которой деятельность нацелена на формирование и развитие основ здорового и безопасного образа жизни у обучающихся младших классов, могут быть применены следующие формы внеурочной деятельности: прогулки, спортивно-оздоровительные часы, мероприятия по физическому развитию, факультативы, спортивные кружки, спортивные игры и соревнования. Данное направление внеурочной деятельности позволяет младшим школьникам закрепить полученные знания, умения и навыки при самостоятельной организации физических упражнений вне образовательной организации (утренняя зарядка, гимнастика, подвижные игры во время перемен и на прогулках, дополнительных занятиях).

В рамках художественно-эстетической направленности могут быть использованы следующие формы организации внеурочной деятельности: художественные кружки по интересам: изобразительное искусство, вышивание, лоскутная пластика, оригами и бумажное моделирование, флористика, витражное искусство и другие, а также кружки технического творчества – конструирование и моделирование. Посредством художественно-эстетической деятельности, у обучающихся происходит активное формирование личности, развитие творческих способностей, интеллекта. Опора на такие виды искусства, как изобразительная деятельность, архитектура, декоративно-прикладное искусство и т.д., позволяет воспитать эстетический и художественный вкус, бережное отношение к природе и труду у младших школьников. В связи с этим, формы организации внеурочной деятельности рассмотренного направления могут включать в себя: посещение выставок, музеев, кино, филармоний, спектаклей, а также игры-миниатюры, инсценировку сюжетов картин, круглые столы, просмотр мастер-классов, прослушивание музыкальных композиций и многое другое [8, с.110].

Для научно-познавательного направления могут быть реализованы такие формы организации внеурочной деятельности, как предметные факультативы и кружки, научные сообщества, интеллектуальные клубы, которые могут включать посещение и организацию мероприятий, познавательные, просветительские беседы, круглые столы, познавательные экскурсии, викторины

и олимпиады. Данный вид направления решает важные задачи учебно-воспитательной работы, поскольку формирует у обучающихся самостоятельную исследовательскую деятельность, интеллектуальные и творческие способности, а также формирует коммуникативные навыки общения, умение аргументировать, слушать и слышать других, принимать различные точки зрения, формирует мировоззренческую культуру, нормы этики и морали [9, с.43].

Социальное направление связано с общественно-полезной деятельностью. Специфика данного направления заключается именно в формах организации, поскольку требует тщательного изучения со стороны педагога нормативно-правовых документов, регламентирующих использование детского труда в образовательном учреждении. Однако, социальная направленность является одной из ведущих, так как в основе данного направления лежит воспитание сознательного гражданина, способного к коллективной деятельности, способного приносить пользу окружающим. Также, данное направление нацелено на формирование таких личностных качеств, как честность, справедливость, трудолюбие, требовательность к себе и окружающим.

В заключении хотелось бы отметить, что педагог, организуя внеурочную деятельность, должен учитывать возрастные, индивидуальные и психологические особенности каждого обучающегося, развивать личностные качества, способствовать развитию интеллекта, раскрытию творческого потенциала каждого, при этом оказывать необходимую помощь не только в расширении и углублении знаний, получению навыков и умений, но и помощь становлению личности обучающегося в социуме и коллективе класса. Таким образом, внеурочная деятельность реализует важнейшие учебные и воспитательные задачи в рамках современного подхода ее организации в соответствии с требованиями ФГОС.

Список литературы

1. Аглоцова, Н.Н. ИКТ-компетентность - фундамент для формирования УУД в современной школе // В сборнике: Интернет-технологии в образовании Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2018. – 128-131 с.
2. Аникина, О.Н. Внеурочная деятельность как фактор развития воспитательного пространства школы / О.Н. Аникина, О.М. Зорина, Е.Е. Сергеева // Пермский педагогический журнал. – 2015. – № .. – С. 139-142.
3. Бабанский, Ю. К. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2007. – 185 с.
4. Бершадская, Е. В. Комплекс образовательных технологий // Директор школы. - 2009. - N 2. - С. 65-69.
5. Боровик, В. Г. Как взаимодействуют образовательные учреждения общего и дополнительного образования // Народное образование. - 2012. - № 5. - С. 90- 93. 6. Вергелес, Г. И., Денисова А. А. Технологии обучения младших школьников. Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2017. — 256 с: ил.
7. Внеурочная деятельность по новым ФГОС 2023: наполнение, планирование, управленческий механизмы // Международный педагогический портал: сайт. – URL: Внеурочная деятельность по новым ФГОС 2023: наполнение, планирование, управленческий механизмы (solncesvet.ru) (дата обращения: 17.04.2023)
8. Волков, Б.С. Психология детей младшего школьного возраста / Б.С. Волков. - Москва: КноРус, 2016. – 348 с.
9. Воронцовская, К. А., Современные подходы к организации внеурочной деятельности в начальной школе: сайт. – URL: Современные подходы к организации внеурочной деятельности в начальной школе (1sept.ru) (дата обращения 18.04.2023г.) 26 32
10. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. Учебное пособие. Москва: Издательство Флинта, 2018. – 272.

Заиченко Анна Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zaichenko A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: anna.zainchenko21@gmail.com
Научный руководитель: Колосова Н.В., доцент

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ
PROBLEMS OF SHAPING THE HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLE OF MODERN SCHOOL-
CHILDREN**

Аннотация: В статье поднимается проблема формирования здорового образа жизни у школьников и обосновывается ее актуальность на современном этапе развития школы. В связи с этим школа должна приложить максимум усилий и обеспечить подрастающее поколение необходимым багажом знаний и умений.

Abstract: The article raises the problem of forming a healthy lifestyle among students and justifies its relevance at the present stage of school development. In this regard, the school should make every effort and provide the younger generation with the necessary luggage of knowledge and skills.

Ключевые слова: Здоровье, здоровый образ жизни, движение, подрастающее поколение, вредные привычки.

Keywords Health, healthy lifestyles, movement, the younger generation, bad habits.

С незапамятных времен люди считали, что самое важное для человека - это его здоровье. Об этом свидетельствуют высказывания древних философов «Здоровье есть высочайшее богатство человека» – Гиппократ и в пословицах Древнего Востока: «У кого есть здоровье, есть и надежда, а у кого есть надежда – есть всё» - арабская пословица.

На современном этапе развития человеческого общества особое значение приобретают такие общечеловеческие ценности, как жизнь и здоровье человека. С одной стороны, потому что они являются «структурообразующими факторами социальности», а с другой, потому что нам крайне необходимо восстановить адекватное отношение к ним у молодого поколения. [1]

Здоровье современных школьников – это не только социальная, но и нравственная проблема. Ребенок должен не только быть здоровым, но и вырастить здоровых детей в будущем.

В последние годы наблюдается тенденция ухудшения состояния здоровья молодого поколения, что обусловлено рядом причин, таких как ухудшение материального благосостояния значительной части населения, ухудшение экологической ситуации, ослабление инфраструктуры здравоохранения, увеличение образовательной нагрузки и отсутствие культуры здоровья в обществе. Это создает неблагоприятные условия для формирования и развития современной молодежи. Состояние здоровья молодого поколения вызывает тревогу. Например, по данным медицинских исследований, только 14% детей в российских школах практически здоровы, 50% – имеют функциональные нарушения, 35-40% – хронические заболевания. Около 88% учащихся школ в той или иной степени психически больны. [3]

Ситуация усугубляется тем, что сами дети далеко не всегда осознают важность здоровья как необходимого условия жизни и часто пренебрегают элементарными нормами заботы о нем, что в свою очередь приводит к росту соматических заболеваний, функциональных отклонений и психических расстройств.

Наибольший рост распространенности заболеваний наблюдается в классах так называемых «школьных» болезней, наиболее зависимых от образа жизни: нарушения и заболевания опорно-двигательного аппарата (особенно различные виды нарушений осанки), нарушения зрения, заболевания органов пищеварения. Причинами этих нарушений являются неправильное питание, режим сна и от-

дыха, снижение физической активности, бесконтрольное использование различных вспомогательных средств. Единообразный подход к урокам физкультуры в школе, рассчитанный на «среднего» ученика, не вызывает интереса к таким занятиям, а скорее отбивает его. Около 10 % подростков не посещают занятия. А плохо сидящая одежда и обувь, тяжелые рюкзаки с учебниками еще больше усугубляют ситуацию.

В 30% случаев было установлено, что проблемы у детей возникли из-за несоответствия их рациона потребностям быстро растущих детей. Большинство школьников потребляют слишком мало белка, испытывают недостаток витаминов и растительной клетчатки, в их рационе слишком много углеводов. Отсутствие регулярного питания, постоянные изменения режима, высокий уровень эмоционального напряжения способствуют развитию заболеваний пищеварительного тракта (гастрит и гастродуоденит, дискинезия желчевыводящих путей, язва желудка и двенадцатиперстной кишки).

Современная жизнь школьников – школьные задания, домашняя работа, чтение, телевизор — предрасполагает их к малоподвижному образу жизни. Установлено, что около 18 часов в день (включая сон) школьники проводят в полной или относительной неподвижности. Это оставляет только 6 часов для игр на свежем воздухе, прогулок и занятий спортом. Отсутствие физической нагрузки влияет на общее состояние организма: часто меняется артериальное давление (то высокое, то низкое), кости становятся хрупкими, человек быстро устает, у него быстро меняется настроение. Недостаток движения – гиподинамия, как и переедание, курение, вызывает развитие сердечно-сосудистых заболеваний.

По этим причинам проблема здоровья учащихся становится приоритетной в развитии воспитательной системы современной школы, стратегической целью которой является воспитание и развитие свободной и энергичной личности, обогащенной научными знаниями о природе и человеке, подготовленной к творческому и нравственному поведению.

Одной из главных дисциплин, помогающих учащемуся осознать важность здоровья, приобрести навыки здорового образа жизни и физическую культуру личности, является физическая культура.

В раннем детском возрасте физические упражнения способствуют развитию речи, в школе и в ВУЗе – устойчивости умственной работоспособности и психической активности.

Культура движения способствует развитию способности «управлять собой», то есть сохранять эмоциональное равновесие, уравновешенное поведение, доброжелательность и внимательность к эмоциональному состоянию другого человека в любой ситуации.

Человеческое тело создано для того, чтобы двигаться. Движение – это условие развития молодого тела, его здоровья, характера и привлекательности. Движение тесно связано с эмоциональным состоянием организма. Оно снимает стресс, влияет на гормональные явления. Сидячий образ жизни, особенно в молодости, не является безобидным. Он приводит к изменению функций всех систем органов и заболеваниям, в особенности, сердечно-сосудистой системы.

Активное движение – признак здорового образа жизни. Следует помнить, что физические нагрузки должны быть дозированы в соответствии с индивидуальной чувствительностью организма, точными и сезонными ритмами, возрастом, а также климатическими и социальными факторами.

Движение должно быть приятным. Нужно творчески подходить к выбору времени для упражнений: занимайтесь каждый день до занятий или после возвращения домой. Объединяться с друзьями, выполнять упражнения в любое свободное время, заставлять себя ходить пешком; помните, что когда вы едете в лифте, есть лестница. Не позволяйте себе лениться.

Достижение и поддержание высокого уровня здоровья с помощью физических упражнений возможно только в том случае, если вы используете различные виды физических упражнений и выполняете их в правильной дозировке. Укрепление здоровья с помощью физических упражнений возможно только в том случае, если вы знаете, что, как и сколько нужно делать. Важно помнить, что использование физической активности следует рассматривать не как временный спутник, определенный способ лечения, а как постоянный фактор жизни. [2]

На физическое здоровье каждого подростка также сильно влияют вредные привычки, наиболее распространенными из которых являются табакокурение, алкоголь, наркомания и токсикомания. Если подросток попадает в неблагоприятную среду или общество, где все курят, пьют или употребляют наркотики, он не хочет быть «черной овцой» и пробовать вещества, которые вредны для его организма. Тогда его или ее тянет к ним, и это становится зависимостью с печальными последствиями.

Курение также негативно влияет на успеваемость подростка. В классах, где больше курильщиков, увеличивается число учеников с более низкими оценками. Курение также замедляет физическое и умственное развитие подростков. Из-за ухудшения здоровья им труднее выбрать профессию по душе или добиться успеха. Курение и ученики несовместимы.

В младшем школьном возрасте формируется первое эмоциональное отношение к наркотикам, и если первая информация, полученная от кого-то из детей (во дворе, в школе), будет положительной, у ребенка может появиться желание попробовать их. Поэтому важно сформировать негативное отношение к наркотикам как можно раньше, в дошкольный период. Токсикомания – один из самых опасных видов наркомании. Уже в течение первых недель снижаются умственные способности, слабеет концентрация внимания. Полностью деградирует сфера эмоций. Под действием токсинов происходит распад мозговой и нервной ткани и поражение центральной нервной системы. [4]

Школьные годы - это годы физического и умственного роста. Организму требуется много сил, чтобы справиться со всеми стрессами. Известно, что навыки и привычки, приобретенные в школьном возрасте, являются самыми сильными.

В настоящее время в работу школы внедряются различные образовательные и оздоровительные программы, направленные на формирование грамотности в вопросах здоровья, здорового образа жизни и укрепления здоровья в общеобразовательной школе, физической культуре и воспитательной работе по здоровому образу жизни.[5]

Здоровый образ жизни - единственный образ жизни, который может восстановить, сохранить и улучшить здоровье населения. Поэтому формирование такого образа жизни у населения является важнейшей социальной задачей государственного значения и масштаба.

Список литературы

1. Дрибинский П.Л. Воспитание ценностного отношения к здоровью// Воспитание школьников-2008.- №8. – 241 с.
2. Дубровский В.И. Валеология здорового образа жизни. - М.: Флинта; Retorika, 1999. – 558 с.
3. Иванова н. К. Диссертация «Организационно-педагогические условия формирования здорового образа жизни школьников»//Государственный НИИ семьи и воспитания РАО. 2000. [Электронный ресурс]. URL: pandia.ru/text/78/019/19128.php (дата обращения: 11.05.2023).
4. Колесов В.Д. Предупреждение вредных привычек у школьников - М.: Педагогика, 2001. – 176 с.
5. Коршунов В.В.О формировании здорового образа жизни современных школьников/ В.В. Коршунов // Институт непрерывного пед. образования (Великий Новгород). Ученые записки Института непрерывного педагогического образования. -Великий Новгород: НовГУ, 2003. -Вып.5, кн.1. – 236 с.

УДК 373.24

Иванова Анастасия Сергеевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Ivanova A.S.

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: goshta00@mail.ru

Научный руководитель: Текеева З.Б., старший преподаватель

**РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN THE DEVELOPMENT OF ATTENTION STABILITY IN
OLDER PRESCHOOL CHILDREN**



Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности использования дидактических игр как средство развития устойчивости внимания детей старшего дошкольного возраста. Обозначены виды внимания, их характеристики, факторы, влияющие на развитие внимания

Annotation: this article discusses the features of the use of didactic games as a means of developing the stability of attention in children of older preschool age. The types of attention, their characteristics, factors influencing the development of attention are indicated.

Ключевые слова: внимание, устойчивость, дидактическая игра, дети старшего дошкольного возраста, развитие.

Keywords: attention, stability, didactic game, older preschool children, development

Значение устойчивости внимания для развития детей старшего дошкольного возраста

Устойчивость внимания играет важную роль в развитии детей старшего дошкольного возраста, так как она тесно связана с развитием речи, волевых свойств личности, пониманием значения предстоящей деятельности и осознанием ее цели. Устойчивость внимания способствует общему умственному развитию ребенка и является необходимым условием для успешного обучения в школе.

Для развития устойчивости внимания у детей старшего дошкольного возраста используются различные методы и виды деятельности, такие как дидактические игры, сюжетно-ролевые игры и задачи, требующие поиска, изучения, сопоставления разных частей картины, установления связи между элементами, обобщения и выводов.

Такая работа поддерживает внимание детей, делая его более устойчивым и сильным.

Важно также учитывать возрастные особенности внимания детей старшего дошкольного возраста и использовать разнообразные формы деятельности, меняя их часто, чтобы поддерживать интерес детей.

Родители и воспитатели могут использовать рекомендации по развитию внимания, такие как привыкание детей к проговариванию инструкций игры несколько раз, наблюдение и обсуждение услышанного и увиденного, обучение ребенка сознательно направлять внимание на определенные предметы и явления, а также использование игр с правилами и игр-драматизаций [3].

Актуальность темы обусловлена тем, что развитие произвольного внимания тесно связано с развитием речи, волевых свойств личности дошкольника, пониманием значения предстоящей деятельности и осознанием ее цели.

Воспитатели часто сталкиваются с недостаточным развитием внимания у детей старшего дошкольного возраста, что может повлиять на их успех в школе. Дидактические игры являются одним из методов и видов деятельности, которые способствуют развитию устойчивости внимания у детей старшего дошкольного возраста

Особенности развития внимания у детей старшего дошкольного возраста связаны с изменением организации их жизни и освоением новых видов деятельности.

В этом возрасте внимание претерпевает изменения, так как зависит от уровня развития основных процессов высшей нервной деятельности.

Существуют три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное [4].

Основные качества и характеристики внимания дошкольников включают концентрацию, переключаемость, объем, устойчивость, избирательность и распределение.

Непроизвольное внимание возникает под действием сильного, контрастного или значимого раздражителя, вызывающего эмоциональный отклик. Оно характеризуется непроизвольностью, легкостью возникновения и переключения.

Произвольное внимание связано с постановкой цели и требует усилий для сосредоточения на определенной деятельности.

Послепроизвольное внимание проявляется, когда ребенок прилагает особых стараний и усилий для сосредоточения на выполнении задачи.

В старшем дошкольном возрасте значительно возрастает концентрация внимания, объем, а также увеличивается возможность распределения внимания.

Однако, внимание в этом возрасте остается неустойчивым, и слабо развитыми являются такие свойства внимания, как распределение и переключение.



Факторы, влияющие на развитие внимания

Факторы, влияющие на развитие внимания у детей, включают следующие аспекты:

Познавательная активность: развитие внимания связано с развитием познавательной активности ребенка, которая формируется в процессе взаимодействия взрослого и ребенка и развивает познавательный интерес и познавательные действия.

Игровая деятельность: игры являются важным фактором, формирующим мотивацию к занятию и способствующим развитию произвольности и внимания.

Воспитание в семье: формирование произвольной регуляции внимания зависит от воспитания ребенка в семье. Если ребенок избалован и не имеет обязанностей и ответственности, это негативно влияет на развитие внимания. В то же время, если ребенку прививается ответственность в разумных пределах, это способствует развитию внимания [2].

Образовательная среда: развитие внимания также связано с образовательной средой, в которой ребенок находится, и методами, используемыми для стимулирования его познавательной активности.

Возраст: старший дошкольный возраст является стартом для развития произвольного внимания, когда дети начинают участвовать в различных кружках, выступать на сцене и принимать участие в дискуссиях

Дидактические игры являются эффективным средством развития устойчивости внимания у детей. Некоторые примеры таких игр включают:

«Найди игрушку по описанию взрослого»: ребенок должен найти игрушку, основываясь на описании, предоставленном взрослым.

«Найди отличия»: ребенок должен найти различия между двумя похожими картинками.

«Заметь все»: игра на развитие объема внимания, где ребенок должен заметить как можно больше предметов определенного цвета, размера, формы или материала.

«Ищи безостановочно»: в течение 10-15 секунд ребенок должен увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, формы, материала и т.п.).

«Секретное слово»: игра на формирование произвольности, где ребенок должен повторить последовательность действий, озвученных взрослым.

«Корректурная проба»: тестовая игра, где ребенок должен найти ошибки в тексте или рисунке.

«Найди одинаковые рисунки»: ребенок должен найти одинаковые рисунки и назвать признаки, по которым они отличаются.

Эти игры помогают развивать устойчивость внимания, произвольность, сосредоточенность и усидчивость у детей старшего дошкольного возраста [1].

Принципы и методы использования дидактических игр для развития внимания включают следующие аспекты:

Активное обучение: дидактические игры должны стимулировать самостоятельное усвоение новых знаний и умений в процессе игры.

Интерес и мотивация: игры должны быть увлекательными и привлекательными для детей, чтобы поддерживать их интерес и мотивацию к обучению.

Прогрессивная сложность: игры должны предлагать задачи разной сложности, чтобы обеспечить постепенное усложнение и развитие навыков.

Разнообразие: использование различных типов дидактических игр (например, игры на развитие речи, математических представлений, музыкальных навыков и т. Д.) для развития разных аспектов внимания.

Коррекция и обратная связь: в процессе игры важно предоставлять детям обратную связь и корректировать их действия, чтобы они могли улучшить свои навыки.

Социальное взаимодействие: дидактические игры могут использоваться для развития социальных навыков и взаимодействия с другими детьми, что также способствует развитию внимания.

При использовании дидактических игр для развития внимания важно учитывать возраст и индивидуальные особенности детей, а также создавать условия для их активного участия и сотрудничества

Роль педагога в организации и проведении дидактических игр заключается в следующих аспектах:



Планирование и подготовка: педагог должен заранее планировать и подготавливать дидактические игры, учитывая возраст и индивидуальные особенности детей, а также цели и задачи обучения.

Организация и проведение: педагог должен организовать и провести игру, обеспечивая ее правильное и эффективное проведение, а также обратную связь и корректировку действий детей.

Стимулирование интереса и мотивации: педагог должен стимулировать интерес и мотивацию детей к игре, создавая условия для их активного участия и сотрудничества.

Развитие навыков и умений: педагог должен использовать дидактические игры для развития навыков и умений детей, а также для формирования положительных качеств, таких как терпение, настойчивость, ответственность и т.д. [5].

Создание благоприятной атмосферы: педагог должен создавать благоприятную атмосферу для игры, обеспечивая безопасность и комфорт детей, а также уважительное отношение к их мнению и идеям.

Оценка и анализ: педагог должен оценивать и анализировать результаты игры, чтобы понимать, насколько эффективно были достигнуты цели и задачи обучения, и корректировать свою работу в будущем.

Таким образом, роль педагога в организации и проведении дидактических игр является важной и ответственной, и требует от него профессионализма, творческого подхода и умения работать с детьми.

Подготовка и планирование игровых занятий включает следующие аспекты:

Определение целей и задач: педагог должен определить цели и задачи игры, учитывая возраст и индивидуальные особенности детей, а также учебный материал, который необходимо закрепить.

Выбор игры и материалов: педагог должен выбрать подходящую игру и материалы, которые соответствуют целям и задачам игры, а также возрасту и интересам детей.

Подготовка игрового пространства: педагог должен подготовить игровое пространство, обеспечивая безопасность и комфорт детей, а также необходимые материалы и оборудование.

Определение правил и процедур: педагог должен определить правила и процедуры игры, объяснить их детям и убедиться, что они понимают их.

Планирование времени: педагог должен определить время, необходимое для проведения игры, и убедиться, что оно соответствует возрасту и внимательности детей.

Оценка и анализ: педагог должен оценить и проанализировать результаты игры, чтобы понимать, насколько эффективно были достигнуты цели и задачи обучения, и корректировать свою работу в будущем.

Адаптация дидактических игр к индивидуальным особенностям детей является важным аспектом работы педагога. Для этого необходимо учитывать следующие моменты:

Возраст и уровень развития: педагог должен учитывать возраст и уровень развития детей, чтобы выбрать подходящую игру и материалы, а также определить правильный уровень сложности игры.

Индивидуальные особенности: педагог должен учитывать индивидуальные особенности детей, такие как интересы, потребности, способности и темперамент, чтобы адаптировать игру к их потребностям.

Особенности обучения: педагог должен учитывать особенности обучения каждого ребенка, чтобы выбрать подходящие методы и приемы обучения, а также определить необходимый объем материала.

Организация игрового пространства: педагог должен организовать игровое пространство, учитывая индивидуальные особенности детей, такие как физические возможности, уровень внимания и т.д. [3].

Оценка и анализ: педагог должен оценить и проанализировать результаты игры, чтобы понимать, насколько эффективно были достигнуты цели и задачи обучения, и корректировать свою работу в будущем.

Таким образом, адаптация дидактических игр к индивидуальным особенностям детей является важным аспектом работы педагога, который требует от него профессионализма, творческого подхода и умения работать с детьми.



Дидактические игры могут быть эффективным средством развития устойчивости внимания у детей. Некоторые исследования показывают, что использование дидактических игр может помочь привлечь интерес детей и ненавязчиво развивать произвольное внимание.

Одно из исследований также подтверждает, что дидактические игры могут оказывать положительное влияние на развитие произвольного внимания у детей.

Однако, для оценки эффективности дидактических игр в развитии устойчивости внимания необходимо проводить специальные исследования, которые учитывают возраст и индивидуальные особенности детей, а также выбирают подходящие методы и приемы обучения

Дидактические игры могут оказывать положительное влияние на развитие устойчивости внимания детей старшего дошкольного возраста. Одно исследование описывает теоретические аспекты особенностей дидактических игр у детей старшего дошкольного возраста.

Другое исследование подтверждает, что дидактические игры способствуют формированию у детей психических процессов, включая

Внимание. Также, сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, поэтому развитие внимания ребенка может быть достигнуто через игровую деятельность.

Однако, для более точной оценки вклада дидактических игр в развитие устойчивости внимания детей старшего дошкольного возраста, необходимо проводить специальные исследования, которые учитывают возраст и индивидуальные особенности детей, а также выбирают подходящие методы и приемы обучения [5].

Дальнейшее изучение и разработка дидактических игр для развития внимания являются перспективными направлениями в педагогике. Одно исследование подчеркивает, что дидактические игры являются одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету.

Другое исследование описывает теоретические аспекты особенностей дидактических игр у детей старшего дошкольного возраста.

Еще одно исследование подтверждает, что дидактические игры могут быть эффективным средством развития устойчивости внимания у детей.

Разработка дидактических игр для сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста также является перспективным направлением.

Для дальнейшего изучения и разработки дидактических игр для развития внимания необходимо проводить специальные исследования, которые учитывают возраст и индивидуальные особенности детей, а также выбирают подходящие методы и приемы обучения

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вклад отечественных ученых в изучение проблемы развития внимания в целом и развития внимания у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 2001 – 126 с.
2. Запорожец А.В. Игра в развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1966 – 67 с.
3. Михайленко Н.Я., Поддьяков Н.Н. Проблемы дошкольной игры. Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 2007.– 91 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высший форм внимания в детском возрасте Хрестоматия по вниманию – М., 2008, – 181 с.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. - 12-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2011 – 32 с.

Ильин Сергей Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Ilin S.S.,

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: kaktusserg@yandex.ru

Научный руководитель: Бобрышов С.В., профессор

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ МИРА THE ACTIVITY OF A TEACHER THROUGH THE CREATIVE PERCEPTION OF THE WORLD

Аннотация: Целью статьи стало изучение феномена творческого осмысления действительности педагогом в аспекте его влияния на параметры профессиональной деятельности. Показано, что творческое осмысление действительности характеризуется определенной исследовательской смелостью, критическим анализом и разумным использованием передового педагогического опыта как в процессе самообразования педагога, так и в образовательном процессе в вузе. Раскрыты факторы, определяющие продуктивность влияния осмысления действительности на деятельность педагога. Обосновано, что творческое осмысление действительности детерминирует деятельность педагога, предавая ей творческий характер в понимании форм, методов, приемов, особенностей построения взаимодействия с обучающимися.

Abstract: The purpose of the article was to study the phenomenon of creative comprehension of reality by a teacher in the aspect of its influence on the parameters of professional activity. It is shown that the creative understanding of reality is characterized by a certain research courage, critical analysis and reasonable use of advanced pedagogical experience in the process of self-education of a teacher, and in the educational process at a university. The factors determining the productivity of the influence of comprehension of reality on the activity of the teacher are revealed. It is proved that the creative understanding of reality determines the activity of the teacher, giving it a creative character in understanding of forms methods, techniques, features of building interaction with students.

Ключевые слова: Педагог, осмысление действительности, творчество, результаты творческой деятельности, педагогическая деятельность.

Keywords: Teacher, comprehension of reality, creativity, results of creative activity, pedagogical activity.

Творческое видение мира человеком представляет собой сложную систему уровней, включающую мировоззренческие ценности и установки, эмоциональное отношение к миру и творческие подходы, понимаемые как многоуровневые технические системы, инструменты и средства изменения.

Понимание реальности в практическом, теоретическом, культурном и личностном плане, или придание ей смысла, в значительной степени зависит от характеристик человека. Как социально обусловленные человеческие существа, люди вынуждены занимать определенные позиции и перспективы, выражать и воспринимать определенные эмоции, чтобы обрести смысл совершенно иного мира [6, с. 102]. Здесь важна способность думать о том, что видишь и слышишь, а не просто критически относиться к окружающему миру. Те, кто обладает такой способностью, не воспринимают информацию как должное и не вводятся в заблуждение простой риторикой. Том Чатфилд (современный британский философ) определяет способность критически мыслить, как метакогнитивную способность, где логическое мышление подразумевает способность представлять доказательства. Только логическое мышление позволяет нам не только собирать знания о мире, но и систематизировать их. Такое творческое мышление представляет собой новую форму познавательной деятельности. Эти новые формы включают в себя мотивацию, цели, оценку и смысл. Дж. Гилфорд дал хорошее описание характеристик творческого мышления. Одна из его основных предпосылок заключается в том, что для

поиска решений проблем люди должны придумывать новые стратегии деятельности, которых раньше не было, и действовать творчески. Этот умственный процесс решения проблем и разработки новых стратегий известен как продуктивное мышление или эвристическая деятельность.

Творчество и искусство способствуют формированию общего, научного мировоззрения [3, с. 52]. В науке под искусством обычно понимают как саму творческую художественную деятельность, так и получаемые в результате нее произведения искусства. Однако основное различие между искусством и наукой заключается в изначально антропоцентрическом понимании действительности. Практически во всех областях науки (за исключением некоторых направлений философии) в центре внимания репрезентативного художественного образа мира находится обычная биологическая, социальная и экономическая единица - человек. Благодаря этому образ мира приобретает не только необходимую связность, но и измерение ценности [5, с. 62]. Не менее важное различие между искусством и наукой следует рассматривать как движение к истинному восприятию через то, что уникально и невоспроизводимо. В искусстве художественное и образное изображение мира полностью обращено к чудесному (концепция, которую наука категорически отвергает).

Следует также отметить, что сохранение личности ученого в научном открытии совершенно отличается от сохранения личности писателя в художественном произведении. Научное знание всегда стремилось исключить личную субъективность из экспериментов, теорий и т.д. Это еще одна постоянная характеристика «научности» достигнутых результатов. Искусство, напротив, ценит принцип конкретного авторства в каждом художественном образе [7, с. 71].

Что касается учителей, то творческое осмысление действительности в контексте учебной деятельности является выражением непрерывного и гибкого творчества. Поэтому оно должно исходить из ребенка, ситуации, собственной личности учителя, которые всегда являются нестандартными элементами [9, с. 388].

Цель работы учителя - развитие творческой личности, которая всегда ориентирована на высокую степень творчества и характеризуется творческим стилем в одном или нескольких видах деятельности. Для этого учитель должен обладать передовыми педагогическими навыками, исключительной исследовательской смелостью, критическим анализом и грамотным использованием передового педагогического опыта.

Многие педагоги (например, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Диствиг, К.Д. Ушинский, П.П. Шацицкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) отмечали, что творческой исследовательской личности присуща учебная деятельность. В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения учебных задач в постоянно изменяющихся условиях, а Н.Д. Никандоров и В. Кан-Калик выделяют три направления творческой деятельности педагогов. Методическая креативность связана со способностью понимать и анализировать новые образовательные ситуации, выбирать и конструировать соответствующие методические модели, разрабатывать влиятельное содержание и методы. Коммуникативное творчество связано с построением целесообразного и педагогически эффективного общения и взаимодействия с учениками, умением учиться у детей, психологической практикой личностной саморегуляции, выявлением профессиональных и личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки, разработкой соответствующих программ на перспективу Демонстрация в системе самосовершенствования, в том числе [4, с. 29].

В.И. Затем. Загбязинский делит три столпа творческой деятельности на две части. Анализ эффективности происходит на каждом поворотном этапе образовательного процесса, когда учителя часто находятся в жестких временных рамках.

В образовательном творчестве важны только положительные результаты. Методы проверки гипотез, такие как обратное доказательство, углубление идей до абсурдных крайностей и т.д., являются табу в деятельности учителя. Результаты подхода учителя к творческой деятельности могут быть признаны как внешне, так и внутренне [2, с. 37].

Последствия творческой деятельности разнообразны. К внешним последствиям относятся программы, написанные авторами и реализуемые учителями для обучения и воспитания учащихся, технологические разработки для повышения эффективности работы учителя, творчески реализованные процессы обучения и воспитания, уникальные образовательные продукты, такие как предметы.

Хотя внутренняя эффективность не всегда четко определена, она является внешним источником



творчества. Она включает в себя прояснение отношения к различным образовательным подходам, изменение организационной природы образовательного процесса и профессиональное развитие учителей.

Творческие педагоги должны уметь ставить и решать различные учебные задачи. Они должны организовывать свою деятельность с учетом социальных изменений и других контекстов, а также развивать индивидуальные способности своих учеников. Для этого важно уметь использовать методы эвристической деятельности, уметь самообразовываться и распознавать личный творческий рост, рефлексивную деятельность и творческие изменения.

Творчество учителя в учебной деятельности парадоксальным образом является причиной стимулирования творческой активности учеников. Важную роль в этом процессе играют навыки общения между учителем и учеником, основанные на обмене информацией с использованием средств коммуникации и педагогических влияний, получаемых от личности учителя и его собственного примера [8, с. 142]. Кроме того, педагогическое руководство творческой деятельностью учащихся требует заданий проблемного типа и стимулирования идей, интересов и потребностей учащихся для реализации их творческого потенциала (например, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. Рибот).

В 1980-х и 1990-х годах педагоги-новаторы активно внедряли творческие элементы образовательной деятельности в учреждения и технологии, характеризующиеся инновационными методами реализации; А.В. Кутуской перечисляет несколько таких методов:

- 1) Доступ. В школьном возрасте дети полагаются в своей работе на знания и опыт своих учителей.
- 2) Методология. Суть ее заключается в переводе деятельности ученика с традиционной системы обучения на постсубъектную систему образования.
- 3) Личностно-гуманистический (Ш. А. Амонашвили), где учитель - не «ребенок-объект», а «ученик как субъект».
- 4) Коммуникативный (включая организационно-деятельностный и общинный подходы).

Формирование творческого начала личности учителя происходит как в процессе самообразования, так и в процессе высшего образования [10, с. 311].

Педагогика высших учебных заведений должна готовить специалистов, которые испытывают подлинную потребность в культуре, искусстве и творчестве. Это основа успешной профессиональной деятельности. Эстетически организованная образовательная среда вуза, включающая такие элементы, как внешний дизайн здания, эстетическая организация интерьера и сам учебный процесс, предоставляет большие возможности для развития образования. Только в процессе самостоятельного мышления и самостоятельности студенты могут сформировать новые знания, умения и навыки, развить компетентность, творческое мышление и другие важные личностные качества.

Одним словом, можно сказать, что искусство - это центральная возможность познания и понимания эстетического мира, а также восприятия действительности. Искусство многофункционально, оно способствует восприятию мира и воспитанию личности, искусство предсказывает будущее и оказывает смысловое, почти гипнотическое воздействие на человека. Образовательная среда учебного заведения должна быть местом творчества, поиска, реализации способностей и интересов учащихся, накопления индивидуального творческого опыта и деятельности. Все это способствует развитию творческих способностей учащихся и их использованию в собственной образовательной деятельности.

Список литературы

1. Введение в специальность / Под ред. Л.И. Рувинского. - М., 1988. - 206 с.
2. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. - М., 1997. - 284 с.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. - М., 1987. - 159 с.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. - Москва: НИИВШ, 1977. - 64 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. - М., 1993. - 190 с.
6. Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию. - Новосибирск, 1991. - 145 с.



7. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М., 1986. - 160 с.
8. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. - М., 1989. - 301 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993. - 607 с.
10. Слостенкин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. - Москва: Академия, 2008. - 566 с.

УДК 378.1

Калинова К.Д.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске
г. Будённовске
Kalinova K.D.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute,
Budenovsk,
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Бережнова О.В., доцент

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT
OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A
PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема повышения воспитательного потенциала семьи и условия его положительного влияния на ребенка в условиях дошкольной образовательной организации. Статья включает исследование особенностей эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, уровней воспитательного потенциала семей в ДОО.

Abstract: this article deals with the problem of increasing the educational potential of the family, the conditions for its positive impact on the child in a preschool educational organization. The article includes a study of the features of the emotional sphere of children of senior preschool age, the levels of educational potential of families in preschools.

Ключевые слова: воспитание, взаимодействие, эмоциональная сфера, семейное воспитание, развитие.

Keywords: education, interaction, emotional sphere, family education, development.

В современных общественных условиях неизбежно возрастают требования к воспитанию подрастающего поколения. Множество острых проблем встает сегодня перед отечественной педагогической наукой. Одной из важнейших среди них выступает проблема повышения воспитательного потенциала семьи, условия его положительного влияния на ребенка. Практика ощущает острую необходимость в глубоких научных исследованиях и научно обоснованных рекомендациях в этой области. Современная реальность показывает, что решение проблемы повышения воспитательного потенциала семьи может быть обеспечено лишь в процессе педагогически целесообразного взаимодействия семьи и образовательных организаций [1].

Проблемы воспитания ребенка в семье нашли отражение в работах Ю.П. Азарова, Т.А. Александрова, А.М. Бардиана, И.В. Гребенникова, А.А. Аркина, Т.А. Марковой, В.И. Нефедова и др. [2].

Структура, система отношений в семье, влияние детско-родительских отношений на формирование личности ребенка стали проблемой исследования Ю.В. Алешиной, И.В. Бестужева-Лада, В.В. Бойко, А.Г. Ковалевой, В.М. Медикова и др. Поэтому, не случайно в последнее время в педагогической науке вопросам педагогической культуры родителей, воспитательному потенциалу семьи стало уделяться все больше и больше внимания [3].



В последние годы увеличивается число детей с нарушениями психо-эмоционального развития. К типичным симптомам этих нарушений у дошкольников относятся эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность и т.д., что серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром [4].

В отечественной психологии накоплен определенный позитивный опыт как в разработке основных проблем развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста (А.В. Запорожец, Лебединский В.В., Выготский Л.С., Вульф М.В. и другие), так и в конкретно-практическом изучении причин аффективных кризисных состояний у детей (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Г. Рузская, Л.И. Божович и другие).

Анализ научной литературы показал, что эмоциональные особенности детей дошкольного возраста формируются в непосредственной зависимости от детско-родительских отношений, психологического климата и эмоциональной поддержки в семье. Несмотря на многочисленные исследования, посвященные проблеме влияния семьи на развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста, некоторые феноменологические аспекты, пути повышения воспитательного потенциала семьи, методика работы в этом направлении ещё окончательно не изучена [5].

Исходя из вышеизложенного, актуальным направлением исследования является изучение формирования эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста в процессе семейного воспитания. Рассмотрение этой проблемы дает возможность изучить особенности эмоционального развития дошкольников, выявить специфику детско-родительских отношений в их семьях [6].

Таким образом, проблема исследования воспитательного потенциала семьи, как фактора, непосредственно влияющего на формирование особенностей эмоциональной сферы, остается малоизученной.

Материал и методика исследований.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (15 детей экспериментальной (ЭГ) и 15 детей контрольной группы (КГ), и их родители (15 родителей экспериментальной (ЭГ) и 15 родителей контрольной группы (КГ),

Для осуществления целей, решения поставленных задач, в работе был использован комплекс диагностических методик.

Первая группа диагностических методик направлена на изучение эмоциональных особенностей дошкольников и положения ребёнка в семье:

- рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Кауфман);
- тест «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич).

Вторая группа была направлена на выявление воспитательного потенциала семей дошкольников: Анкетирование родителей.

Результаты исследований и их обсуждение.

I. Результаты исследования эмоциональных особенностей дошкольников и положения ребёнка в семье.

1. Методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Коуфмана.

Анализ рисунков семьи показал, что из 15 семей к высокому уровню детско-родительских отношений можно отнести только 3 семьи ЭГ и КГ (по 20% соответственно).

В качестве примера разберём рисунок Кати С. Она помещает себя в центр в окружении папы и мамы. Изображает себя и родителей весёлыми, счастливыми, все линии чётко прорисовывает, на рисунке много цветов. Всё это свидетельствует о благополучии в детско-родительских отношениях.

К среднему уровню детско-родительских отношений можно отнести 7 семей ЭГ (47 %) и 8 семей КГ (54 %). В качестве примера, рассмотрим рисунок Саши У. (ЭГ). Ребёнок нарисовал улыбающимися всех членов семьи, кроме самого Саши (у него вообще отсутствует рот). Руки у всех расставлены в стороны. Исследуемые признаки говорит о том, что ребёнку не очень комфортно в этой семье.

К низкому уровню детско-родительских отношений мы отнесли 5 семей ЭГ (33 %) и 4 семьи КГ (26%). Рассмотрим в качестве примера рисунок Игоря Р. (ЭГ). Мальчик изобразил только себя и папу, они достаточно удалены друг от друга, что говорит о чувстве отверженности. Помимо этого, папа занимает достаточно агрессивную позицию: руки раскинуты в стороны, пальцы длинные, подчёркнутые. Мама на рисунке отсутствует. Анализируя этот рисунок, можно понять, что ребёнок не



удовлетворён своим положением в семье и отношением к нему родителей.

Показатели детско – родительских отношений по методике «Кинетический рисунок семьи», (%) показаны на Рисунке 1.

Рисунок 1. Показатели детско - родительских отношений (ЭГ и КГ)



2. Тест «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич).

Дошкольникам было предложено изобразить несуществующее животное и назвать его несуществующим названием. В интерпретации рисунков учитывались содержательные и формальные признаки (качество линий, расположение на листе, детали рисунка и т.д.).

В результате проведенного исследования по методике «Несуществующее животное» мы получили следующие показатели (детей экспериментальной группы):

1. Признаки агрессии: вербальной (открытый рот с зубами) были выявлены в 39 % рисунков; физической (рога в сочетании с когтями и шипами, выполненные с острыми углами) – у 13% детей.

2. Проявление страхов и опасений: (рот без языка и губ) отмечаются у 6%; (резкая прорисовка радужки) отмечена в 13% случаев; обильная штриховка и затемнение линии контура характерна для 68%; резкая прорисовка радужной оболочки глаза – 20%.

3. Повышенная тревожность (жирная, с нажимом прорисовка линий, обилие штриховки, зачеркивания и стирания) отмечена в 66,7% случаев.

4. Подозрительность (20%) и защита (установка заслонов и «щитов») зафиксирована в 68% рисунков.

5. Эмоциональная незрелость, инфантильность: представлена уподоблением животного человеку (одевание животного в человеческую одежду, похожесть морды на лицо и др.) – 33%.

Похожие результаты имеют дети контрольной группы. Таким образом, мы выявили, что проявление прямой агрессии различных видов характерно для 39% детей ЭГ и 33% детей КГ; испытывают тревогу, страх 33% детей ЭГ и 39% детей КГ; проявляют подозрительность 20% детей ЭГ и 13% детей КГ; стремятся защититься от внешнего мира 68% детей ЭГ и 61% детей КГ; эмоциональная незрелость характерна для 26% ЭГ и 33% детей КГ.

Только в 13% случаев (ЭГ И КГ соответственно) нами не были выявлены вышеперечисленные признаки.

На наш взгляд, причинами, повлекшими за собой негативные изменения в развитии эмоциональной сферы детей, являются: отсутствие у родителей полного представления о методах воспитании ребенка; ребенок не ощущает себя уютно и комфортно в семье (он не удовлетворен своим положением в семье); дети растут в условиях дефицита добра, ласки, любви; боятся наказания; в семье неблагоприятная обстановка; чрезмерная опека.

II. Результаты исследования воспитательного потенциала семей дошкольников.

1. Анкета для родителей.

Для выявления уровня психолого-педагогических знаний родителей о воспитании и развитии детей; полученных путем самообразования, было проведено анкетирование родителей, которое позволило выделить уровни воспитательного потенциала семьи: 1 уровень (высокий), 2 уровень (средний), 3 уровень (допустимый), 4 уровень (низкий).

Обработка результатов показала, что из всех родителей только 13% в ЭГ и 6% в КГ имеют

достаточно полные знания о воспитании и развитии детей дошкольного возраста – высокий уровень. Родители систематически читают периодические издания и другую литературу по проблемам образования и воспитания, находятся в тесном контакте со специалистами по воспитанию и развитию детей. Для семей этого уровня характерны такие стили родительского отношения как «Принятие» и «Кооперация» (высокий уровень ВПС).

Часть родителей (20% в ЭГ и 26% в КГ) считает, что имеет достаточный уровень подготовленности к воспитанию. Они показали знания о воспитании и развитии детей дошкольного возраста, хотя и не в полном объеме – допустимый уровень. Эти родители изредка читают психолого-педагогическую литературу и во взаимоотношениях с ребенком придерживаются симбиотического стиля (допустимый уровень ВПС).

Не придерживаются системы в применении к детям воспитательных методов и приемов (в то же время, только 26% респондентов (ЭГ и КГ) читают что-либо по проблемам воспитания и обучения (периодические издания, информация в интернете). Некоторые из них называли такие журналы, как «Семейный очаг», «Моя семья». А 20% опрошенных (ЭГ и КГ) читают книги (но многие среди новинок называли труды А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского,), остальные не называли ни одного издания.

33% семей ЭГ и КГ – средний уровень, имеют недостаточно знаний о ребенке, выделяют ту или иную сторону в его воспитании. Эти родители имеют неполные сведения об особенностях возрастного развития дошкольника, редко общаются со специалистами и воспитателями.

У 33% родителей ЭГ и 26% родителей КГ частичные, отрывистые знания о ребенке и полное отсутствие знаний о методах воспитания и обучения – низкий уровень. Такие родители не доверяют своему ребенку, досаждает на его неуспешность и неумелость, в связи с чем, стараются оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Проблемы в воспитании решаются в этих семьях практически всегда самостоятельно при редком контакте со специалистами. Для семей этого уровня характерны такие стили родительского отношения как «Отвержение» и «Авторитарная гиперсоциализация».

13% родителей крайне негативно реагировали на исследование и продемонстрировали полную неосведомленность по всем пунктам. 26 % родителей ЭГ и 20% родителей КГ затруднились назвать проблемы в воспитании своих детей, которые они совместно решали со специалистами (воспитателями, психологами и др.).

Таким образом, по результатам исследования установлено, что большинство родителей не обладают достаточным уровнем знаний об особенностях возраста своего ребенка, о формах, способах, методах воспитания.

Сравнивая данные, полученные после первого и второго диагностических этапов, мы обнаружили, что низкий уровень воспитательного потенциала семьи оказывают негативное влияние на эмоциональное состояние детей-дошкольников, в частности, на проявление тревожности и агрессивности

Также в ходе исследования мы наблюдали за детьми, и выявили, что у дошкольников, у которых присутствуют негативные отношения с родителями, часто в общении с другими детьми применяют физическую и вербальную агрессию; неуверенность в общении наблюдается у детей, в семьях которых присутствует гиперопека над ребенком.

Таким образом, по результатам исследования, мы выявили, что низкий уровень воспитательного потенциала семьи оказывают негативное влияние на эмоциональное состояние детей-дошкольников и показали необходимость разработки рекомендаций для родителей, воспитателей и педагогов по развитию эмоциональной сферы и преодолению негативных эмоциональных проявлений у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. Соч. – М., 1982.- т.4.
2. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2018. № 1. - С.41 – 48
3. Доронова Т.Н., Глушкова Г.В. и др. Вместе с семьей: Пособие по взаимодействию



дошкольных образовательных учреждений и родителей - М.: Просвещение, 2015.

4. Доронова Т.Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. - 2014. № 1. - С.60 - 68.

5. Ежкова Н. Развитие эмоций совместно с педагогом деятельности. // Дошкольное воспитание. М., 2013, №1, с.20-27.

6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2011.19. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОУ с семьей. - М: «ТЦ СФЕРА», 2004.-112С.

7. Инновационные формы взаимодействия ДОУ с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом / авт. - сост. Сертакова Н.М. - Волгоград: Учитель, 2013. - 203с.

УДК 373.31

Касаева Алина Алексеевна

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Kasaeva. A.A

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lina.casaewa@yandex.ru

Научный руководитель: Прилепских О.С, доцент

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COM-
MUNICATIVE SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF COMMUNI-
CATION WITH PEERS**

Аннотация: В статье раскрывается определение понятия «коммуникативные умения», рассматривается роль коммуникативных умений в личностном и социальном развитии ребёнка. Автор характеризует особенности коммуникативных умений младшем школьном возрасте. Анализируются подходы, методы, средства и приемы развития коммуникативных умений в учебной и внеурочной деятельности.

Abstract: The article reveals the definition of the concept of “communicative skills”, examines the role of communicative skills in the personal and social development of a child. The author characterizes the features of communicative skills at primary school age. The approaches, methods, means and techniques of developing communicative skills in educational and extracurricular activities are analyzed.

Ключевые слова: коммуникация, общение, коммуникативные умения, младший школьный возраст, внеурочная деятельность.

Keywords: communication, communication, communication skills, primary school age, extracurricular activities.

Развитие коммуникативных умений – это объективная необходимость - важная задача педагогов и психологов, так как степень развития данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Развитие коммуникативных умений младших школьников чрезвычайно актуальная проблема еще и потому, что степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Исследование проблемы коммуникативных умений детей младшего школьного возраста



получило отражение в целом ряде работ (А.Е. Дмитриев, А.П. Александренко, А.А. Панферова, В.П. Понутриева, В.А. Ситаров,); изучены вопросы подготовки учителя к развитию умений общения у учащихся (А.А. Панферова, В.П. Понутриева); исследовано формирование коммуникативных умений в процессе дидактической игры у младших школьников, разработана их классификация (Л.Р. Мунирова, Л.М. Рубанова); рассмотрены условия формирования социальной активности детей данного возраста (В.А. Ситаров).

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент навыков общения, то есть в целом это обуславливает развитие коммуникабельности и социализированности ребенка в дальнейшем [5].

Лозован Л.Я. определяет коммуникативные умения младших школьников как освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, умения зависящие классов от сформированности младшем у них умений коммуникативных общения мотивов, развития потребностей, общения ценностных родителей ориентации методике и обеспечивающие указание им условия культуры для ребенку личностного имеет развития, младших социальной второй адаптации, уровня самостоятельной школьника коммуникативной силах деятельности процесса на основе создания субъект-субъектных основных взаимоотношений[3].

Коммуникативные может умения школе младшего целом школьника также разнообразны выделить по степени педагога произвольности процессе и сложности, умений, но его начальном высказывания стороны весьма школьника непосредственны. Часто решить это педагогов речь-повторение, школьного речь-называние, школьника у ребёнка исходными может решению преобладать решить сжатая, личности произвольная, методов реактивная (диалогическая) речь. Наряду родителей с расширением словаря которых расширяется личности, и смысловая учителем наполненность служить слов [2; 4].

В уровень исследовании ребенку Т.В. Сытенко, данных мы находим общения указание развитие на то, освоенные что учащихся развитие комфорта коммуникативных осознание умений развитии идёт влияет по разным учителя направлениям. Это речевой и увеличение умений словарного школе запаса также младшего понятия школьника, работе объёма умений высказываний, влияние и качественные разным изменения – развитие дебатов связной разные речи, процесс её усложнение, учащихся структурированность умений мысли. Но данного основным указание критерием школа успешного умения коммуникативного личности формирования школа личности школьного является учащихся умение влияет понимать, языка ставить менее и решать также разные качеств коммуникативные умений задачи [6].

Как речевой указывает связь О.М. Арефьева, умений младшие сжатая школьники развитие более основе импульсивны, учащихся непосредственны указание в общении, осознание в их речи более преобладают понимать невербальные указание средства, только слабо обучения развиты может обратная детей связь, развития а сам умений процесс младших общения младших имеет умений чрезмерно умений эмоциональный ребенку характер. Но педагогов эти учащихся особенности умений общения речевой с возрастом начальном постепенно исчезают. Процесс мнению общения общении становится процесса более вхождения рациональным уровень и менее разные экспрессивным, совершенствуется качеств обратная младший связь [1].

Решить целом, школа младший позиции школьный умения возраст процесса служит навыков благоприятным учителя периодом которые для личности вхождения условий в коммуникативную значимой деятельность. Этот школа возраст задач может младших стать умений эффективным классах условием младших обеспечения решить коммуникативной умений активности, учащихся так учащихся как отражение ведущей речевой этапе деятельностью детей является вхождения устная основных речь, между а не письменная умения речь. Исходными учителя умениями оценка здесь учебных могут анализ выступать культуры речевая педагога культура, согласно которая речевой подразумевает степень знание общении норм личности литературного процессе языка, общении закономерностей часто функциональных навыков стилей, соблюдение основных классах коммуникативных данной качеств после речи. Умение развития построить оценка высказывание общении на основе уровня собранной общении информации аспекты в соответствии навыков с целями младших и условиями развития общения; основных соблюдение более договоренности родителей о правилах личности взаимодействия: овладение один уровня отвечает



- остальные личности слушают, разные оценка уровня ответа целом товарища менее после мнению его учителя полного целом ответа; указание правила работа работы высокий в группе; выделить в паре.

Эффективная учащихся работа учащихся по развитию ученика коммуникативных учителя умений развития младших условиями школьников школы предполагает работа соблюдение процесс ряда умения условий:

1) использование целенаправленной более и психолого-педагогической младших диагностики общения особенностей общения после младших основным школьников;

2) определение данного принадлежности разным каждого учебных школьника создания к определенному системе типу процесса как дебаты субъекту языковой общения условий в классе возраст и уровня развития согласно базовых только и процессуальных личности коммуникативных сжатая умений, общения выявление разные преобладающих решению трудностей этапе в общении,

3) планирование возраста и построение влияет педагогического методике процесса следующие с учетом обучения выявленных учебных индивидуально-типологических указание особенностей вхождения школьников,

4) сочетание языка целенаправленной работы, данной учителя умений по развитию младших коммуникативных школьника умений педагогов учащихся, оценка с групповыми процессе занятиями личности педагога-психолога,

5) высокий процессе уровень менее компетентности стороны педагога метод в общении действий и его умений гибкость развитие в применении школьном различных задач методов, умений форм средства и средств дебаты обучения и воспитания,

6) согласованное общении взаимодействие возрасте учителя, младших школьного родителей психолога основе и родителей ученика в изучении служить и развитии степень учащихся развитию как сжатая субъектов более общения [4].

По мнению диалогах Л.Я. Лозован, общения работа решить по развитию отвечает коммуникативных понятия умений понятия в учебной понятие деятельности процесс может умения осуществляться учащихся на уроках условий литературного культуры чтения, сжатая развития навыков речи, позволил русского процесса языка. В умения ее основе речевой лежат общения три имеет группы культуры коммуникативных умений: родителей личностного общения, мнению сотрудничества, менее речевых понимать коммуникативных навыков умений [3].

В младших развитии процессом коммуникативных понятия умений Л.Я. Лозован общения выделены степень три служить этапа. На основе первом создание этапа средства осуществляется смысловая знакомство стать школьников классах с коммуникативными умениями. Второй этап младших предполагает данного упражнения речевой по развитию ученика коммуникативных словесные умений, указание предъявленных развитие на предыдущем основных этапе. Третий развитию этап умения предусматривает высокий самостоятельное детей использование электрон коммуникативных позиции умений которых в ситуациях, связанную отличных второй от тех, данных которые языковой возникали целом на уроках, умений перевод развитие из учебных влияет ситуаций личности в естественные указание ситуации общения [3].

В родителей исследовании более Е.Г. Петренко развития мы находим отвечает указание осознание на то, данных что являются коммуникативные созданию умения таким младших навыков школьников результат являются учащихся структурным данных компонентом средства коммуникативной зависящие компетентности [5].

Структура младших коммуникативной работы компетентности младших младших согласно школьников, субъекту представляющая место собой этапе единство выделить и взаимосвязь умения интеллектуально-познавательного (теоретическая сказок готовность понимать и способность детей ученика классов к осуществлению умениями коммуникации), умений личностно-смыслового, процесс деятельностного смысловая и перцептивного (практическая понятия готовность связанную и способность условиями ученика после к осуществлению общения коммуникации) компонентов.

Е.Г. Петренко, менее на основании отвечает ряда имеет экспериментальных развития данных выделяет умений педагогические педагогов условия влияние эффективности процесса внутришкольного развитие управления сказок процессом умений развития умений коммуникативных разным умений (входящих понятия в структуру возникали коммуникативной

изучены компетентности) младших вхождения школьников:

1) создание коммуникативно-ориентированной уровня образовательной основе среды;
2) организация культуры специальных ситуаций обучения данного педагогов, речевой содержание процессе и технологии общения которых младших спроектированы младших на основе детей ключевых согласно компетенций задач учителя общения в области возраста психологии развитие и психофизиологии силах познавательных качеств процессов учащихся младших собой школьников, собой социальных методике предпосылок указание развития личности, начальном управления учителем анализ педагогическим умения взаимодействием таким на уровне «учитель-ученик»;

3) реализация данных внутришкольного метод мониторинга таким процесса педагога развития родителей коммуникативной силах компетентности общения младшего разные школьника, решению включающего степени не только ключевых измерение младший уровня умения коммуникативной умений компетентности качеств учащихся может начальной возраста школы, развитие но и измерение менее достигнутого слова каждым обучении учителем разным технологической младшем готовности умений к развитию силах коммуникативной умений компетентности позиции учащихся основным данной после возрастной овладение группы[5].

В младших качестве психолого-педагогических развитию условий собственно развития коммуникативной развитие компетентности умений и коммуникативных анализ умений в процессе умений развития только речевой общения культуры умений младших развивать школьников работа в контекстеличностно-ориентированного учащихся обучения автор понятие выделила первым следующие: могут организация исходными развития таким речевой согласно культуры выделить с учетом отражение возрастных, умений психофизиологических создавать особенностей процесс младших связанную школьников; развития развитие стороны у детей которого умений саморефлексии; умения психологическую возраста и педагогическую школьника готовность умений педагога развитии к организации смысловая процесса общении формирования ребенку коммуникативной стать компетентности речевой младших высокий школьников работе посредством родителей развития основным речевой разные культуры младшем и создания могут мотивации развитие у детей умений к произвольной умений коммуникативной процесса активности.

В методике работе педагога Г.М. Бушуевой оценка вводится этапа понятие «коммуникативной влияет задачи» как поддержки средства умений развития оценка коммуникативных обучении умений, которого в младшем правила школьном младшем возрасте. Коммуникативная речевой задача влияет может учащихся рассматриваться целом как первом педагогическое школа средство формирования развитие коммуникативных младших умений развитии младших данной школьников, процесса исходя развитие из ее назначения, разных а также таким служить процессе источником навыков интереса младшего служить школьника, педагога обеспечивать ситуациях познавательную развитию активность процессу способствовать процессу совершенствованию могут коммуникативного указание опыта детей учащихся отвечает и их коммуникативной служить компетенции[2].

Анализ создание концепций также деятельности школа и ее видов младший в онтогенезе второй позволил развития Г.М. Бушуевой сформулировать основе положение, согласно стороны которому роль между коммуникативной задачи личности в обучении развитие младших сказок школьников место заключается умений в том, развитию чтобы системе служить связь внутренним влияние источником обучении развития работе индивидуальности младших ребенка, а также сказок удовлетворять логики его родителей потребности место в межличностном возраста общении умений и взаимодействии более в ходе младший учебной может деятельности; развития место отражение коммуникативной работы задачи культуры учащихся собой на начальном школьном этапе более обучения – в создания классно-урочной школьника системе: позиции игре, школьного проблемном мнению обучении; процессом в проектной более методике начальном и организации младших коммуникативной деятельности (в после ролевых процессом играх, условий диалогах, значимой дискуссиях младших и т.д.); влияние в тестировании детей и диагностике; умений в нетрадиционных общения уроках; стать во внеклассной умений деятельности[2].

Достаточно выделить высокий методике уровень мнению развития степень коммуникативных



анализ умений смысловая у младших ученика школьников служить обеспечивается также за счет вхождения применения указание коммуникативной после задачи, только обеспечивающей понятия в учебной учащих деятельности обучении осознание детей учащимися культуры необходимости дебатов овладения целым умениями возникали общаться понимать как слова лично мнению значимой данных цели; логики использования субъекту всех менее видов школьника коммуникативной указание деятельности учащихся на основе возраста логики смысловая предметного решить содержания школьника обучения умения в начальных понятие классах, умений возрастающей данных сложности разным коммуникативных общения задач анализ в зависимости общения от этапа правила обучения позиции в начальной освоенные школе, процессом системного осознание подхода аспекты к отбору младших и применению часто коммуникативных мнению задач.

Анализ школьного педагогической понятия и методической могут литературы процессом позволяет позволил нам школьника выделить основе методы и приемы, младших которые основным используют школьника учителя этапе начальных стороны классов, навыков педагогический процесс в развитии школьника коммуникативных данных умений собой у детей младшего школьного младший возраста [1; 4]:

- 1) использование умений различных детей форм уровня индивидуальной, процесс групповой, общения коллективной основным деятельности (дебаты, школе проектная данной деятельность, отвечает конференции) для разным выполнения младших творческих;
- 2) упражнения, отвечает направленные возраст на обогащение понятия словарного запаса, позволил навыков степени диалогической культуры и монологической слова речи;
- 3) сюжетно-ролевые, могут языковые, развития дидактические учителем и психологические обучения игры, процесса направленные общения на формирование позволил коммуникативных следующие умений;
- 4) метод возникали беседы, развитию направленный средства на организацию вхождения активной сжатая речевой указание деятельности;
- 5) коммуникативные культура ситуации, основе дискуссии, условиями направленные педагога на применение умений, полученных указание коммуникативных целым умениями умения и повышение учебных внутренней учащихся активности классов детей;
- 6) инсценировки, зависящие сказок, умений мастерская классов выразительного чтения, родителей литературная гостиная.

В учителя исследовании начальном О.Н. Мостовой ситуациях отмечается, степени что работа этапе по развитию понимать коммуникативных уровня умений освоенные предполагает являются использование указание трех системе типов связь игр развития во внеурочной могут деятельности:

1. Языковые игры - развлекательные, ученика но всегда связанную содержащие умений дидактический работе элемент, младших по весомости педагогов которого и классифицируются личности на наблюдательные, умений конструктивные, умений продуктивные, творческие; второй в эту разных группу смысловая входят таким игры степень словесные, учащихся грамматические, развитие буквенные понятия и пр.; степень функция анализ этих метод игр стать заключается связанную в формировании смысловая языковой общения компетенции может детей.

2. Риторические вхождения игры, менее в процессе служить исполнения, уровень которых развитие происходит комфорта освоение овладение культуры значимой общения, развитие усваиваются умений секреты решить красивой школьника и правильной процесс речи, процесса овладение культуры техническими умениями приемами.

3. Психокоррекционные игры, решению способствующие основе формированию которых чувств логики эмоционального комфорта развития детей, культура уверенности уровня в своих осознание силах, мнению умения основным ориентироваться языка в мире навыков взаимоотношений развитие с окружающими [4].

В родителей целым, создавать внеурочная обучении деятельность целым способствует ребенку развитию целым произвольной этапа активности, умения формированию служить ценностных младший ориентаций, процессов формированию связанную мотивации целым развития, стать решению процесса проблем аспекты занятости обучения и созданию только ситуации только успеха. Педагогу

являются важно данной помочь развитию ребенку учащихся овладеть этапе многообразными этапа языками общения, детей что требует служить предварительного создания научения процессом в разных аспекты видах собой деятельности согласно и формах возникали общения.

Развитие коммуникативных умений младших школьников в процессе взаимодействия со сверстниками позволяет эффективно решить три основные задачи: конкретно-познавательную, связанную с образовательной ситуацией, коммуникативно-развивающую, направленную на освоение основных навыков общения между членами группы и вне ее, социально-ориентационную, предполагающую формирование гражданской позиции, необходимой для адекватной социализации индивида в обществе. Максимальный результат возможен при условии поддержки усилий детей со стороны других учителей и родителей, которые могли бы создавать ситуации, позволяющие ребенку развить и закрепить коммуникативные умения.

Таким образом, развитие коммуникативных умений младших школьников во взаимодействии со сверстниками – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и в повседневной жизни.

Список литературы

1. Арефьева О.М. К проблеме формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста. // Начальное образование. - 2010. № 3. С.52-55.
2. Бушуева Г.М. Коммуникативные умения младших школьников (некоторые аспекты проблемы) //Проблемы профессиональной подготовки будущего учителя в системе университетского образования. Вып. / Под ред. О.С. Гребенюка, Т.Е. Гребенюк, СИ. Брызгаловой. - Калининград: Изд-во КГУ, 2002. -110с.-С. 33-37.
3. Лозован Л.Я. Принципы формирования коммуникативных умений младших школьников //Психолого-педагогические исследования в системе образования/Материалы Всероссийской научно-практ конф.; Отв. ред. Д. Ф. Ильясков. - Москва - Челябинск: Изд-во «Образование», 2005 - Ч. 2. - С. 62 – 65.
4. Мостова О. Н. Развитие коммуникативных и познавательных умений младших школьников // Начальная школа плюс: До и После № 6, 2007. - С. 52-54.
5. Петренко Е. Г. Влияние образовательного процесса на коммуникативное развитие младших школьников // Новые технологии в образовании: сб. науч. тр. V Междунар. электрон, науч. конф., Воронеж, сентябрь-ноябрь 2002 г. - Воронеж, 2002. - С. 75-76.
6. Сытенко Т.В. Роль коммуникативной компетенции для формирования личности младшего школьника средствами урока и внеурочной деятельности/ //Школьные технологии. – 2006. – №7.– С.32.

УДК 373.24

Киреева Ольга Дмитриевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Kireeva O.D.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: chudo_pains@mail.ru

Научный руководитель: З.Б. Текеева, старший преподаватель

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И СПОСОБЫ ЕГО
ПРОФИЛАКТИКИ**

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF BULLYING IN HIGH SCHOOL AND METHODS OF



ITS PREVENTION

Аннотация: в данной статье рассматриваются феномен школьного буллинга: его проявления, факторы риска, последствия для участников травли.

Abstract: This article discusses the phenomenon of school bullying: its manifestations, risk factors, consequences for persecution participants.

Ключевые слова: образовательная среда, буллинг, травля, жертва буллинга, свидетели.

Keywords: Educational environment, bullying, persecution, victim of bullying, witnesses.

Проблема буллинга в образовательном учреждении существовала всегда. На данный момент буллинг в школьном возрасте является самым сложным и конфликтным этапом, именно в этом возрасте происходит физические и психологические изменения личности, происходит половое созревание, поиск собственного «я». Учеба как правило переходит на второй план, а сверстники занимают важную роль в его жизни, происходит борьба за лидерство, а также возникают конфликты. [2]

На данный момент участие школьника в школьном конфликте является вполне нормальным, но проблема буллинга заключается именно в том, что травля происходит довольно длительное время. Чаще всего жертве сложно сменить свой так называемый «статус» ведь в борьбе за лидерство каждый хочет самоутвердиться на фоне сверстника и на фоне этого жертва подвергается постоянным нападкам со стороны «обидчика» и его друзей. [3]

Психолог Зигмунд Фрейд писал «... школа должна делать все, чтобы дети не были беспомощными перед лицом насилия, чтобы они хотели жить, давать им поддержку в тот момент развития их жизни, когда эмоциональные связи с родительской семьей ослабевают, и они выходят в самостоятельную жизнь». [1]

На сегодняшний день школа не нашла эффективного решения этой проблеме, многие преподаватели не замечают или не хотят замечать травли среди школьников, именно из-за этого вовремя не оказывается необходимая поддержка «жертвам» и «обидчикам». [2]

По данным, опубликованным в конце 2022 года, 52 % российских школьников сталкивались с буллингом. Треть из них — в роли жертвы. [3]

Современным школьникам, которые являются «жертвами» буллинга сложнее избегать ситуаций травли, в будущем это негативно сказывается на их психологическом состоянии и может иметь последствия во взрослой жизни. [4]

В кругу травли есть ключевые моменты: на первом месте это шалость или же (серьезные издевательства) реакция жертвы чаще всего (стыд, смущение, слезы или другой сигнал, который дает понять обидчику, что чувства жертвы задеты) Буллинг подрывает у жертвы уверенность в себе, разрушает ментальное и физическое здоровье, самоуважение и человеческое достоинство. [2]

Со стороны отдельной части коллектива (одобрение или поддержка обидчика, ведь по началу это кажется лишь забавным троллингом) далее возникает некая буллинг-структура: включающая обидчика (агрессора), жертву (пострадавшего) и наблюдателей. [1]

Когда агрессор получает поддержку со стороны сверстников и видит, что жертва отреагировала, то круг буллинга замыкается, и шанс, что данный эпизод травли повторится вновь, а чувство доминирования над жертвой становится более притягательным для агрессора. [3]

Существует некий миф, что жертвой травли становится тот, кто не в силах за себя постоять. Но это ошибочное мнение. Начать буллить могут любого человека [2]

Причина для издевательств чаще всего становится отличие жертвы от коллектива (одноклассников). Это может быть: принадлежность к иной этнической группе, социальный статус, внешний вид и так далее. [1]

Вероятность стать жертвой высока у тех, кто часто сталкивается с агрессией в семье, к сожалению, у таких ребят, как правило, нет стабильного чувства самооценности и стратегий реагирования на агрессию. Как только данная жертва отреагирует «ожидаемо» и покажет задеты чувства — пазл буллинга будет собран. Жертва находится в состоянии стресса и страха т.к агрессивные нападки продолжаются непрерывно и чаще всего они подвержены психологическому насилию, изоляции, одиночеству [3]



И самое ужасное, что ситуация с буллингом никогда не прекращается сама по себе, «Жертвы» отличаются отрешенностью от социального мира, стараются уклоняться от конфликтов, они очень чувствительные, замкнутые и застенчивые, имеют психосоматические симптомы, повышенную тревожность и депрессивность, низкой самооценкой и неуверенностью в себе, сниженной учебной мотивацией и многочисленными проблемами в общении со сверстниками [5]

Есть научная концепция «Теория унижения». Эта концепция отлично демонстрирует, что случается с жертвой и очевидцами травли. Согласно «теории унижения», унижение трактуется как открытое общественное указание на слабость человека, его несоответствие общепринятым в коллективе нормам. Человек, который подвергается унижению, буллингу остро ощущает чувство несправедливости, сильное раздражение и желание мести [3]. В случае, если человек не проработает эти переживания, то последующие события могут развиваться грядущими способами:

Во-первых, если агрессия к обидчикам не находит выход, то она, возможно, перерастет в аутоагрессию, то есть ненависть к себе, сильное чувство подавленности, что в дальнейшем может привести к апатии или даже депрессии. [3]

Во-вторых, у жертвы, которая подвергается травле может возникнуть желание выступать в роли агрессора и, таким образом, чередой насилия продолжится.

Наблюдатели чаще всего не вовлечены в унижение и буллинг жертвы, однако они могут переживать чувства, схожие с опытом жертвы. В последствии, у них возникает страх, что агрессор может переключиться на них [4]

Таким образом, можно выделить такие формы буллинга, как:

1. Психологический буллинг – это насилие, воздействующее на психику ребенка, постоянные угрозы, преследование, запугивание, «Жертва» начинает чувствовать себя неуверенно из-за постоянного обзывания, распространения неприятных слухов, («обидчик» может заставить «жертву» делать то, чего она не желает), вымогательства (денег, еды, принуждение к воровству)

2. Физический буллинг – удары, пинки, побои и нанесение иных телесных повреждений и др. Также возможен сексуальный буллинг, который включает в себя действия сексуального характера.

3. Кибербуллинг – обычно это унижение с помощью, интернета, социальных сетей (Вконтакте, телеграмм, и т.д) распространение фотографий жертвы, слухов, компрометирующие видео и аудио записи.

На данный момент проблема буллинга среди школьников является весьма актуальной. По сей день, на нее нельзя закрыть глаза, порой детская жестокость выходит за допустимые границы. В настоящее время проблеме исследования и профилактики буллинга уделяется большое внимание. [3]

По данным детского телефона доверия, насилию в школе подвергается каждый десятый школьник чаще одного раза в месяц, при этом 8% детей подвергается обидам и унижениям либо каждый день, либо 1–2 раза в неделю, а 5% – 1–2 раза в месяц. [4]

В группу повышенного риска по частоте буллинга попадают дети

10–12 лет: 32% детей этого возраста, по меньшей мере, один раз подвергались обидам и унижениям за последние 12 месяцев [2]

Чаще всего родители обеспокоены вопросом: «Что делать родителю, который столкнулся с травлей своего ребёнка?»

1. Главное — сохранять спокойствие. Когда ребёнок поделится с вами тем, что его травят в школе, не включайте эмоции. Спокойно выслушайте ребенка, без паники.

2. Постарайтесь выяснить причину травли. Внимательно выслушайте ребёнка.

3. Спросите у ребёнка, какие действия послужили причиной травли. Этот вопрос поможет ребенку разобраться, может ли он самостоятельно повлиять на ситуацию в дальнейшем. Если дети травят ребёнка из-за лишнего веса, дефектов речи, слабого зрения и т.д.,

4. Немедленно сообщите о травле классному руководителю и всё общение с родителями и другими детьми в дальнейшем осуществляйте через него.

5. Обратитесь за помощью к школьному психологу. Ситуация травли сложная не только для ребёнка, но и для родителя, поэтому оба нуждаются в поддержке специалиста.

6. Каждый день интересуйтесь об изменении ситуации, важно так же спокойно, спрашивайте у ребёнка, как прошёл его день в школе.



Чего делать не стоит:

1. Не пытайтесь выяснять отношения с одноклассниками и их родителями.
2. Не делайте скоропостижных выводов. В разговоре с вашим ребёнком не обвиняйте его ни в чём и не обсуждайте при нём его одноклассников.
3. Не давайте советов школе, как поступить с одноклассниками вашего ребёнка. Постарайтесь довериться классному руководителю и администрации.

Что же нужно делать, чтобы ваш ребёнок не стал жертвой буллинга?

1. Учите его общаться. Развивать навыки общения помогает разнородная среда. Общению способствует совместная деятельность. Чем деятельность разнообразнее, тем больше опыта взаимодействия с разными людьми ребёнок получает.
2. Будьте вашему ребёнку другом.
3. Обращайте внимание на настроение ребёнка. Если ваш ребёнок приходит домой после школы или секции в подавленном настроении, аккуратно поинтересуйтесь, не нужна ли ему помощь, но не навязывайтесь.
4. Обращайте внимание на самочувствие ребёнка.

Очень важно помнить, что ничто не может травлю другого человека, но так как ребёнок живёт в социуме, ему и родителям важно понимать, что он может изменить, чтобы ему было комфортнее [5]

К факторам, способствующим появлению буллинга в образовательной среде. Огромную роль играет учитель. Чаще всего вмешательство учителя в травлю, оказание детям поддержки, взаимодействие учителя с классом способствует снижению буллинга, но и улучшает межличностные отношения и психологический климат между учащимися [1]

Как же учителю предотвратить травлю в классе? Один из вариантов — это разрешить «ябедничество». Введите правило — любой может попросить помощи. Если быть последовательным в соблюдении этого правила, дети будут чувствовать себя защищёнными: [3]

1. Возьмите на себя ответственность

Станьте человеком, который будет предлагать решения по борьбе с травлей.

2. Чётко обозначьте проблему

Если не говорить, что происходит травля, решить проблему невозможно. Обозначьте прямо, что в группе происходит насилие. Если обидчик поймёт, что его действия не остаются незамеченными, то как минимум начнет сдерживать агрессию, возможно полностью прекратит её.

3. Дайте оценку ситуации

Давайте оценку только ситуации, причём конкретную: «Травля — это плохо». Нужно привести детей к тому, что плохой не конкретный человек, а сам поступок.

4. Назовите травлю проблемой группы

Докажите детям, что проблема касается не отдельных людей, а всего класса. Ученикам важно объяснить, что травля касается всех, а остановить общая задача.

5. Введите правила поведения

Проблему травли в группе можно решить, если ввести определенные правила. Под запретом: подножки, драки, оскорбления, любая агрессия.

Эти правила очень сложно соблюдать детям, поэтому будьте последовательны, показывайте пример. Если вы сами соблюдаете правила, найдутся те, кто также будет им следовать. Рано или поздно это распространится на большинство учеников в классе [5]

Возможность получения детьми помощи от педагогов, согласованность действий школьных сотрудников при неприемлемом поведении учеников приводит к снижению проявления насилия и агрессивном поведении учеников в школе [3]

Таким образом, на основе вышеизложенного можно отметить, что буллинг является достаточно распространенным явлением в образовательной среде. Наиболее часто с травлей школьники сталкиваются в достаточно юном возрасте, а в ситуации буллинга большинство учащихся оказываются в роли свидетелей. Многие ученики предпринимают попытки встать на защиту жертвы, но их помощь оказывается неэффективной. В первую очередь профилактика школьного буллинга направлена на изменение поведения и повышение социальной и коммуникативной компетентности всех, кто участвует в образовательном процессе: педагоги, учащиеся и их родители, представители

администрации школы. Необходимо проведение со всеми участниками буллинга специальной работы с школьным психологом, решение их собственных жизненных проблем, связанных со школьным насилием.

Список литературы

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. - С. 149-159.
2. Волкова Е.Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). - С. 50-57. doi:10.17759/bppe.2019160301
3. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994-2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. - С. 65-90. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (дата обращения: 06.03.2021)
4. Кожухарь Г.С. Феноменология разных форм психологического насилия в молодежной среде: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kozhukhar.phtml> (Дата обращения: 02.03.2021)
5. Собкин В.С. Смыслова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. №2. - С. 71-86.

УДК 373.3

Книга Анна Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kniga A.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kniga9078@gmail.com
Научный руководитель: Колосова Н.В., доцент

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ FEATURES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности экологического воспитания учащихся начальной школы. Приведено определение понятия «экологическое воспитание». Отражены цель и задачи экологического воспитания.

Abstract: this article discusses the features of environmental education of primary school students. The definition of the concept of “environmental education” is given. The purpose and objectives of environmental education are reflected.

Ключевые слова: экология, природа, экологическое воспитание, учащиеся, окружающая среда, начальная школа.

Keywords: ecology, nature, environmental education, students, environment, primary school.

В настоящее время экологические проблемы являются глобальными и касаются всего человечества в целом. На данный момент наиболее остро стоит вопрос об экологическом образовании. И основной причиной этого является полная экологическая безответственность. Именно поэтому необходимо уделять большее внимание экологическому воспитанию с первых лет обучения в школе [2].

Под экологическим образованием понимается «овладение учащимися научными основами



взаимодействия природы и общества, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности» [4, с. 75]. Экологическое образование является неотъемлемой частью нравственного воспитания. Оно выступает как единство экологического сознания и поведения в гармонии с природой.

В.А Сухомлинский внес огромный вклад в области экологического воспитания детей. Он придавал особое значение влиянию природы на нравственное развитие детей. Он считал, что детское мышление, чувства, творчества основываются на природе.

Цель экологического воспитания – формирование ответственного подхода к природе, который базируется на экологическом сознании; развитие умений по изучению и оценке состояния окружающей среды.

Учащиеся усваивают содержание экологического образования в процессе различных видов деятельности. Организация учебного процесса может быть представлена в различных формах, каждая из которых может стимулировать различные виды познавательной активности учащихся. Например, во время самостоятельной работы с различными источниками информации позволяет собрать необходимый материал, раскрыть суть проблемы. Еще одна форма организации учебного процесса – игра – позволяет проявить учащимся их креативность, возможность внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей. Содержание экологического образования включает в себя систему норм, вытекающих из ценностных ориентаций.

Очень важно заложить фундамент бережного и ответственного отношения ребенка к природе еще в детстве, потому что ребенок должен научиться видеть красоту окружающей природы, ценить и любить ее. Также необходимо научить ребенка бережно относиться к природным ресурсам, ценить достижения цивилизации.

Начальная школа является важнейшим этапом в формировании мировоззрения человека, накопления знаний об окружающей среде, формирования культуры поведения по отношению к природе и обществу [1, с.27].

По мнению И. В. Цветковой, этот этап способствует формированию в сознании ребенка наглядно-образной картины мира, которая определяет процесс развития его экологической культуры [5, с.29].

Главной задачей экологического воспитания младших школьников является формирование рационального и ответственного подхода к природной среде, в основе которого лежит экологическое сознание. Ответственный подход к социально-природной среде проявляется в соответствии с моральными и правовыми принципами природопользования, в активной творческой деятельности по развитию и охране природной среды, в соблюдении правил пользования природными ресурсами.

Условием такого воспитания является организация взаимосвязанной научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности учащихся, направленной на изучение и совершенствование связей между природой и человеком. Экологическое сознание формируется на базе знаний, которые преобразовались в убеждения.

Воспитание возникло и развивалось вместе с обществом и всегда было одной из важнейших сфер его жизни. С древних времен и в последующие столетия усилия многих выдающихся педагогов были сосредоточены на знаниях о воспитании.

Путем непосредственного тесного взаимодействия с дикими животными младшие школьники приобретают основу для формирования и развития ответственного отношения к природе, знания о жизни природы, о взаимодействии человека с природой, о ее ценностных свойствах. Обогащается запас сенсорно-гармоничных впечатлений младших школьников, развиваются эстетические и эмоциональные чувства.

Ребенок должен выступать в роли исследователя, только тогда он сможет самостоятельно открыть для себя различные закономерности природы. Для этого можно проводить беседы с детьми на экологические темы, изучать растения и животных своей местности. Чтобы привить детям любовь к природе и живым существам, можно создавать с детьми кормушки или скворечники, показать, как можно помочь животным внести свой вклад. Затем можно провести наблюдение за животными, какие животные пришли и какую еду они ели. На внеклассных занятиях учащиеся могут делиться своими наблюдениями [3].

Психологические аспекты экологического воспитания включают формирование



соответствующих рациональных потребностей, мотивов и установок личности, способствующих сохранению окружающей природы, развитию нравственных и эстетических чувств, навыков и привычек, а также формированию значимых целей природоохранной деятельности

Очень важно научить детей не только вести себя в соответствии с законом, но и сформировать у них потребность в экологически грамотном поведении. Нужно не только объяснить детям правила поведения в природе, но и донести до детей, что этих правил необходимо строго придерживаться. Человек – это часть природы – это золотое правило, которое необходимо привить детям.

Для того, чтобы развить экологическое мышление можно использовать такие формы работы, как:

- опыты и эксперименты;
- экскурсии;
- проектную деятельность;
- работа с гербариями;
- работа с коллекциями;
- выращивание зелёных культур (на подоконнике);
- проведение экологических акций;
- презентация экологических проектов;
- родительская гостиная;
- выставка фотографий и рисунков.

Экологическое воспитание школьников направлено на формирование индивидуальной экологической культуры. В то же время экологическую культуру можно рассматривать как важную роль, так и как результат или показатель экологического воспитания личности. Экологическая культура – это динамичная система ценностных ориентаций и установок, направленных на восстановление и развитие природных и социальных богатств, накопленных человеческим обществом за длительный период времени. Экологическая культура предполагает гармоничное отношение человека к природной среде и своему социальному окружению, а также отношение к себе как к части природы

На этапе теоретического обоснования способов гармоничного влияния общества и природы учитель обращается к рассказу, который позволяет представить научные основы охраны природы в широкой и разнообразной взаимосвязи с учетом факторов регионального уровня.

Наиболее важными факторами, влияющими на характер отношения учащихся начальной школы к окружающей среде, являются личный опыт, практическая деятельность, поведение ближайшего окружения, познавательная активность.

Невозможно сформировать у учащегося экологические знания только на уроках. Необходимы дополнительные формы и методы работы: занятия в кружке, экскурсии на природу, конкурсы по экологии, работа в лаборатории и внеклассные мероприятия, так называемые «интерактивные формы обучения» (дискуссии, диспуты, экологические вечера, спектакли, беседы, ролевые игры, использование информации и коммуникационные технологии и другие мероприятия), которые возможны только в учреждениях дополнительного образования.

Список литературы

1. Баляева Н.Н. Экологическое воспитание младших школьников / Н.Н. Баляева, С.В. Смотров // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения: матер. Всеросс. науч.-практич. конф. (г. Балашов, 26– 27 марта 2015 г.) / под ред. Е.Н. Ахтырской, Л.В. Борзовой [и др.]. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – С. 118–119.
2. Григорьева Е.В. Некоторые проблемы естественно-научного образования / Е.В. Григорьева // Начальная школа. – 2008. – №5.
3. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Уч. пособие для студентов педвузов / А.В. Миронов. – М.: Педагогическое общество России, 2002
4. Словарь понятий и терминов по психологии и педагогике / сост. А.Р. Борисевич, Т.Г. Каленикова. – Минск: ИВЦ «Минфина», 2006. – 320 с.
5. Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников / И.В. Цветкова. – М.: Педа-



УДК 378.1

Коваленко Арина Викторовна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Kovalenko A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: arina.malakhova.2018@mail.ru

Научный руководитель: Гамбарян Г.С. доцент

**ОСОБЕННОСТИ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
FEATURES OF THE ENVIRONMENT AS A FACTOR OF SEX EDUCATION OF CHILDREN OF
PRIMARY SCHOOL AGE**

Аннотация: В статье рассмотрены особенности среды как фактора полового воспитания детей младшего школьного возраста. Показаны противоречия изучения полового воспитания в педагогических и психологических исследованиях, важность исследования данной темы в научном сообществе.

Abstract: The article considers the features of the environment as a factor in the sexual education of children of primary school age. The contradictions of the study of sex education in pedagogical and psychological research, the importance of studying this topic in the scientific community are shown.

Ключевые слова: половое воспитание, полоролевая социализация, факторы, младший школьный возраст.

Keywords: sex education, sex-role socialization, factors, primary school age.

С древних времен проблемы полового воспитания относились, во-первых, к числу наиболее запутанных, а во-вторых, к числу малоизученных или даже просто подвергавшихся ostracism областей педагогики и психологии. Половое воспитание является частью общего образования человека, но в силу закрытости темы оно более расплывчато. Если другие области образования более или менее ясно выражены и могут преподаваться на примере, а также корректироваться советами и наставлениями, то большая часть полового воспитания остается табуированной темой даже в терминологии.

В педагогической науке и в педагогической практике существуют разные, а порой и противоречивые мнения о целесообразности полового воспитания для младших классов, есть сторонники и противники полового воспитания. Первые подчеркивают важность формирования у детей нравственных основ в вопросах половой жизни и достоверных знаний из области биологии, психологии и медицины, связанных с проблемами сексуальных отношений (С.В. Ковалев, Д.В. Колесов, И.С. Кон, Н.Б. Сельверова и др.). Другие считают, что такое воспитание детей следует запретить, поскольку оно стимулирует ранние половые связи и поощряет аморальное поведение [2].

Это противоречие во взглядах на проблему полового воспитания имеет относительно давнюю историю. В разные исторические периоды проблема полового воспитания находилась в числе игнорированных и исключенных из области изучения школьной педагогики.

При этом противники полового воспитания чаще всего делали заявления, носившие декларативный характер и не подкрепленные каким-либо глубоким научным анализом. Проблема полового воспитания младших школьников долгое время оставалась неизученной.

Несмотря на это, проблема полового воспитания личности активно исследовалась в соответствии со своей спецификой в философии психологии и физиологии. Некоторые ученые рассматривали половое воспитание как формирование у человека нравственных основ в вопросах семейной жизни и переживания сексуальных отношений посредством достоверных знаний из области биологии,

психологии и медицины, связанных с сексуальными вопросами.

Сегодня общепризнано, что половое воспитание, как и любой другой вид воспитания, является социально-педагогической проблемой. Правильное половое воспитание является важнейшим фактором формирования человека как семьянина, гражданина современного общества. Примечательно, что общая теория полового воспитания детей и молодежи начинает приобретать самостоятельность, хотя попытки свести это воспитание к элементарному половому просвещению не прекращаются (К. Имлинский) [3].

Вопросам полового воспитания подрастающих поколений, формирования культуры нравственных отношений между мальчиками и девочками посвящены труды В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, И.П. Петрище Ф.М. Лось, Л. Боровенской, З. Фрейда, Д.В. Колесова, А.В. Сельверова, В.Е. Каган, Д.Н. Исаева и других исследователей.

В настоящее время ситуация в половом воспитании изменилась, что связано со снижением возраста полового созревания (13-15 лет), а значит, с ростом добрачных половых отношений и со многими социальными факторами. С точки зрения сексуального поведения сегодняшние 16-17-летние соответствуют 19-20-летним в 60-е годы. В наше время половая зрелость наступает на 2-3 года раньше, но эмоциональное созревание замедляется. Единство врачей, педагогов, психиатров и, конечно же, психологов и социальных педагогов необходимо для помощи юношам и девушкам в создании правильных семейно-брачных отношений и сексуальной ориентации [1].

В последние годы специалисты все чаще обращают внимание на то, что воспитание, обучение и лечение детей, вне зависимости от их пола, изобилует множеством ошибок, от которых зависит не только непосредственное состояние мальчика или девочки, но и - нередко - в более позднем возрасте. Эта актуальная сфера жизни человека, особенно детского, до недавнего времени не была предметом систематических научных исследований, и широко распространенные обыденные представления о ней искажены многими предрассудками и необоснованными, но якобы научными догмами. Интимность психосексуальных переживаний часто вырождается в сакральное подавление всего, что связано с полом. Считается само собой разумеющимся, что до полового созревания дети не требуют особого внимания к своему психосексуальному развитию. Даже родители и воспитатели обычно не могут преодолеть эмоциональные или предвзятые поведенческие барьеры при общении с детьми. Чувство собственной неполноценности, вызванное этими трудностями, часто вызывает у них повышенную бдительность в отношении развития ребенка как представителя своего пола [6].

Половое воспитание – это процесс, направленный на развитие качеств, черт, особенностей, а также личностных установок, определяющих необходимое для общества отношение человека к представителям противоположного пола. Поэтому в сферу полового воспитания входят не только такие специфические отношения между представителями мужского и женского пола, как супружеские отношения, но и любые другие: в общественной жизни, на работе, в свободное время и т.д. Поскольку цели и задачи полового воспитания определяются интересами общества в целом, эти интересы должны учитываться во всех аспектах полового воспитания, так как человек, который не может найти себя в труде и общественной жизни, не сможет успешно утвердиться и в сфере личной жизни.

Полоролевая социализация (ПСР) – это все те целенаправленные и спонтанные воздействия, которые помогают ребенку стать мужчиной/женщиной, знакомят его с принятой в обществе системой половых ролей, гендерными отношениями в трудовом социуме и в личной жизни. Это двусторонний процесс:

- усвоение ребенком, связанное с определенным полом социального опыта, при вхождении в социальную среду, систему отношений между мужчиной и женщиной;
- активность, позиция ребенка, активное воспроизведение индивидуальной системы отношений полов в коллективной деятельности, общении.

В 6-7 лет дети твердо знают свой пол и осознают его необратимость и неизменность. Повышенная половая дифференциация (различие) поведения. Дети играют в увиденное, подражая установкам родителей. Могут появиться увлечения, страстная любовь, а объектом любви может стать любой взрослый из окружения ребенка. Начинается обособление детей в общении: мальчики дружат только с мальчиками, девочки дружат только с девочками, т.е. у детей формируются ассоциации однополых игр, что помогает еще больше осознать гендерные различия [4].



На ПРС влияют все группы факторов, но большое внимание следует уделить микрофакторам:

Фактор 1: Семья является наиболее важным фактором. Мать и отец являются агентами социализации, влияние которых необходимо для нормального течения процесса. В семье ребенок усваивает поведенческие модели супружеских и родительских ролей.

Американские психологи Э. Маккоби и К. Джекман выделили несколько типов сексуальной социализации:

1) Родители относятся к разнополым детям так, чтобы адаптировать их к нормативным ожиданиям, принятым в обществе. Мальчиков поощряют быть энергичными и конкурентоспособными, а девочек – послушными и заботливыми. Поведение, не соответствующее гендерно-ролевым ожиданиям, осуждается (наказывается).

2) Благодаря врожденным различиям между полами, проявляющимся в раннем детстве, мальчики и девочки стимулируют своих родителей и таким образом добиваются разного отношения и воспитания. В этом случае уровень образования является результатом взаимовлияния взрослого и ребенка.

3) Родители относятся к ребенку согласно своим представлениям о том, каким должен быть ребенок этого пола:

а) родители стараются научить ребенка преодолевать то, что они считают слабостями пола;

б) родители считают необходимым любое естественное для данного пола поведение и не пытаются его изменить;

в) родители по-разному воспринимают поведение мальчиков и девочек и реагируют на действия, кажушиеся необычными для пола ребенка;

г) отношение родителей к ребенку зависит от того, совпадает ли пол ребенка с полом родителя:

– родитель хочет быть образцом для подражания своего пола;

– родитель заинтересован в том, чтобы научить ребенка секретам и магии своего пола, поэтому отцы уделяют много внимания сыновьям, а матери - дочерям;

– каждый родитель проявляет в общении с ребенком некоторые черты, которые он привык проявлять в общении со взрослыми того же пола.

Дети должны различать состояние своих родителей, понимать их, сочувствовать и, если нужно, понимать. Правилom должно быть твердое отношение в семье: помощь друг другу по хозяйству, оказание услуг как взрослым, так и младшим членам семьи.

Фактор 2: группа сверстников – агенты ПРС. В группе сверстников ребенку предоставляется возможность реализовать себя как представителя того или иного пола в реальных и игровых ситуациях. Привитые в семье гендерно-ролевые установки и модели поведения корректируются в группе. Группа сверстников особенно важна для мальчиков; в группе мальчиков формируются жесткие, обязательные предпочтения и нормы.

Если дружба со сверстниками одного пола в этом возрасте встречает мало препятствий, то попытки дружбы между мальчиком и девочкой, за редким исключением, предостерегают взрослых и побуждают к их вмешательству, ограничиванию. Сами того не осознавая, взрослые часто лишают детей радостных переживаний и открытий, связанных с дружбой. Половое воспитание, которое в значительной степени является межличностным образованием, предполагает, что мальчики и девочки сначала пробуют свои навыки в однополой дружбе, а затем в дружбе противоположного пола. Нужно беречь зарождающиеся дружеские связи и стараться направлять отношения маленьких друзей в нужное русло незаметно, ненавязчиво и конечно же не оскорбляя их достоинства. В дружбе двух детей и в их более широком кругу (группе, классе) воспитывается чувство ответственности за себя и за других, чувство внутреннего долга по отношению к другим и близким.

Дружба – это еще и школа независимости. Педагоги часто забывают, что их возможности моделирования жизненных ситуаций для детей весьма ограничены, а усилия по ограждению детей от жизни с ее противоречиями и разнообразием нежизнеспособны. Остается только один (и оптимальный!) вариант: вместо краткого руководства - постоянная практика в решении все более широкого круга и все более сложных ситуаций самостоятельно, причем не только на книжно-теоретическом уровне, но прежде всего на житейско-практическом уровне. Все это особенно важно, когда речь идет о попытках предостеречь от встречи с «плохими», «избалованными» сверстниками и людьми. Невозможно предупредить их, и это не важно в жизни. Гораздо важнее то, как ребенок будет вести себя на таких

встречах, кто и что у кого будет узнавать. Совершенно ясно, что сказанное имеет самое прямое и непосредственное отношение к вопросам пола.

Фактор 3: средства массовой информации (СМИ). С 5-6 лет дети начинают выбирать персонажей на экране в качестве образцов для подражания, что усложняет ситуацию, поскольку дети склонны выбирать крайние модели. Девушки выбирают образцы ведьм, принцесс, королев; мальчики – агрессивных персонажей, использующих насилие, грубость, дерзость [5].

Проблемы полового воспитания волновали многих педагогов в разное время. Половое воспитание наиболее широко изучалось педагогами 20 века. Сейчас ведутся экспериментальные исследования в этой области, которые часто доказывают важность полового воспитания школьников.

Поэтому правильно воспитанные дети смогут избежать многих ошибок в жизни. Половое воспитание в связи с другими видами воспитания позволяет младшему школьнику стать достойным гражданином страны, будущим родителем, развитой личностью.

Практика показывает, что если психика ребенка не была отягощена чувством стыда и страха в связи с сексуальностью в дошкольном возрасте и в младшем школьном возрасте, половое воспитание было адекватной частью воспитания в целом, и если к наступлению полового созревания мальчиков и девочек находились на правильном пути под руководством родителей и воспитателей к формированию мужественности и женственности, то период отрочества освобождается от многих трудностей, которые ранее казались неизбежными.

Список литературы

1. Андреева С.В. Половое воспитание // Философия науки. – 2010. – №7. – С. 28-32.
2. Багоцкий С.В. Половое воспитание школьников: стратегия, тактика, решения в культуре профессиональной подготовки будущего педагога / С.В. Багоцкий, Г.Ю. Беляев, А.В. Беляева // Научно-методический журнал «Образование личности». – 2017. – №2. – С. 88– 95.
3. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, социализационная траектория // Социс. – 2009. – №11. - С. 21– 25
4. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. - 1981. – №2. – С. 47– 57.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет // Учебное пособие. – М. – 2006. – 175 с.
6. Петрова Т.В. Система возможных причин негативных последствий в половом воспитании младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №3. – С. 259–270.

УДК 378.4

Коновал Анастасия Романовна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Konoval A.R.
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: feeresu@gmail.com
Научный руководитель: Шаповалов В.К., профессор

ВЛАДЕНИЕ КОМПОЗИЦИЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА MASTERY OF COMPOSITION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF AESTHETIC CUL- TURE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

Аннотация: рассматривается значение процесса овладения будущими педагогами изобразительного искусства средствами композиции как фактора формирования их эстетической культуры.



Abstract: The importance of the process of mastering by future teachers of fine arts the means of composition as a factor of formation of their aesthetic culture is considered.

Ключевые слова: художественно-педагогическое образование, изобразительное искусство, композиция, сюжетная композиция, эстетическая культура, будущий педагог.

Keywords: art and pedagogical education, fine art, composition, story composition, aesthetic culture, future teacher.

Одной из главных задач современного художественно-педагогического образования является формирование эстетической культуры будущих педагогов изобразительного искусства. Теоретический анализ литературы показал, что проблема понимания эстетической культуры именно педагогов изобразительного искусства рассматривалась недостаточно глубоко. Одними из наиболее важных вопросов эстетической культуры педагогов изобразительного искусства является процесс и средства ее формирования.

В настоящем исследовании мы определили эстетическую культуру педагога изобразительного искусства как художественный опыт, направленный на совместное с учащимися создание новых культурных ценностей и эстетических художественных объектов их творческого взаимодействия. А процесс формирования эстетической культуры будущих педагогов изобразительного искусства мы понимаем, как организованный психолого-педагогический процесс, направленный на формирование целостной, гармоничной и творчески активной личности, способной к чувственному познанию и преобразованию окружающей действительности по эстетическим законам.

Ключевая идея совершенствования процесса формирования эстетической культуры студентов художественно-педагогических профилей подготовки заключается в поиске смысла и роли искусства в жизни человека. Отталкиваясь от этой идеи, нами был сделан вывод о том, что наиболее эффективным средством формирования эстетической культуры являются занятия со студентами сюжетной композицией.

Мы считаем, что базой эстетического развития личности студента – будущего педагога являются эстетические умения, формирующиеся на занятиях сюжетной композицией:

- умение различать эстетические особенности сюжетной композиции;
- умение использовать эстетическую и целевую направленность творческого «языка» художника для создания художественного образа произведения;
- умение привносить в создание художественных образов новое, отражая высокую культуру восприятия, глубину и развитость эстетических представлений;
- умение воплощать художественный замысел в художественных произведениях;
- умение высказывать эстетические суждения и давать аргументированную эстетическую оценку конкретному художественному произведению.

Исследования ведущих педагогов-художников и специалистов в сфере творчества и одаренности показывают, что сюжетная композиция имеет огромное значение в эстетическом развитии личности. Сюжетная композиция привлекает своей смысловой и эмоциональной окраской, а также живописными эффектами, и является способом проекции своих мыслей и идей на холст. Тематику, а вместе с тем и воспитательный потенциал композиции невозможно исчерпать. Создание сюжетной композиции требует от учащихся углубленного изучения темы, включающее в себя не только творческие поиски, но также поиски информации о том или ином событии, явлении, предмете [2, с.375]. Студентам необходимо «пропустить» полученную информацию через себя, получая тем самым эмоциональный отклик и формируя свое собственное отношение к изучаемому, которое проявляется во время создания картины. Поиск информации для последующего создания сюжетной композиции позволяет учащимся получить очень сложный и при этом яркий эмоциональный опыт, развить уровень своей эмоциональной зрелости, проявить эстетическую потребность в создании объектов искусства.

Сюжетная композиция – это прежде всего сюжет, о котором она повествует. Сюжет следует рассматривать как общее в различных формах изложения, в частности, как изложение в различных формах искусства. Сюжет картины можно рассказать в словах, но каждый человек услышит и увидит в этих словах свою собственную картину. Так текст одного и того же рассказа/пьесы/стихотворения содержит в себе сюжет множества написанных и еще ненаписанных картин [1, с.27].

Число сюжетов образует практически неограниченное и всегда открытое множество вариаций. Особенно сегодня, когда время регламентирования церковных или же мифологических канонов давно прошло. Вдохновение для создания своего собственного сюжета можно найти в обыденной жизни, а можно опираться на историю и опыт прошлых лет.

При создании сюжетной композиции художники при помощи выразительных средств пытаются выразить свое виденье окружающего мира и событий, происходящих в нем, свои мысли и переживания, и у каждого живописца это получается по-своему, каждое произведение является индивидуальным. Менялись мастера, методы, взгляды на те или иные события, их трактовка и понимание, но главное осталось неизменным – на протяжении многих столетий люди сознательно вкладывают в свои произведения нечто большее, некий скрытый смысл, недоступный при поверхностном знакомстве и требующий от наблюдателя долгого труда размышлений.

Значительную роль в процессе формирования эстетической культуры студентов имеют занятия, направленные на разработку и дальнейшее создание художественного образа произведения. Художественный образ напрямую зависит от мировоззрения и уровня эстетической культуры личности. Занятия композицией, где ведущую роль играет создание художественного образа, является наиболее эффективным средством для всестороннего развития личности, поскольку они имеют широкий круг возможностей, таких как расширение кругозора, развитие практических творческих навыков, удовлетворение потребности в самовыражении и др.

Как правило, сюжетная композиция является одним из ключевых моментов в обучении изобразительному искусству и формировании эстетической культуры личности, поскольку она позволяет решать одновременно творческие, учебные и воспитательные задачи. Композиция – это возможность для студентов показать не только мастерство владения изобразительными средствами, но, что куда важнее, это возможность для самовыражения, реализации своих стремлений, для проявления своей любви к близким и Отечеству, а также это шанс для внесения вклада в культуру своей страны.

Таким образом, можно сделать вывод, что выполнение сюжетной композиции играет огромную развивающую роль в процессе формирования эстетической культуры будущих педагогов изобразительного искусства: в процессе конструирования композиции, ее критического переосмысления и доработки у студентов развивается мироощущение, морально-этические и духовно-нравственные устои, способные в будущем играть значительную роль в их жизни и профессиональном становлении, они совершенствуют свою изобразительную грамоту, формируют эстетические чувства, развивают познавательные интересы, творческую активность и самостоятельность.

Список литературы

1. Алмосов, Л.И. Алмосов, А.Л. Композиция станкового произведения. Рождение картины: учебное пособие для студентов художественно-педагогических специальностей высших учебных заведений / Л.И. Алмосов, А.Л. Алмосов. – Ставрополь: Ставролит, 2017. – 272 с. [с. 24-27]
2. Каган, М.С. Морфология искусства. Ч. 1-3 [Текст]: Ист.-теорет. исследование внутр. строения мира искусств / М.С. Каган. - [Ленинград]: [Искусство. Ленингр. отд-ние], [1972]. - 440 с. [с. 374-375]
3. Волков, Н.Н. Композиция в живописи / Н.Н. Волков. – Москва.: Искусство, 1997. – 259 с.
4. Волков, Н.Н. Геометрия и композиция картины / Н.Н. Волков. – Москва.: Искусство, 1975. – 345 с.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ
PRACTICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF LABOR EDUCATION OF OLDER PRE-
SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF INTERACTION OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION AND THE FAMILY**

Аннотация: в данной статье рассматриваются практические аспекты развития трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Abstract: this article discusses the practical aspects of the development of labor education of older preschool children.

Ключевые слова: трудовое воспитание, дошкольники, семья.

Keywords: labor education, preschoolers, family.

Сотрудничество с родителями считается жизненно важным для образования детей дошкольного возраста. Очень часто родители не осознают свою фундаментальную роль в образовании и развитии своих детей, используя различные способы сотрудничества. Очевидно, что дошкольные учреждения должны сотрудничать с родителями дошкольников, чтобы они успешно выполняли свою миссию по воспитанию детей. Считается, что сотрудничество с родителями имеет такое же значение, как образовательная программа дошкольного образования и профессиональное развитие воспитателей. Сегодня существует проблема взаимодействия дошкольных образовательных организаций, родителей дошкольников в рамках трудового воспитания. Как правило, родители по необходимости присутствуют на родительских собраниях, но без явного желания и активного включения в образовательную и воспитательную деятельность детского сада.

Проблема воспитания позитивного отношения к труду или прилежания сегодня вновь стала актуальной в связи с возрастающей ролью активности и инициативы дошкольников в образовательном процессе, необходимость создания условий для самореализации личности. Приобщение к труду с раннего возраста развивает у детей такие качества, как самостоятельность, организованность, активность, инициативность, настойчивость, трудолюбие. Работа формирует ребенка, способствует самоопределению и развитию всех сфер личности [4, с 277-281].

Для современной науки вопрос развития усидчивости в дошкольном возрасте является одним из самых актуальных. Очевидно, что есть необходимость воспитывать позитивное отношение детей к труду, который, по сути, является тяжелым трудом. Следует отметить, что в настоящее время вопросу трудового воспитания дошкольников уделяется не так много внимания, как раньше. Подавляющее большинство дошкольных образовательных организаций ставит вопрос организации трудового воспитания дошкольников на одно из последних мест. Дошкольникам не хватает усидчивости и желания работать, педагоги не обращают должного внимания этому вопросу [2, с. 1].

Полноценная работа в детских садах становится редким явлением, и ее педагогический потенциал реализуется не в полной мере.

Между родителями и детским садом не в достаточной форме развиты, применяются на практике различного рода формы взаимодействия. Но многие дошкольные учреждения применяют нетрадиционные формы сотрудничества, вовлекают родителей в образование детей посредством

общения, учитывающего культурные особенности. С другой стороны, важность участия родителей оказывает мощное влияние на образовательные достижения и успехи дошкольников. Взаимодействие детского сада, семьи и дошкольников измеряется успехами детей, которые частично являются результатом конструктивного сотрудничества. Это именно то, что подчеркивает важность культуры сотрудничества между родителями и педагогами ДООУ, подчеркивая влияние этого сотрудничества на развитие и образование ребенка [3, с. 109-113].

В любом случае культура взаимодействия детского сада и родителей дошкольников оказывает положительное влияние, в том числе в аспекте мотивации к обучению и воспитанию, но при активном вовлечении родителей путем сотрудничества.

То, как организовано время препровождения дошкольника, чрезвычайно важно для формирования личности ребенка и для развития его потенциала для успешной социализации в будущем. Педагогическое отношение родителей к образованию и воспитанию влияет на то, как они организуют времяпрепровождение своих детей. Однако, несмотря на важность этого начинания, специальных социологических, педагогических и психологических исследований в этой области довольно мало. Вопросы организации времяпрепровождения дома обсуждаются в нескольких контекстах. Первый связан со связью между домашним воспитанием и воспитанием в детском саду (как правило, родители признают образовательный план детского сада во время взаимодействия с ребенком, и родители предоставляют дополнительное образование, такое как кружки по интересам). Второй контекст связан с поддержанием здоровья и физического развития ребенка (прогулки, спортивные занятия). Третий контекст связан с различными видами эстетической деятельности и приобщением детей к искусству (например, чтение, рисование, прослушивание музыки, лепка). Четвертый контекст связан с использованием игровой деятельности родителями как важного инструмента в психологическом и социальном развитии ребенка (как организована игра, принимают ли в ней участие родители, и так далее). И, наконец, особый контекст — это деятельность, которую разделяют родители и дети (например, вовлечение ребенка в работу по дому, уход за домашними животными, занятия взрослых).

Важным аспектом времяпрепровождения в дошкольном детстве является трудовое развитие детей, их «взросление через трудовую деятельность». Через труд дети знакомятся с социокультурными ценностями и нормами, интегрируются в общество, им помогают усваивать социальный опыт и формировать национальную и культурную идентичность. Взросление детей через труд происходит через усвоение трудового и исторического опыта их семьи и их нации.

Проблема объединения усилий дошкольной организации и семьи наиболее полно разработана в трудах Л.В. Гориной, Н.Ф. Виноградовой, О.Л. Зверева, Т.А. Макаровой, Н.Г. Волкова и других. По мнению авторов, детский сад только тогда удовлетворяет в полной мере потребности семьи, когда он является открытой системой, а родители являются не объектом воспитания, а субъектами взаимодействия с дошкольной образовательной организацией. Современные исследователи Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, О.А. Куревина, Л.В. Свирская, З.И. Теплова и др. отмечают важность сотрудничества педагогов и родителей в процессе трудового воспитания и развития детей дошкольного возраста. Включение семьи как партнера и активного участника в образовательную среду дошкольной образовательной организации качественно изменяет условия взаимодействия педагогов и родителей, имеющих собственные представления о сфере дошкольного образования ребенка [1, с. 68-71].

Труд детей дошкольного возраста является важнейшим средством воспитания. Весь процесс воспитания детей в детском саду может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость работы для себя и для коллектива. Относиться к работе с любовью, видеть в ней радость - необходимое условие для проявления креативности личности, ее талантов.

Проблемы трудового воспитания достаточно актуальны для детей дошкольного возраста, поскольку на этом этапе у ребенка развиваются личностные качества, навыки и стремления к труду. В настоящее время повышение эффективности и качества деятельности невозможно без тесных взаимоотношений с родителями учащихся. Без этой взаимосвязи гармоничное развитие ребенка невозможно, поскольку оно происходит не только на основе физического, нравственного, умственного, эстетического, но и обязательно трудового.

Суть трудового воспитания заключается в приобщении дошкольников к доступной форме



трудовой деятельности, а также к позитивному отношению к труду взрослых. Для того, чтобы ребенок проявил желание и был активно вовлечен в работу, поэтому важно привить ему трудовые навыки, ловкость и желание работать самостоятельно.

Эффективность трудового воспитания и его уровень не могут быть достигнуты без тесного взаимодействия с родителями и семьей.

Актуальность педагогических мероприятий развития трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи заключается в том, что трудовое воспитание по ФГОС ДОО в подготовительной группе предназначено для серьезной подготовки будущих выпускников детского сада к большим переменам. Это будет новый этап жизни - школа. Поэтому очень важно подготовить самостоятельного, образованного и трудолюбивого первоклассника. Для этого необходимо чередовать все формы трудовой деятельности. Обязательно проводить коллективную работу раз в неделю, но недолго. То есть работа должна быть начата и закончена в один и тот же день. Это может быть изготовление коллажей, уборка в уголке животных или на улице и т.д. Воспитатель должен максимизировать стремление к труду и желание работать через средства взаимодействия ДОО и семей дошкольников, используя различные формы и средства взаимодействия.

Для выполнения поставленных задач, прежде всего, созданы необходимые условия для работы детей в группе: переоборудовали трудовые уголки, родители и воспитатели оформили «Огороды на подоконниках», отремонтировали детское оборудование для работы на участке. Все имеющееся оборудование было размещено с учетом санитарных требований-гигиенические требования, в месте, удобном для детей.

Практика показала, что любая инициатива в педагогической деятельности будет эффективной, если в ней примут участие родители. Следовательно, работая с семьей, использовали самые разные формы и методы.

Эффективные формы взаимодействия ДОО и родителей:

- педагогическое образование родителей через родительские собрания и консультации. На протяжении всего учебного года следует постоянно оказывать практическую повседневную помощь родителям в трудовом воспитании детей. Для этого обустроен уголок для игр ребенка, исходя из условий каждой семьи, организация вовлечения дошкольников в трудовую деятельность. Разработаны краткие рекомендации-памятки для родителей по организации трудовой деятельности дошкольников. В уголках для родителей следует систематически размещать информацию о проблеме трудового воспитания.

Очевидно, что главная роль в организации работы дошкольников принадлежит воспитателю. Своей ежедневной кропотливой работой он реализует программу трудового воспитания. Педагогический процесс требует последовательности, концентрации, целеустремленности. Большое подспорье в этом оказывает конкретный план занятий на каждый день для организации работы дошкольников.

При планировании трудового воспитания рекомендуется учитывать ряд важных моментов:

- педагог указывает цель работы (что должен делать ребенок и что он делает);
- определяет задачи, которые будут решаться взрослыми (преподавание действия, закрепление у детей ряда последовательных действий, физические упражнения, воспитание позитивных взаимоотношений, интереса к работе, умения прилагать усилия, выполнять работу самостоятельно, правильно и т.д.);
- педагог продумывает форму организации работы ребенка (ежедневная работа по самообслуживанию, совместная работа со взрослым, поручение, дежурство, работа рядом, совместная или парная работа);
- педагог обрисовывает основные методические приемы, которые позволят решить учебную или воспитывающую задачу (положительный пример поведения взрослого, ребенка; демонстрация действий; положительная оценка; привлекательность ребенка для помощи другому; место учителя в процессе работы и т.д.);
- педагог тщательно подбирает оборудование, которое понадобится ребенку в процессе работы;
- педагог планирует и определяет виды индивидуальной работы по трудовому воспитанию, указывает, с кем из детей он будет проводить ее конкретно.

За время реализации программы «Без труда и жизнь не та» реализованы конкурсы, мастер-



классы, выставки, субботник, родительское собрание, консультации - это мероприятия, в которых приняли участие все воспитанники группы и их родители:

– первое направление: Совместная деятельность по взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи: совместное мероприятие «Хозяйственно-бытовой субботник!», родительское собрание «Роль родителей в трудовом воспитании детей», консультация «Трудовое воспитание в семье», праздник-развлечение «Путешествие в страну Трудолюбия»;

– второе направление: Проведение дидактических игр по трудовому воспитанию детей – игра «Накроем стол для кукол», игра «Что хочет делать Маша?», игра «Кому это нужно?», игра «Выбираем работу», игра «Угадай профессию», игра «Кто трудится в море?»;

– третье направление - деятельность «Трудимся семьями», «Семейный огород - круглый год» - ручной труд (организация и подготовка совместной выставки «Семейный огород»;

– четвертое направление - проведение круглого стола «Педагоги и родители – партнеры (взаимодействие детского сада и родителей)», «Как привить ребенку трудолюбие?»;

– пятое направление - Модернизация предметно-пространственной среды в детском саду по трудовому воспитанию: оформление выставки рукописных книг», фотовыставки «Трудовые традиции моей семьи», дети активно участвуют в оформлении и обновлении уголка, имеют доступ к растениям на подоконнике, знают, где находится инвентарь по уходу, также имеется график дежурных.

Все мероприятия вызывают живой интерес и активность детей и родителей, ряд мероприятий могут получить продолжение в совместном проектировании с родителями. Самый высокий эмоциональный настрой вызвали мероприятия, проведенные в командах родители и дети.

Список литературы

1. Алиева, Л.Ш. Сущность трудолюбия как качества личности дошкольника / Л.Ш. Алиева, Э.А. Рамазанова // Январские педагогические чтения. – 2018. – № 4 (16). – С. 68-71.
2. Бичева, И.Б. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №4. – С. 1.
3. Корона Ю.А. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых / Ю.А. Корона // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сб. материалов V Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. – С. 109-113.
4. Шингаркина Д.А. Педагогические условия формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых // Педагогика, психология, теория и методика обучения. – 2016. – № 6. – С. 277-281.

УДК 37.025

Кривова Марина Денисовна,
Филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Krivova M.D.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: tambovtseva22102001@gmail.com
Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА EDUCATIONAL MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация: в данной статье рассмотрены основные виды учебной мотивации детей младшего школьного возраста.

Abstract: this article discusses the main types of educational motivation of primary school children.



Ключевые слова: мотивация, обучающиеся, мотив, обучение.

Keywords: motivation, learners, motive, training.

В образовательном процессе школы, осуществляющем социализацию учащихся, мотивация играет существенную роль, определяя условия ее прохождения. Иными словами, принесет ли учеба учащемуся положительные эмоции или будет проводиться только на основе волевых усилий по преодолению нежелания ходить в школу. Учебная мотивация зависит от условий образовательного процесса, что выражается в качестве знаний учащихся и их воспитания, что, в свою очередь, определяет уровень развития всего общества [1, с. 20].

Таким образом, во взаимосвязанном процессе развития общества и становления личности мотивация играет важную роль, что отражается в пристальном внимании ученых, психологов и педагогов к этому психическому явлению. В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы у человека рассматривается в рамках психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым.

Говоря о возникновении мотивов, которые являются структурными элементами мотивационной сферы человека, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что они (мотивы) всегда имеют объективный характер, т.е. потребность превращается в мотивацию только тогда, когда она объективируется.

Мотив – это не желание вообще, а желание чего-то конкретного. А.Н. Леонтьев писал: «Наличие потребности - необходимое условие любой деятельности, но сама по себе потребность еще не способна придать деятельности определенного направления. Единственный стимул направленной деятельности – это не потребность сама по себе, а объект, удовлетворяющий данную потребность. Предмет потребности - материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, на ментальном плане - мы называем мотивом деятельности».

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, определяющие проявление учебной деятельности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. д. Г. Розенфельд, выделил следующие категории содержания (факторы) мотивации обучения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к изучаемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Учиться ради успеха или из страха перед неудачей.
4. Обучение под принуждением или давлением.
5. Обучение, основанное на концепциях и моральных обязательствах или общепринятых нормах.
6. Обучение достижению цели в повседневной жизни.
7. Обучение на основе социальных целей, требований и ценностей.

Особенностью мотивации большинства учеников начальных классов является беспрекословное выполнение требований учителя [3, с. 50].

Социальная мотивация к учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, почему им нужно делать то, что им говорит учитель: раз они приказали, значит, им нужно. Даже скучную и бесполезную работу они выполняют аккуратно, так как полученные задания кажутся им важными. В этом, конечно, есть и положительная сторона, так как учителю будет сложно каждый раз объяснять школьникам важность того или иного вида работы для их обучения. [5, с. 47].

Оценки школьников играют мотивационную роль, однако эта роль свойственна школьникам 1-2 классов. По словам Л.И. Божовича, оценку они воспринимают как оценку своих усилий, а не качества проделанной работы. Одна ученица заверила ее, что она хорошо учится, и, когда они указали на ее плохие оценки, она возразила: «Мама говорит, что я хорошо учусь». Оценка младшим школьникам кажется важной, если она выставляется за четверть, так как «она ставится не за одно занятие, а за все усердие». Это свидетельствует о том, что изначально социальный смысл образовательной деятельности для детей заключается не столько в результате, сколько в самом образовательном процессе.

Отметка как ведущий мотив обучения используется более чем половиной младших школьников. Такая ситуация не очень благоприятна для учебного процесса, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом оценки по сравнению с познавательным интересом [2, с. 10].



Однако вскоре такое отношение к оценке улетучивается. Школьники 3-4 классов начинают чувствовать себяотягощенными своими обязанностями, их трудолюбие снижается. А ученики 5-6 классов даже начинают дразнить младших школьников за их усердие.

Подобные сдвиги в мотивационной сфере происходят, по предположению Л.И. Божовича, потому, что познавательная потребность обучающихся не удовлетворяется, и это связано с методикой их обучения, в частности, с чрезмерным количеством упражнений, направленных на развитие навыков. В результате память перегружается, а интеллект используется недостаточно [4, с. 95].

У младших школьников «известные» мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности. По словам Г.Г. Гусевой, спектр «известных» мотивов у учащихся 2–3 классов очень широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. Первые три включали: «Я хочу знать больше», «Мне интересно узнавать новое», «Я хочу получать отличные оценки». Последний назван: «Все учатся»; «Я не хочу, чтобы меня ругали».

Мотивация имеет ряд характеристик:

- иерархическая подчиненность мотивов (теория Маслоу и Мюррея);
- полимотивированность деятельности (как правило, к деятельности «подталкивают» несколько мотивов);
- широта (качественное разнообразие мотивационных факторов - диспозиций (мотивов), потребностей и целей; чем больше у человека разнообразия мотивов, потребностей и целей, тем более развита его мотивационная сфера);
- гибкость (для удовлетворения мотивационных импульсов более общего характера (более высокий уровень) можно использовать более разнообразные мотивационные стимулы более низкого уровня);
- возможность особого вида деятельности (совокупность действий, вызванных одним мотивом);
- опосредование внешними и внутренними мотивами.

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность длительного сохранения энергии сформированного намерения. Поэтому между созданием в них соответствующего намерения и его реализацией не должно быть много времени, чтобы это желание не «остыло».

Кроме того, младшим школьникам желательно ставить не отдаленные и масштабные цели, а краткосрочные и мелкие. Например, было обнаружено, что в случаях, когда ребенок не хочет выполнять задание, разделение его на серию небольших отдельных заданий с конкретными целями побуждает ребенка не только приступить к работе, но и завершить ее.

В 3-4 классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к определенным учебным предметам, в результате чего общий мотив обучения становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу обучения в зависимости от интереса в теме.

Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, чаще всего носят эпизодический характер. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным влиянием урока, и почти всегда исчезают, как только урок заканчивается.

Наконец, в этих классах роль учителя в поощрении учебной деятельности снижается из-за снижения его авторитета. Это связано с ростом самостоятельности школьников и их большей ориентацией на мнение одноклассников.

Мотивация к обучению – это общее название процессов, методов, средств побуждения, обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному усвоению содержания обучения. Любое педагогическое взаимодействие с обучающимися становится эффективным только с учетом особенностей его мотивации.

Развитие учебной мотивации - долгий, чуткий и целенаправленный процесс. Устойчивый интерес к образовательной деятельности у младших школьников формируется через проведение следующих уроков:

- игровых уроков;
- уроков-викторин;



- творческих уроков;
- внеклассных занятий. [6, с. 40].

Своевременное применение и чередование различных форм и методов формирования мотивации на разных этапах урока помогает усилить стремление детей к овладению знаниями.

Таким образом, можно выделить основные условия развития учебной мотивации в процессе обучения:

1. Использование игровых ситуаций и других элементов развлечения.
2. Использование проблемных ситуаций на уроках.
3. Реализация индивидуального и дифференцированного подхода к ученику (беседа, индивидуальные занятия, наблюдения и др.)
4. Система психологически продуманных приемов, создающих ситуацию успеха.
5. Используйте как можно больше различных творческих задач.
6. Использование современных технологий в обучении и воспитании.
7. Практическое значение деятельности.
8. Коллективно-групповая форма обучения.

Необходимо подчеркнуть, что при работе с детьми младшего школьного возраста важно не навредить, и работа должна быть направлена на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка.

Общий смысл формирования и развития учебной мотивации заключается в том, что учителям необходимо переводить учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к обучению к зрелым формам положительного отношения к обучению — эффективным, осознанным и ответственным.

Рассмотрим основные методы и формы формирования и развития положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности.

Формирование и развитие мотивов обучения школьников идет двумя путями:

1. Через усвоение обучающимися социального смысла обучения;
2. Через саму деятельность преподавателя, которая должна его чем—то заинтересовать.

Поэтому на первом пути основная задача учителя — с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые социально незначимы, но имеют достаточно высокий уровень эффективности. Исследования ученых показали, что познавательные интересы школьников существенно зависят от способа раскрытия предмета.

Рекомендации педагогам для успешного формирования внутренней мотивации обучающихся:

1. Учитывайте ведущие возрастные мотивы.
2. Использовать различные формы и методы организации работы, особенно визуально привлекательные и интересные, с учетом субъективного опыта обучающихся по рассматриваемой теме.
3. Создайте атмосферу интереса для каждого ученика как к своей работе, так и к работе всего классного коллектива.
4. Призовите обучающихся использовать различные способы для выполнения заданий на уроке, не опасаясь ошибиться или получить неправильный ответ.
5. Поощряйте учеников стремиться к самостоятельной работе, анализируйте во время урока различные способы выполнения заданий, предложенных детьми, отмечайте и поддерживайте все проявления деятельности, которые способствуют достижению учеником цели.
6. Создать педагогическую ситуацию общения, позволяющую каждому ученику, независимо от степени его готовности к уроку, проявлять инициативу, самостоятельность и смекалку в способах работы.
7. Обсудите с учеником в конце урока не только то, что мы узнали (что мы усвоили), но также и то, что нам понравилось (не понравилось) и почему; что я хотел бы сделать снова и что сделать по — другому.
8. При проведении опроса на занятиях (выставление оценок) проанализируйте не только правильность (неправильность) ответа, но и его самостоятельность, оригинальность, стремление ученика искать и находить различные способы выполнения заданий.

Объявляя домашнее задание, следует сообщить не только его содержание и объем, но и дать подробные рекомендации по рациональной организации учебной работы, обеспечивающей выполнение домашнего задания [7, с. 36].

Но работа по формированию и стимулированию учебной мотивации не должна единолично ложиться на плечи только педагогов, родители тоже должны играть не последнюю роль в формировании учебной мотивации своих детей.

Список литературы

1. Лобанова, Т. Н. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. Н. Лобанова. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 482 с.
2. Лусканова, Н. Г. Формирование учебной мотивации у младших школьников / Н. Г. Лусканова // Научно—методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 2. – С. 1–5.
3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителей / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 2016. – 314 с.
4. Морозова, И. С. Познавательная активность младших школьников / И.С. Штепина, И. С. Морозова // Теория и практика общественного развития. – 2017. – № 12. – С. 162—165.
5. Семенюк, Л.М. Психологические и физиологические особенности младших школьников / под ред. Л. М. Семенюк. – Москва: Флинта, 2017. – 265 с.
6. Судакова, М.В. Технология организации самостоятельной работы обучающихся / М.В. Судакова. — Наука и Образование. — 2018. — № 1. — С. 15.
7. Фомина О. Е. Гендерные особенности мотивации учебной деятельности учащихся среднего звена общеобразовательной школы / О. Е. Фомина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – С. 100.

УДК 37.013

Литягина Ксения Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь,
Letyagina K.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: ms.mihonenko@mail.ru
Научный руководитель: Михоненко О.И., преподаватель

ПРИМЕНЕНИЕ МЕМОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ THE USE OF MEMES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A WAY TO INCREASE THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация: в данной статье автор обращается к проблеме низкого уровня мотивации младших школьников. Автор предлагает мем как новое средство, применяемое в обучении с целью повышении мотивации детей младшего школьного возраста. В статье приведено понятие «мем» через анализ взглядов исследователей и выделены его особенности. В работе отмечены преимущества и риски применения данного средства, предложены способы организации учебной деятельности с применением мемов и даны рекомендации учителю по их внедрению и использованию в учебной деятельности.

Abstract: in this article, the author addresses the problem of the low level of motivation of younger schoolchildren. The author suggests a meme as a new tool used in teaching in order to increase the motivation of primary school children. The article presents the concept of “meme” through the analysis of the views of researchers and highlights its features. The paper highlights the advantages and risks of using this tool, suggests ways to organize educational activities using memes and gives recommendations to the teacher on their



implementation and use in educational activities.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, повышении учебной мотивации, мем, младший школьник.

Keywords: motivation, learning motivation, increasing learning motivation, meme, junior high school student.

Отсутствие интереса или мотивации к учебному процессу младших школьников является актуальным вопросом на протяжении многих лет. Известные отечественные и зарубежные педагоги не раз поднимали в своих трудах данную проблему. Доказано, что мотивация к учению играет важную роль в образовательном процессе, от нее напрямую зависит уровень академической успеваемости школьников.

В педагогике мотивация определяется как: комплексный процесс методов и средств, побуждающих обучающихся к познавательной деятельности в учебном процессе. По мнению многих ученых (Л.И. Божович [2], А.К. Маркова [9], Е.В. Шорохова [14], В.Г. Асеев [1], Б.И. Додонов [3], И.А. Зимняя [5] и др.), в общепсихологическом контексте мотивация является симбиозом, системой психологически разнородных факторов, обуславливающих поведение и деятельность человека.

Учебная мотивация – это активность процессов запуска и поддержания усилий, направленных на достижение целей в учение. Структура учебной мотивации включает в себя: потребность в учении; учебные интересы; смысл и цель учения; эмоции и отношения к учебе; мотивы [15]. Исследователи С.В. Бобрышов и А.Ю. Егорова выделяют две группы мотивов: мотивы, заложенные в самой учебной деятельности и мотивы, связанные с результатом учения.

В первой из вышеназванных групп выделяют две подгруппы мотивов: детерминированные содержанием учебной деятельности и порождаемые самим процессом учения [4].

Мы остановимся на мотивах, связанных с организацией процесса обучения, то есть повышении учебной мотивации школьников через заинтересованность ученика в различных параметрах и эффектах самого процесса учения. Для того, чтобы сформировать у школьника мотивацию к процессу обучения и обеспечить ее поддержание, педагогу необходимо придерживаться следующих условий: учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников; осуществлять дифференцированный подход в соответствии с возможностями младших школьников; использовать различные формы работы (коллективные и групповые); создавать проблемные ситуации, проводить дебаты или дискуссии; использовать игровые технологии; применять нестандартные формы проведения урока; создать благоприятную психологическую атмосферу для поддержания сотрудничества учителя и учеников; создавать ситуацию успеха школьников; привносить эмоциональный окрас в образовательный процесс.

В современное время стандартные формы и способы повышения мотивации младших школьников к обучению не всегда эффективны, так как не отвечают интересам и особенностям личности младшего школьника. В связи с этим появилась необходимость модернизировать образовательный процесс, применяя новые средства и формы для повышения мотивации.

Одним из предлагаемых средств для повышения мотивации являются мемы. Мем – это единица культурной информации, которая может представлять из себя: идею, фразу, картинку, видео или звук, который передается от человека к другому человеку. Согласно мнению Д. Рашкоффа, мем понимается как «медиавирус», свободно распространяющейся в интернет-пространстве, который имеет влияние на массовое сознание, вызывая социальные перемены [12]. Мем может выступать как самостоятельный медиажанр [8] или медиатекст, обладающий свойствами интертекстуальностью, интерактивностью, гибридность и шаблонностью [7], является транслятором социокультурного кода [6], средство коммуникации и визуализации, объект киберсмеховой культуры [13].

А.С. Мартынова в своих трудах отмечает, что ввиду своих характеристик интернет-мемы проникли в жизнь общества не только в качестве развлекательного материала, но также и в образовательных целях [10].

Современный молодой человек или младший школьник, который имеет неограниченный доступ к Всемирной сети Интернет, знаком с мемами, они активно применяются в повседневной жизни и являются отличным проводником какой-либо информации [11]. Мемы активизируют ассоциативное мышление, закрепляя полученную информацию в недрах головного мозга и вызывая эмоциональный

отклик. В использовании интернет-мемов в педагогической деятельности важно выделить следующие преимущества:

- разнообразие учебного процесса и активизация интереса учащихся;
- снижение эмоционального и психического напряжения, создание благоприятной атмосферы;
- создание общего информационного фона, способствующее налаживанию контактов между одноклассниками, сближая их в учебном процессе, устанавливая теплые взаимоотношения;
- развитие ассоциативное и эмоционально-образное мышление у младших школьников;
- обеспечение привлекательности учебного материала за счет подачи его в увлекательной, развлекательной форме;
- повышение успеваемости младших школьников через упрощение восприятия трудных тем и углубленное знакомство с окружающим миром;
- развитие творческого мышления обучающихся.

Перед применением мемов в педагогической деятельности, учителю важно учесть актуальность мема, так как они, чаще всего, возникают как реакция на определенные события. Если обучающиеся начинают терять интерес к ситуации, то пропадает положительный эффект использования данного средства. Также педагог должен познакомиться с их значением, определив, какую информацию они несут в массы.

Важно помнить, что мем является вспомогательным средством повышения учебной мотивации школьников и несмотря на положительный эффект после первого использования, следует рационально отнестись к частоте применения данного средства. При чрезмерном использовании мемов в учебном процессе снижается ценности и теряется первоначальный эффект.

Благодаря особенностям мемов, которые включают в себя красочность и емкость информации в одном изображении, видео или звуке, обучающиеся могут легче и прочнее освоить учебный материал. Существует множество вариантов использования мемов в педагогической деятельности, так мем может рассматриваться как:

- визуальный материал в объяснении учебной темы;
- эмоциональный индикатор;
- вспомогательное средство для запоминания учебного материала;
- средство организации проблемного обучения;
- элемент создания игровой ситуации на занятиях;
- средство активизация ассоциативной памяти при изучении сложной темы;
- вспомогательный материал для создания корпоративной культуры в классе.

Современная образовательная парадигма опирается на рассмотрении школьника как субъекта обучения, что подчеркивает важность включения ученика в творческую деятельность. Согласно данному тезису, организация самостоятельной подготовки мемов школьниками принесет положительные результаты. В ходе подготовки мема школьник не только демонстрирует полученные знания, умения, навыки, но и расширяет кругозор, исследует актуальные социальные темы, развивает мышление и проявляет творческие способности.

На мотивационно-перцептивном этапе активизации интереса учеников к работе с мемами и целеполагании предстоящей работы по включению школьников в разработку собственных образовательных продуктов педагогу необходимо провести подготовительную работу. В ее содержание должно входить использование методов активизации мышления школьников, например, мозговой штурм в парах и группах, использование проблемных вопросов для выявления основных проблем и пути их разрешения в ходе обдумывания ответов на вопросы; применение ассоциогаммы, то есть визуального, графического или словесного изображения ассоциаций, которые связаны с изучаемым предметом.

Внедряя мемы в образовательный процесс, педагогу необходимо провести предварительную работу, содержащую в себе:

1. Определение тематики и видов мемов, которые будут соответствовать и отвечать возможностям младших школьников.
2. Анализ способов подбора слов и фразеологических сочетаний, объяснение особенностей их употребления. Школьники должны понимать, что несмотря на юмористическую форму представле-

ния материала, стилистические, грамматические или орфографические ошибки могут быть допущены только в случае их преднамеренного использования со смысловой нагрузкой.

3. Выбор соответствующих заданий по работе с мемами и их подготовкой, например, мем может выступать средством визуальной опоры для аудиозаписи или чтения.

Самостоятельная разработка мемов младшими школьниками также может использоваться в различных формах, способствующих вовлечению младших школьников в образовательную деятельность:

- подготовка учениками мемов по пройденной теме; для этого учитель дает шаблоны или предлагает подобрать, или создать школьникам собственные картинки, видео, звук и т.п., предоставив возможность написать к ним смешное описание, отталкиваясь от пройденного материала;
- индивидуально или в группах разработать мемы по теме, вызывающей особые затруднения;
- предложить школьникам подготовить мемы для проведения рефлексии урока, когда на вопросы учителя об уровне освоения учебного материала в качестве ответа школьники будут использовать мем.

Подводя итоги, важно отметить, что мемы являются современным средством повышения мотивации в образовательном процессе младших школьников. Мемы будут актуальны всегда, поэтому при грамотном использовании такое средство не потеряет своей ценности в процессе повышения мотивации.

Главная особенность мемов – это их емкость, красочность, краткость, вирусность и быстрое распространение в Интернет-среде. Они могут выступать как визуальная опора, как средство подачи нового материала и его закрепления. Применение мемов в педагогической деятельности дает младшим школьникам возможность проявить свои творческие способности, применить знания и умения, полученные в учебной деятельности, выстроить положительные взаимоотношения с одноклассниками и с учителем, ликвидировать пробелы в знании какой-либо темы и активизировать мотивацию к образовательному процессу.

Важно, что мемы должны применяться уместно и эпизодично в образовательном процессе, в таком случае использование мемов в образовательном процессе повысит мотивацию школьников к обучению и будет способствовать разностороннему развитию ученика.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 2006. 273 с.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. М., 2002. 304 с.
3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность // Психология мотивации и эмоций: учебное пособие / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. Издание 2-е, стереотипное. Москва: ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. С. 273-285.
4. Егорова А.Ю., Бобрышов С.В. Система мотивов учебной деятельности как прогностическая система факторов успешности обучения: взгляд сквозь призму унификационного подхода // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3(78). С. 148-157
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1997. 480с.
6. Зиновьева Н.А. Трансляция социокультурных кодов в создании информационного продукта: анализ интернет-мемов: дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2016. 203 с.
7. Канашина С.В. Интернет-мем как медиатекст // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2019. Т. 19, вып.1. С. 107–112.
8. Кэмп-Фигура Д. Интернет-мем как новый медиажанр. Постановка вопроса // Медиалингвистика. 2019. Т. 6, № 1. С. 103–121.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
10. Мартынова А.С. Применение интернет-мемов в процессе обучения технической лексике для студентов агроинженерного направления // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6-4(108). С.114-118.
11. Моисеенко Л. В. Интернет-мем как единица социально-культурного контента // Вестник



Московского государственного лингвистического университета. Языкознание и литературоведение. 2015. № 27 (738). С. 104–114.

12. Рашкофф Д. Медиавирус! Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / пер. с англ. Д. Борисов. М.: Ультра.Культура, 2003. 368 с.

13. Ротанова М.Б., Федорова М.В. Интернет-мем и киберсмеховая культура в современном обществе // Социальные коммуникации: наука, образование, профессия. 2019. № 1. С. 248–253.

14. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. 317 с.

15. Яценко О. В., Уварова М.Ю. Профориентация как средство формирования учебной мотивации // Психология образования: образовательный потенциал развития личности: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции психологов образования Сибири с международным участием, Иркутск, 03–04 сентября 2020 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. С. 233–238.

УДК 37.013

Мартirosян Карина Артемовна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки

Martirosyan K.A.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki,

E-mail: karusik.martirosyan.2014@yandex.ru
Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ DISTANCE EDUCATION: ESSENCE AND CONTENT

Аннотация: В последние десятилетия интенсивно развивается технология дистанционного обучения, использование которой помогает решать одну из важнейших конституционных задач, стоящих перед образовательной сферой, – обеспечение права человека на образование и получение информации.

Abstract: In recent decades, distance learning technology has been intensively developed, the use of which helps to solve one of the most important constitutional tasks facing the educational sphere - ensuring the human right to education and information.

Ключевые слова: система образования; профессиональное образование; дистанционное образование; телекоммуникационные технологии; электронные учебники; медиакультура.

Keywords: education system; professional education; Remote education; telecommunication technologies; electronic textbooks; media culture.

Современные условия развития диктуют новые правила игры, согласно которым центром глобального образовательного и информационного пространства, на сегодняшний день являются инновации, то есть новые информационные технологии. С каждым днем, все в большей степени возрастает их роль, поэтому необходимо предпринимать соответствующие шаги в этом направлении, ведь именно прогресс является движущей силой во всех сферах деятельности человека. Именно всесторонне развитая личность, владеющая необходимыми фундаментальными знаниями, практическими навыками (в своей сфере деятельности), креативным мышлением и другими качествами является востребованной единицей общества. Большая масса студентов и молодых людей считают, что главным фактором для достижения высокого статуса в обществе, планирования жизни, становления востребованными специалистами является получение профессионального образования [6].

Такой новый формат в образовательной сфере как дистанционное обучение является той новой формой, которая соответствует требованиям современной образовательной парадигмы общества, так



как в ней заложены новые информационные технологии. Главным преимуществом данной формы обучения является то, что образовательные услуги предоставляются всем категориям населения, особенно важным это является для обучающихся, которые проживают далеко от учебных учреждений. Еще одним немало важным фактором для выбора данной формы обучения является индивидуальное образование человека. В современном мире 21 века ключевым фактором производства становится интеллект, в связи с этим обостряется необходимость постановки данной задачи в ДО. На сегодняшний день самой перспективной и используемой технологией для дистанционного обучения является Интернет.

В отечественных и зарубежных источниках можно найти множество различных определений понятия «дистанционного образования». Первым примером может послужить, американский эксперт в области дистанционного обучения Э. Кларк. Он определяет, что под категорию «дистанционное обучение» подпадает множество видов и программ обучения» [3]. Согласно А. А. Андрееву, – «система, в которой на основе дистанционного обучения обучающиеся достигают определенного образовательного уровня» [1]. Также дистанционное обучение он определяет как «синтетическую, интегрированную форму обучения, базирующуюся как на использовании традиционных, так и информационных технологий». Такого же мнения на этот счет придерживаются Д. А. Богданова и А. А. Федосеев. Авторы считают, что эта научная категория означает «удаленное обучение» [2]. Рассмотренные определения не совсем отражают суть объекта исследования, так как авторы часто лишь ограничиваются констатацией некоторых характеристик дистанционного обучения.

Формат дистанционного обучения благодаря удобству и мобильности дает обучающемуся возможность получить удовлетворение потребности в образовании, а также использовать данную систему в качестве инструмента для непрерывного обучения, обновлять и совершенствовать знания, практические навыки и умения, что имеет особое значение в современных реалиях. Подобная современная форма обучения предполагает соответствующие требования к степени подготовки обучаемых, таким образом данный факт подтверждает необходимость и актуальность решения проблем в сфере формирования базы информационной культуры. Следовательно, в современных учебных учреждениях должен быть сделан упор на подготовку к самостоятельному обучению, то есть умение работать с большими объемами информации, самостоятельно искать источники этой информации, углублять свои знания и т.д.

Одной из проблем в нашей стране является то, что на сегодняшний день не сформировалась система подготовки активных потребителей информации, то есть нет конкретной дисциплины, которая была бы направлена на формирование информационной культуры обучающихся [4]. Процесс дистанционного обучения включает в себя подобные традиционной системе организационные формы. Он также, как и традиционное обучение содержит лекции, практические занятия, контрольные, самостоятельную работу и т.д.

Основными средством передачи информации в практике ДО является сеть Интернет (электронная почта, соц сети, видео платформы, сайты и т.д.)

Тем не менее, данные средства имеют ограниченный педагогический эффект из-за невозможности реализации диалога между преподавателем и студентами, принятого в традиционной форме обучения [5].

Эффективное применение новых технологий в образовательном процессе главным образом зависит от уровня профессионализма и компетентности разработчиков данных электронных средств. Также согласно, проведенному анализу о перспективе развития и внедрения данных технологий, будет востребован и необходим новый комплекс знаний и обязанностей педагогов в этой новой сфере обучения. Таким образом, в будущем преподаватели учебных заведений, как и обучаемые должны быть готовы к переобучению и расширению своих компетенций в области медиакультуры.

	Работодатели	Преподаватели	Студенты	Выпускники
Наличие диплома о высшем образовании	55	85	22	72
Интеллектуальное содержание времени досуга	21	6	0	14
Желание родителей	30	9	0	11
Производительная необходимость	70	18	47	83
Личная заинтересованность абитуриентов в высшем образовании	33	42	59	57

Рисунок 1 – Ответы опрошиваемых в отношении выбора вида обучения, в %

	Работодатели	Преподаватели	Студенты	Выпускники
Недостаточный уровень материальной базы вузов	30	3	29	10
Отсутствие в нормативно-образовательных документах признания дистанционного обучения как...	70	39	66	14
Отсутствие соответствующей подготовки преподавателей	39	6	14	0
Недостаточная популярность такого обучения в России	58	21	54	31
Новизна данной формы обучения	42	48	37	22

Рисунок 2 – Ответы опрошиваемых о наличии проблем в развитии дистанционного обучения, в %

Для подробного рассмотрения процесса получения заочного образования был использован такой способ исследования как социологический опрос. Так, субъектами исследования выступили студенты и выпускники Филиала СГПИ в г. Ессентуки в количестве 125 человек и работодатели в количестве 23 человек. На первый вопрос из анкеты: «Какую цель ставят перед собой опрошиваемые, получая профессиональное образование в дистанционной форме обучения?», были получены следующие ответы (рисунок 1): Студенты в основной массе отмечали необходимость получения образования (59 %). Выпускники вуза, в свою очередь, указывали производственную необходимость как определяющий фактор получения образования в подобном формате (83%).

Согласно проведенному анализу, можно выделить противоречивые мнения преподавателей и работодателей. Так, работодатели основным фактором определяют производственную необходимость (70%). А преподаватели, в свою очередь указали получение диплома о высшем образовании (85%).

На следующий вопрос в анкете: «С какого рода проблемами сталкиваются при внедрении дистанционного обучения?», были получены следующие ответы (рисунок 2).

Согласно мнению преподавателей, для того чтобы данная система обучения могла полноценно работать необходимо усовершенствовать и усилить практическую часть в дистанционном образовании (67%), использовать практику сочетания дистанционного образования с очной формой обучения (39%), а также серьезно продвигать признание таких дипломов среди работодателей (36%). Работодатели, в большинстве своем (88%), считают, что необходимо наладить систему контроля качества дистанционного образования, также 82 % опрошенных выступили за комплексное обучение, сочетающее в себе как элементы дистанционного обучения, так и очного.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дистанционное обучение – это комплекс образовательных услуг по месту жительства, удаленному от образовательного центра, с применением новейших информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих доступ

к информационным образовательным ресурсам под наблюдением и контролем преподавателя или самостоятельно. Из вышесказанного следует, что дистанционное обучение представляет собой совокупность технологий получения знаний на любом уровне образования: по очной, заочной форме, а также самостоятельно.

Дистанционное образование открывает студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, предоставляет возможности для обретения профессиональных навыков, а преподавателям позволяет повышать уровень профессионализма и компетентности, позволяет использовать при организации образовательного процесса инновационные приемы и методы обучения.

Список литературы

1. Андреев, А. А. Определимся в понятиях / А. А. Андреев // Высш. образование в России. – 1998. – № 4. – С. 44–48.
2. Богданова, Д. А. Проблемы дистанционного образования в России / Д. А. Богданова, А. А. Федосеев // Информатика и образование. – 1996. – № 3. – С. 94–98.
3. Кларк, Э. Дистанционное обучение: способ преуспеть / Э. Кларк. – URL: <http://www.bolero.ru>.
4. Мицель, А. А. Дистанционное образование как составляющая процесса формирования единого образовательного пространства / А. А. Мицель // Открытое образование. – 2006. – № 2. – С. 59–62.
5. Осипова, Л. Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л. Б. Осипова, О. М. Горева // Соврем. проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/119-14612>.
6. Осипова, Л. Б. Жизненные стратегии современной молодежи / Л. Б. Осипова, Л. А. Эн-вери // Вестн. Вятс. гос. гуманитар. ун-та. – 2012. – № 4 (4). – С. 106–109.

УДК 373.3

Медведева Ирина Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Medvedeva I.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: irina.medvedeva.2001@mail.ru
Научный руководитель: Гамбарян Г.С., доцент

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ METHODS AND TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Аннотация: В современном обществе финансовая грамотность становится одним из ключевых навыков, необходимых каждому человеку для успешного жизнеустройства. Умение управлять своими финансами, понимание основ экономики, навыки планирования бюджета и расчета доходов и расходов – все это важные составляющие финансовой грамотности.

Abstract: In modern society, financial literacy is becoming one of the key skills that every person needs for a successful life. The ability to manage your finances, an understanding of the basics of economics, skills in budget planning and calculating income and expenses are all important components of financial literacy.

Ключевые слова: прием, развитие, методика, организация, этапы, учащиеся начальной школы.
Keywords: reception, development, methodology, organization, stages, primary school students.



ФГОС НОО (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [6]) России ставит перед школами задачу формирования у младших школьников ключевых компетенций, в том числе финансовой грамотности. Финансовая грамотность, в данном контексте, включает в себя понимание основ экономики и управления финансами на личном уровне, а также способность принимать обоснованные финансовые решения.

В обновленном ФГОС НОО уделено внимание развитию у учащихся навыков самостоятельного принятия решений, включая финансовые, а также формированию у них экономической культуры и понимания ценности денег и труда. Это ставит перед учителями задачу интеграции темы финансовой грамотности в различные учебные предметы, включая математику, окружающий мир, русский язык и другие.

Во-первых, в рамках предмета «математика» ученики могут изучать основные аспекты работы с деньгами, включая подсчет, составление и чтение диаграмм и графиков, планирование и бюджетирование.

Во-вторых, в рамках предмета «окружающий мир» можно затронуть тему экономики, рассказать детям о процессе производства и потребления, о взаимосвязи между трудом и доходами, а также о важности экономии и бережливого отношения к ресурсам.

В-третьих, в рамках обучения «русскому языку» можно провести работу по развитию у учащихся навыков критического мышления, в частности, по анализу рекламных текстов и пониманию их влияния на потребительское поведение [5, с.51].

Применение различных методов и приемов в формировании финансовой грамотности младших школьников имеет огромное значение. Каждый ребенок обладает своими индивидуальными особенностями, способностями и предпочтениями в обучении. Использование разнообразных методов и приемов позволяет учителям адаптироваться к потребностям каждого ребенка, обеспечивая более эффективный и интересный процесс обучения.

Методы формирования финансовой грамотности учащихся начальной школы:

– игровой метод. Он основан на использовании игр, симуляций и ролевых игр, которые позволяют детям активно взаимодействовать с финансовыми ситуациями и применять свои знания на практике. В игровой форме дети могут легче усваивать концепции доходов, расходов, бюджетирования и принятия финансовых решений. Они могут имитировать роль потребителей, предпринимателей или финансовых менеджеров, что способствует развитию навыков планирования, сотрудничества и принятия решений. Игровой подход к формированию финансовой грамотности также стимулирует учащихся к активному участию и развивает их мотивацию к обучению. В игровой форме дети ощущают увлекательность и эмоциональную привлекательность процесса обучения, что способствует их вовлеченности и интересу к финансовым темам. Игры позволяют детям экспериментировать, делать ошибки и извлекать уроки из них, что важно для их самостоятельного и глубокого понимания финансовых принципов и концепций.

– проектная деятельность. Она предполагает практическое выполнение проектов, связанных с финансовыми аспектами, что позволяет детям применять полученные знания и навыки на практике. В процессе проектной деятельности дети могут разрабатывать бюджеты, планировать расходы и доходы, анализировать рыночные условия и принимать решения на основе финансовых данных. Проектная деятельность способствует развитию творческого мышления и самостоятельности учащихся. Они могут самостоятельно исследовать финансовые вопросы, работать в группах, обмениваться идеями и предлагать решения. Проекты также позволяют детям развивать коммуникативные навыки, так как они могут представлять свои проекты перед классом или другими участниками образовательного процесса.

– работа с реальными ситуациями из повседневной жизни. Такая работа предполагает использование конкретных примеров из реального мира, с которыми дети сталкиваются в своей жизни. Это может быть покупка товаров, расчет сдачи, составление семейного бюджета или выбор между несколькими альтернативами. Работа с реальными ситуациями позволяет детям применять свои финансовые знания на практике и развивать навыки принятия обоснованных финансовых решений. Они могут анализировать предлагаемые ситуации, оценивать их финансовые последствия и принимать решения на основе своих знаний. Такой подход активизирует участие детей в обучении, стимулирует их мыслительные

процессы и помогает усвоить финансовые понятия и принципы. Работа с реальными ситуациями из повседневной жизни приближает обучение финансовой грамотности к реальным потребностям детей и помогает им лучше понять важность финансовых решений в своей жизни.

– использование наглядных материалов и визуализаций. Этот метод основан на предоставлении детям конкретных образцов, диаграмм, иллюстраций или других наглядных материалов, которые помогают им визуализировать и лучше понимать финансовые концепции и принципы. Использование этого метода обеспечивает эффективное представление финансовых понятий и принципов, делает обучение более интересным и увлекательным. Наглядные материалы и визуализации помогают детям лучше понимать стоимость, счет и расчеты, а также применять эти знания в повседневной жизни.

– интеграция в основные предметы обучения. Интеграция в основные предметы обучения позволяет детям видеть применение финансовых знаний в контексте реальных учебных ситуаций. Они могут применять математические навыки для решения финансовых задач, анализировать исторические события с финансовой точки зрения или использовать русский язык для изучения финансовых терминов и понятий [2, с.236].

Приемы формирования финансовой грамотности учащихся начальной школы:

– обсуждение финансовых вопросов и проведение дискуссий. Этот прием предполагает активное обсуждение финансовых тем, вопросов и ситуаций, что позволяет детям развивать критическое мышление, аналитические навыки и способность высказывать свою точку зрения. Обсуждение финансовых вопросов и проведение дискуссий способствует обмену мнениями, аргументированным дебатам и развитию навыков коммуникации. Дети могут выражать свои мысли, задавать вопросы, выслушивать точки зрения других и обсуждать различные аспекты финансовых тем. Это помогает им расширить свои знания, усвоить разные точки зрения и развить критическое мышление. Обсуждение финансовых вопросов и проведение дискуссий также способствует осознанному принятию финансовых решений и развитию навыков аргументации. Дети могут вырабатывать свою позицию, обосновывать свои решения и учиться учитывать различные факторы при принятии финансовых решений. Такой прием помогает детям развить навыки критического мышления, анализа и принятия обоснованных решений в финансовых вопросах.

– ролевые игры и симуляции. Они предоставляют детям возможность вжиться в роли финансовых участников или принимать решения в финансовых ситуациях, создавая имитацию реальных условий. Ролевые игры и симуляции способствуют развитию практических навыков, критического мышления и принятия решений на основе финансовых знаний. Дети могут экспериментировать с разными ролями, исследовать различные аспекты финансовых вопросов и изучать их последствия, что позволяет им лучше понять связь между финансовыми решениями и их результатами.

– работа с конкретными финансовыми задачами и примерами. Этот прием предоставляет детям возможность практического применения своих финансовых знаний на основе реальных ситуаций. Работа с конкретными задачами и примерами помогает детям развивать навыки расчетов, бюджетирования и принятия обоснованных финансовых решений. Они могут применять свои знания на практике, решая конкретные финансовые задачи и анализируя их результаты. Такой прием обеспечивает активное вовлечение детей в процесс обучения, позволяет им применить свои финансовые навыки и усвоить финансовые принципы в практической среде.

– использование технологий и онлайн-ресурсов для обучения финансовой грамотности. Этот прием предоставляет доступ к разнообразным интерактивным материалам, образовательным приложениям и онлайн-курсам, которые помогают детям изучать финансовые концепции и навыки. Использование технологий позволяет учащимся взаимодействовать с визуальными и интерактивными материалами, проводить онлайн-симуляции и практические задания. Онлайн-ресурсы предоставляют учащимся доступ к актуальной финансовой информации, играм и квестам, которые помогают им углубить свои знания и проверить свои навыки. Такой прием способствует эффективному обучению и повышает мотивацию учащихся, предоставляя им гибкую возможность изучать финансовую грамотность в интерактивной и доступной форме.

– организация внеклассных мероприятий и проектов, связанных с финансами и экономикой. Путем проведения различных мероприятий, таких как экскурсии, финансовые игры, предпринимательские проекты и другие активности, дети получают практический опыт в области финансовых реше-

ний и управления ресурсами. Организация внеклассных мероприятий и проектов позволяет учащимся применять свои знания в реальных ситуациях, развивать творческое мышление и коммуникативные навыки [1, с.50].

При использовании различных методов и приемов в формировании финансовой грамотности младших школьников, учителя создают более стимулирующую и интерактивную образовательную среду. Это помогает детям лучше понимать и запоминать информацию, развивать навыки самостоятельности, критического мышления, сотрудничества и принятия решений. Разнообразие методов также способствует привлечению внимания и интереса учащихся, что важно для эффективного обучения и формирования финансовой грамотности на начальном этапе обучения.

Таким образом, методы и приемы формирования финансовой грамотности учащихся начальной школы играют важную роль в обучении детей основам финансов. Каждый из методов и приемов обеспечивает активное и практическое вовлечение учащихся в процесс обучения, способствует развитию критического мышления, принятию обоснованных финансовых решений и развитию коммуникативных навыков. Их совокупное использование обеспечивает комплексный подход к формированию финансовой грамотности и помогает детям осознать важность финансовых навыков и знаний для своего будущего.

Список литературы

1. Атонен, О. А. Формирование финансовой грамотности у младших школьников в учебной деятельности / О. А. Атонен, В. А. Василькова // Студенческий вестник. – 2022. – № 1-1(193). – С. 48-52.
2. Милованова, Л. А. Характеристика понятия и педагогического инструментария развития финансовой грамотности у младших школьников / Л. А. Милованова, И. Н. Разливинских, Н. С. Стерхова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 234-237.
3. Мэнделла, Л. Принципы финансовой грамотности. СПб.: Питер, 2022. – 312 с
4. Налимова, И. В. Формирование основ финансовой грамотности младших школьников / И. В. Налимова, А. В. Шевчук // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2023. – Т. 14, № 1. – С. 71-75.
5. Перевозникова, Н. А. Формирование у младших школьников предпосылок финансовой грамотности / Н. А. Перевозникова // Начальное образование. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 46-52.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2021. – 134 с.
7. Шалева, Л. Б. Формирование финансовой грамотности у младших школьников при изучении математики / Л. Б. Шалева, Т. В. Артемова // Актуальные проблемы современного отечественного образования: Сборник статей. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2023. – С. 226-233.

УДК 37.017. 924

Мерзликина Юлия Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Merzlikina Y.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
E-mail: thisanna1976@mail.ru

Научный руководитель: Белоцерковец Н.И., доцент



ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И НАПРАВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ THE MAIN COMPONENTS AND DIRECTIONS OF MORAL AND ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация: в данной статье даётся определение нравственно-экологического воспитания и обосновывается его значимость в общей системе реализации воспитательной работы в начальной школе; приводятся и характеризуются основные компоненты осуществления воспитательной работы по развитию у обучающихся правильных и ценностно-ориентированных экологических представлений; раскрывается характер и содержание основных направлений реализации нравственно-экологического воспитания младших школьников.

Abstract: This article defines moral and environmental education and substantiates its importance in the overall system for the implementation of educational work in primary school; the main components of the implementation of educational work on the development of correct and value-oriented ecological ideas among students are given and characterized; reveals the nature and content of the main directions for the implementation of moral and environmental education of younger students.

Ключевые слова: воспитание младших школьников, нравственно-экологическое воспитание, компоненты нравственно-экологического воспитания, направления нравственно-экологического воспитания, новый тип экологического сознания, экологическая культура обучающихся.

Keywords: education of younger schoolchildren, moral and ecological education, components of moral and ecological education, directions of moral and ecological education, new type of ecological consciousness, ecological culture of students.

Эффективность любых мер, принимаемых по защите природы, в конечном счёте, определяется поведением людей, которые взаимодействуют с ней, их отношением к окружающему миру, поэтому решение экологических проблем невозможно без организованного экологического образования и воспитания подрастающего поколения, которое необходимо начинать реализовывать как можно раньше. А младший школьный возраст, когда возможно уже формирование осознанного подхода к окружающему миру, к поведению других людей и к собственным поступкам по отношению к природе, должен стать объектом пристального внимания педагогов.

Осознавая несомненную значимость и правомерность антропоцентрической парадигмы в развитии человечества, необходимо отметить тенденции выработки у него нового типа экологического сознания: господствующий в настоящее время антропоцентрический тип экологического сознания неуклонно замещается экоцентрическим типом, когда природа признаётся изначальной самоценностью и это проходит лейтмотивом всего непрерывного и систематического процесса экологического воспитания на протяжении всей начальной школы – наиболее благоприятный период формирования элементарной экологической культуры в ходе эмоционального взаимодействия ребёнка с природой и усвоения им базовых закономерностей (в том числе негативных) взаимодействия человека с окружающим миром.

Под нравственно-экологическим воспитанием, в целом, понимается одновременно и процесс, и результат целенаправленного и системного воздействия на личность ребенка с целью развития её ценностного отношения к окружающей среде путём формирования специальных знаний, качеств, взглядов и убеждений, закрепления их в практической сфере, выработке определенных способов поведения и т.п. [4]

Являясь органичной частью нравственного воспитания в целом, главным ориентиром для нравственно-экологического воспитания является система взглядов обучающихся, согласно которым природа, нерукотворный мир вокруг них рассматривается через призму нравственных и эстетических представлений, необходимость познания собственной среды обитания, обеспечения гармоничного взаимодействия с ней, то есть, по сути, – выработка у детей экологической культуры, к компонентам которой могут быть отнесены:

- система знаний о природе, представлений о её взаимосвязях с человеком, его



роли и месте в ней;

- целенаправленно формируемое через призму нравственных представлений отношение к окружающему миру (социальному и природному);
- экологически грамотное и разумное поведение, основанное на правильной мотивации и закреплённое в совокупности действий, умений и навыков в системе отношений «человек-природа» [2, С. 36].

Для организации правильной работы по формированию экологической культуры младших школьников необходимо выделить основные направления развития их нравственно-экологических представлений [1, С. 30].

Во-первых, это выработка милосердного, гуманного и ценностного отношения к природе через обеспечение осознания себя как её части, через наглядную демонстрацию обратной связи природных объектов на воздействие на них человека. Это может быть реализовано путём наблюдений, визуализации, обращения к научно-популярной и природоведческой литературе; посредством дидактических игр, где ребенок исполняет роль растения, животного, природного объекта, попавшего в благоприятное или, наоборот, неблагоприятное окружение, столкнувшегося в заботой или агрессией и т.п.; обращение к личному опыту обучающихся.

Во-вторых, наглядная демонстрация целесообразности и необходимости каждого компонента природной среды, каждого её представителя через формирование системных представлений о них, осознание ребенком их роли в циклических природных процессах и взаимосвязях, а, следовательно, и изменение свойственных младшему школьнику взглядов на них как на «хороших» и «плохих», «важных» и «ненужных, малозначимых». Реализация этого направления нравственно-экологического воспитания, несомненно, будет способствовать и гармоничному «встраиванию» ребенка в собственную среду обитания, и выработке внимания к природным закономерностям, постепенному уходу от поверхностного и наивного их восприятия.

В-третьих, обеспечение взаимосвязи патриотического, трудового и нравственно-экологического воспитания ребенка посредством формирования у него чувства родства с природой родного края, большой и малой Родины, значимость собственной деятельности в её жизни. Хорошим подспорьем в этой работе могут служить непосредственные наблюдения, экскурсии (например, прогулка по лесу, посещение краеведческого музея и др.), знакомство с художественными произведениями о родном крае, картинами местных художников и т.п. Всё это создаёт у ребенка чувство сопричастности с окружающим миром, непосредственной близости к нему. Участие в экологических акциях и проектах в рамках внеурочной деятельности закрепляет все знания и теоретические представления младшего школьника, делает их значимыми и весомыми.

Все вышеуказанные направления экологического воспитания, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования [3], должны реализовываться посредством личностно-ориентированного подхода к обучающимся в воспитательном и образовательном процессе. При этом, на наш взгляд, важным его аспектом представляется то, что средством реализации экологического воспитания младших школьников должна в обязательном порядке являться не только классно-урочная работа с детьми, в рамках которой обучающиеся получают элементарные сведения об окружающей среде и мире, но и закрепление их во внеурочной, практической деятельности, позволяющей ребенку осознанно, активно и ценностно-ориентировано проявить своё отношение к природе.

Таким образом мы считаем, что учёт и целенаправленная реализация приведенных нами в статье компонентов и направлений нравственно-экологического воспитания младших школьников создаст благоприятные условия для осознания ими себя как части природы и активного включения в природосберегающую и природоохранную деятельность, сделает этот процесс более эффективным и ориентированным на долгосрочные перспективы.

Список литературы

1. Афанасьева Е.А. Экология не знает границ // Юный натуралист. 1990. № 4. С. 30-32.
2. Евдокимов А.Ю. Человечество и проблемы экологии // Образование в современной



школе. 2001. №12. С. 36-37.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 // Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 27.02.2023).

4. Цюпка В.П. Методика преподавания естествознания в начальных классах: учеб. пособие. Белгород, 2006. 172 с.

УДК 37

Михоненко Ольга Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Mikhonenko O.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Научный руководитель: Шумакова А.В., доцент

**ОПЫТ ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
THE EXPERIENCE OF PARADOXICAL THINKING AS A FACTOR OF FUTURE TEACHERS'
READINESS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY**

Аннотация: в статье поднимается актуальная для педагогического сообщества проблема готовности будущих учителей к осуществлению инновационной деятельности. Отмечено, что данная готовность является характеристикой личности специалиста, важнейшим компонентом которой выступает направленность мышления на создание новых идей в теории и практике образования. В статье рассматривается опыт парадоксального мышления в качестве фактора, обуславливающего готовность учителя к инновационной педагогической деятельности, и дается авторское определение данному опыту.

Abstract: the article raises an urgent problem for the pedagogical community of the readiness of future teachers to implement innovative activities. It is noted that this readiness is a characteristic of a specialist's personality, the most important component of which is the focus of thinking on creating new ideas in the theory and practice of education. The article examines the experience of paradoxical thinking as a factor determining the teacher's readiness for innovative pedagogical activity, and gives the author's definition of this experience.

Ключевые слова: будущий учитель, инновационная деятельность, педагогическая деятельность, готовность к инновационной деятельности, творчество, креативность, парадокс, парадоксальное мышление, опыт парадоксального мышления.

Keywords: future teacher, innovative activity, pedagogical activity, readiness for innovative activity, creativity, creativity, paradox, paradoxical thinking, experience of paradoxical thinking.

В условиях современных вызовов общества актуализируется вопрос востребованности творческой личности учителя с ярко выраженной субъектной позицией, способного быстро адаптироваться в изменяющихся условиях профессиональной жизни.

Одной из наиболее значимых целей педагогических вузов является формирование нового образа личности учителя, готового к постоянным изменениям и инновациям в образовании. Инновационная педагогическая деятельность является важным элементом развития образовательной системы и повышения ее эффективности, обновления профессиональной педагогической деятельности, достижения качественно иных результатов образования, перехода от ассоциативно-репродуктивной модели обучения к модели, построенной на деятельностных и продуктивных принципах [1].

Осуществление инновационной деятельности требует от учителя профессиональной гибкости и адаптивности к изменениям в обществе, способности мыслить нестандартно, находить необычные решения и создавать новые продуктивные педагогические идеи. Учитель, способный нешаблонно

мыслить, не бояться экспериментировать и искать новые подходы к обучению. Он может вдохновить своих учеников на достижение высоких результатов в учении и помочь им быть успешным в будущей самостоятельной жизни.

Таким образом, инновационная деятельность является неотъемлемой частью творческой работы педагога. Понятие инновационной деятельности связано с понятием инновации. Мы разделяем точку зрения Н.Р. Юсуфбековой, которая трактует понятие «инновация» в качестве создания и осмысливания педагогическим сообществом новшеств в теории и практике обучения, воспитания с их дальнейшим применением в образовательных системах различного уровня и назначения [11].

В свою очередь инновационная деятельность может быть представлена в виде совокупности процедур, направленных на реализацию педагогического открытия или идеи в социальное, образовательное нововведение [10]. В.А. Сластенин и Л.А. Подымова рассматривают инновационную деятельность как социально-педагогический феномен и важную составляющую педагогического труда, в которой отражена взаимосвязь общей культуры педагога, его творческого потенциала и профессиональной направленности [7]. А.И. Пригожин и Е.Д. Базай отмечали, что инновационная деятельность связана с личностными качествами педагога, сопровождается изменениями в стиле его профессионального мышления и соответствующих способах поведения [5; 2]. По мнению Г.А. Болсынбековой, успешность осуществления инновационной деятельности педагога зависит от уровня его субъектности, причем не просто в образовании, а именно в данном виде деятельности [3]. Таким образом, мы можем говорить о необходимости формирования готовности будущего учителя к инновационной педагогической деятельности.

Готовность, по мнению А.И. Тимонина, – это состояние личности, предполагающее наличие у человека образа действия и постоянной направленности на его выполнение [8]. Л.С. Подымова и В.А. Сластенин, обращаясь к вопросу готовности педагога к инновационной деятельности, представили результаты своих рассуждений в теоретической модели, отражающей мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный компоненты [7]. Мы разделяем точку зрения данных ученых, так как в предложенной модели креативность выступает как отдельная, равная составляющая готовности учителя к инновационной педагогической деятельности.

Понятие креативности тесно связано с понятием творчества, но если творчество означает вид деятельности, то креативность выступает как комплекс личностных качеств человека, способствующих осуществлению творческой деятельности. Креативность определяется как способность к созданию нового, как синтез процессуальных и личностных особенностей индивида, позволяющих ему творчески преобразовывать действительность [7].

Для осуществления преобразовательной деятельности педагог должен обладать нестандартным стилем мышления, быть открытым к поиску многообразных вариантов решений, видеть возможности выхода в, казалось бы, неразрешимых ситуациях. Данным требованиям в полной мере отвечает парадоксальное мышление, которое является и творческим, и инновационным.

Понятие парадоксального мышления в педагогической науке является новым, часто оно рассматривается через базовое понятие парадокса. Парадокс – это утверждение или ситуация, которая на первый взгляд кажется нелогичной или противоречивой, однако при более тщательном рассмотрении оказывается, что парадокс имеет свою логику и объяснение.

Ошибочным стоит считать мнение, что парадокс тождественен наличию противоречий, которые оспаривают общепринятые логические правила. Парадокс является носителем проблемы и демонстрирует ее нерешенность там, где раньше она не наблюдалась [4]. Парадоксальное мышление подразумевает осознание противоположных свойств явления как единой сущности. Через парадокс возможно увидеть различные трактовки, а также связь между различными, на первый взгляд, не связанными между собой явлениями и описывающими их понятиями [6].

Парадоксальное мышление педагога – это способность мыслить вне стандартных рамок и находить необычные решения проблем. Оно позволяет учителю смотреть на задачи с разных сторон и находить неожиданные решения, которые могут быть более эффективными, чем традиционные подходы. Парадоксальное мышление также может помочь учителю справиться с неожиданными ситуациями и проблемами в классе. Учитель, владеющий данным стилем мышления, может быстро переключаться между различными подходами и найти решение, которое подойдет для конкретной,



нестандартной ситуации. В целом, парадоксальное мышление учителя может помочь ему создать интересный и эффективный учебный процесс, который будет стимулировать учеников думать и развиваться. Парадоксальное мышление способствует развитию личности и профессионализма педагога путем задействования противоречивых чувств, действий и перспектив в поисках всеобъемлющего понимания профессиональных ситуаций [12].

Таким образом, подготовка учителя к преобразовательной, инновационной деятельности, предполагает и формирование у специалиста соответствующего парадоксального мышления. Как и для любых других типов мышления, не существует точных критериев, позволяющих измерить необходимый уровень сформированности парадоксального мышления и ввести его в качестве целевого ориентира в процесс подготовки будущего учителя. Для определения необходимого минимума освоения парадоксального мышления, достаточного для дальнейшего его применения в профессиональной инновационной деятельности, нами дана научная трактовка понятию «опыта парадоксального мышления».

Под опытом парадоксального педагогического мышления мы понимаем его целостный образ, основные составляющие которого зафиксированы в сознании учителя, являясь одновременно результатом профессионального прошлого педагога и одним из условий его будущей успешности как субъекта собственной профессиональной деятельности. Структура опыта парадоксального педагогического мышления представлена осознанными и бессознательными компонентами. Компоненты, относящиеся к сфере сознания, представлены пониманием сущности парадоксального мышления, его значения в педагогической деятельности и освоенными действиями, позволяющими его использовать. Данные компоненты позволяют обеспечить понимание педагогом перцептивных эталонов данного типа мышления, способность к прогнозированию результатов его использования, к выполнению соответствующих мыслительных операций необходимых для наиболее успешных выполнений профессиональных задач.

Сформированность бессознательных компонентов опыта парадоксального мышления позволит перетрансформировать направленность мыслительной деятельности учителя на операции, требующие нестандартных, творческих профессиональных действий. К описанной части опыта парадоксального мышления относятся установки, привычки и операции оптимизации мыслительных приемов.

Также структуру опыта парадоксального мышления будущих учителей можно представить следующими содержательными компонентами:

- мотивационно-ценностным компонентом, обеспечивающим ценностное отношение учителя к парадоксальному мышлению как к важной составляющей своего профессионализма;
- интеллектуально-познавательным компонентом, предполагающим владение учителем необходимыми теоретическим представлениями в области использования технологии парадоксального мышления при решении задач профессиональной инновационной направленности;
- действенно-практическим компонентом, представленным соответствующими умениями и навыками специалиста в области использования технологии парадоксального мышления в решении инновационных задач профессиональной деятельности;
- эмоционально-волевым компонентом, предполагающим способность учителя успешно преодолевать возможные трудности при решении проблем использования парадоксального мышления в качестве инструмента осуществления инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, в контексте педагогической деятельности, мы определяем парадоксальное мышление в качестве способности учителя преобразовывать педагогическую реальность в новую, отличающуюся от первоначальной качественной новизной, через восприятие противоречий как возможностей порождения новых условий развития образовательного пространства. Наличие опыта парадоксального мышления у будущих учителей обеспечит их готовность к осуществлению инновационной педагогической деятельности, сформирует соответствующую установку на использование парадоксальности профессионального сознания при решении проблемных педагогических задач, а также создаст условия для дальнейшего развития собственного парадоксального мышления в процессе непрерывного самообразования.

Список літератури

1. Афанасьєва Т.П. Модель готовності учителя к інноваційній діяльності // Інноваційна діяльність в освіті: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Частина I під загальною редакцією Г.П. Новикової. Ярославль – Москва: Видавництво «Канцлер», 2016. С. 40-52.
2. Базай Е.Д. Розвиток науково-методическої діяльності учителя інноваційної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2004. 23 с.
3. Болсынбекова Г.А. Готовність учителя к інноваційній діяльності: поняття і засоби оцінки // Євразійський Союз Учених. 2020. №9-1 (78) [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-uchitelya-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-ponyatiya-i-sredstva-otsenki> (дата звернення: 16.03.2023).
4. Лепешко Б.М. Парадоксальне мислення і його евристическі функції // Кринізнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 3 / рэдкал. : У. Н. Сідарцоў, С. М. Ходзін (адк. рэдактары) [і інш.]. Мінск: БДУ, 2007. С. 130-135.
5. Пригожин А. И. Нововведенья: стимулы и препятствия. М.: Политиздат, 1989. 271 с.
6. Ситнова Е.В. Развитие парадоксальности мышления как фактор обеспечения качества физического образования: автореферат дис. ... доктор пед. наук. Санкт-Петербург, 2009. 33 с.
7. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. №1. [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата звернення: 20.03.2023).
8. Тимонин А. И. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства: дис. ... канд. а пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 1995. 194 с.
9. Тюнников Ю.С. Целе-функциональное согласование экспертной диагностики и самодиагностики готовности педагогов к инновационной деятельности // Инновационная деятельность в образовании: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Частина I під загальною редакцією Г.П. Новикової. Ярославль – Москва: Видавництво «Канцлер», 2016. С. 92-100.
10. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
11. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М.: Пед. о-во, 1991. 91 с.
12. Berg David N. Paradoxes of group life: Understanding conflict, paralysis, a. movement in group dynamics / Kenwyn K. Smith, David N. Berg in full collab. San Francisco; London: Jossey-Bass, 1987. XVIII, 281 с.

УДК 372.87

Назарьянц Тамара Арамовна,
Филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Nazaryants T.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: ttataa-18@mail.ru

Научный руководитель: Текеева З.Б., старший преподаватель

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИЗО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА
THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN THE LESSONS OF FINE ARTS AND ART WORK



Аннотация: Актуальность темы данной статьи открывает широкие возможности для изучения особенностей детей и реализации индивидуального подхода к каждому ребенку, что способствует не только развитию художественных способностей, но и развитию эстетического и эмоционального восприятия. искусства, постепенно переходящего в эстетические эмоции, способствует формированию эстетического отношения к действительности.

Abstract: The relevance of the topic of this article opens up wide opportunities for studying the characteristics of children and implementing an individual approach to each child, which contributes not only to the development of artistic abilities, but also to the development of aesthetic and emotional perception. art, gradually turning into aesthetic emotions, contributes to the formation of an aesthetic attitude to reality.

Ключевые слова: творческие способности, урок ИЗО, художественный труд, развитие.

Keywords: creativity, art lesson, artistic work, development.

Развитие творческих способностей человека и творческого мышления всегда является заботой как ученых, так и педагогов, непосредственно занимающихся практической работой с детьми. Творчество – это высшая форма активности, самостоятельности, способность создавать что-то новое, оригинальное. Творчество необходимо во всех областях человеческой деятельности, будь то научная, художественная, хозяйственная или производственно-техническая и т. д.

Творчество – это постоянное совершенствование личности, мышления, сознания, интеллекта и постоянное стремление делать что-то новое, делать больше и лучше, чем раньше. В творческой деятельности человек развивается, приобретает социальный опыт, раскрывает свои природные таланты и способности, удовлетворяет интересы и потребности. [3, 49]

Творчество начинается с новой идеи. Новые идеи могут появляться как на основе новой информации, так и без нее. Чтобы создать нечто новое, необходимо опираться на известное, иметь материал, хранящийся в памяти.

Формирование творческих способностей у детей сложный и длительный процесс, дети получают первые художественные впечатления, знакомятся с искусством, осваивают различные виды художественной деятельности, среди которых большое место занимает обучение народно-прикладному творчеству. Что такое творческие способности на самом деле? Очевидно, что рассматриваемое нами понятие тесно связано с понятием «творчество», «творческая деятельность». Под творческой деятельностью мы понимаем такую деятельность человека, благодаря которой создается нечто новое - будь то предмет внешнего мира или структура мысли, приводящая к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности. Таким образом, в самом общем виде определение творческих способностей выглядит следующим образом. [4,67] Творческие способности – это индивидуальная характеристика качества человека, определяющая успешность его творческой деятельности различных видов.

Таким образом, ребенок, осваивающий окружающий мир, свою социальную среду и культуру, должен освоить определенный цветовой эталон. Он должен научиться видеть мир во всем его многообразии красок, ярких пятен и систематизировать то, что он видит и с чем общается.

Рисование может помочь развить чувство цвета с раннего возраста. Конечно, для этого требуется прямое взаимодействие с краской. Рисование помогает ребенку выразить свое настроение с помощью цветных мелков, а также воплотить свою фантазию на бумаге. И во всём этом не только а много приятных ощущений, но еще и много пользы, так как рисование способствует развитию внимания, памяти, мелкой моторики рук, учит ребёнка воображать и сочинять, думать и анализировать, проявлять усидчивость и настойчивость, быть внимательным и наблюдательным.

Творчество – неотъемлемая деятельность личности, необходимая каждому современному человеку и человеку будущего. И вы можете и должны начать его проектирование как можно скорее. [1, 45]

Для становления креативных возможностей малыши обязаны каждый день получать различные эмоции от находящегося вокруг мира и природы, а еще знакомиться с произведениями искусства.

Важнейшими условиями развития художественного творчества у детей младшего школьного а возраста являются:

– особое внимание к детской деятельности – игре;



- творческий подход педагога к выбору содержания образования, основанного на интеграции, а также к организации занятий с детьми и использованию различных методов и приемов в работе;
- широко должны использоваться в оформлении класса рисунки, лепка, аппликации, выполненные детьми;
- вариативность во всем: в выборе тем занятий, организации обстановки (ее новизна и разнообразие), в которой протекает работа с детьми, предоставляемых им материалов;
- изучение индивидуальных особенностей каждого ребенка, осуществление индивидуального подхода в обучении детей;
- взаимосвязь творчества с обучением, в процессе которого дети овладевают необходимыми знаниями, умениями и навыками;
- создание открытой эстетической образовательной среды [5.,85].

Считается, что постоянное а широкое вовлечение разных классов в художественно-творческую деятельность в педагогический процесс, величайшее внимание и уважение к результатам детского творчества, широкое использование их в жизни наполняет жизнь детей новым смыслом, создает атмосферу эмоционального а комфорта для них и вызывает чувство радости.

Исходя из того, что занятие различными видами художественной деятельности создает основу для полноценного и содержательного общения детей и взрослых, поэтому надо стремиться помочь им в таком общении.

В творческой работе мы зрим собственную задачу не столько в обучении ребят изобразительному искусству, сколько в развитии творческой личности, способной правильно думать, испытывать и работать в культурном обществе и прогрессивной реальности.

Таким образом, в самом общем облике определение творческих способностей выглядит следующим образом. Творческие способности – это персональная черта свойств человека, определяющих удачливость его работы в различных видах творческой деятельности. [2, 79]

Список литературы

1. Комарова Т.С., Сакулина Н.П., Халезова Н.Б., Доронова Т.Н., Езикеева В.А., Лебедева Е.В., Грибовская А.А., Казакова Т.Г., Нерсесова О.И., Парамонова Л.А. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ. 3-е издание, доработанное. - М.: Просвещение, 1991.
2. Комарова Т.С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать? / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. - № 2. – 2005. – с. 80-86.
3. Обухова Л. Ф. Детская психология – М.: Тривола, 1998. – 352 с.
4. Рыбников Н.А. Детские рисунки и их изучение – М.: JL, Гос. издат., 1926 .
5. Изобразительное искусство. 1 класс: рабочая программа по учебнику Т. Я. Шпикаловой, Л. В. Ершовой.

УДК 373.29

Паршина Нелли Юрьевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки

Parshina N.Y.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: parshuna.nelli@list.ru

Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ
INTERACTION WITH PARENTS IN THE PROCESS OF PREPARING A CHILD FOR SCHOOL



Аннотация: в данной статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к подготовке старших дошкольников к обучению в школе, определены роли и значения современной семьи в подготовке детей к обучению в школе.

Abstract: this article examines psychological and pedagogical approaches to preparing senior preschoolers for school, defines the role and importance of the modern family in preparing children for school, also examines the interaction of preschool and family as a factor of successful preparation of senior preschoolers for school.

Ключевые слова: старшие дошкольники, подготовка к школе, современная семья.

Keywords: senior preschoolers, preparation for school, modern family.

Готовность ребенка к обучению в школе является основой, от которой зависят его дальнейшие успехи в учебной деятельности, способность к произвольной деятельности, самодостаточность и самочувствие, которое в значительной степени влияет на его психическое и соматическое здоровье. Важнейшая задача стоит перед дошкольной образовательной организацией – всестороннее развитие личности ребенка, и подготовка к обучению в школе. Однако, значительное количество детей, несмотря на возраст для начала обучения в школе и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают трудности в момент обучения в школе. Основной причиной трудностей является то, что дети еще не готовы психологически.

В современной педагогической практике, понятие «психологическая готовность к школе», имеет широкое распространение и активно используется самыми разными специалистами: воспитателями детских садов, школьными учителями, практическими психологами, социальными педагогами. Родители и даже сами дети знакомы с этим термином.

Это определение является общим, в частности, неясно, что представляет собой «способность участвовать в обучении». Второе определение также неудовлетворительно, поскольку сочетает в себе компоненты психологической готовности (мотивационные, поведенческие характеристики) и элементы педагогической готовности (умения, знания). Формальный уровень таких навыков, как чтение, письмо, счет – есть признаки психологической готовности к школе. Обладая ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности, позволяющих усваивать школьную программу.

Интересующий нас старший дошкольный возраст (5-7 лет) традиционно выделяется в педагогике и психологии как переходный, критический период детства, именуемый кризисом 7 лет. Центральным психологическим новообразованием дошкольного периода, концентрированно выражающим сущность семилетнего кризиса, является «обобщение опыта» или «интеллектуализация аффекта» (Л.С. Выготский).

Основные пункты психологической концепции Л.С. Выготского: единство знака, деятельности и общения; психологическая теория значения; культурно-историческая теория психики; идея интегральной динамической структуры личности и ее генетической первичности; коллективность деятельности и понятие зоны ближайшего развития; системная взаимосвязь психических функций.

В теоретических работах Л.И. Божович обратил особое внимание на важность мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этой точки зрения учитывалась и психологическая готовность к школе, то есть важнейшей была мотивация ребенка к обучению.

Им было выделено 2 группы мотивов обучения:

1. Широкие социальные мотивы обучения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в доступной ему системе социальных отношений». Имея данную мотивацию, ребенок на первый план ставит одобрения педагогов и родителей, оценку своей работы, но не свои знания как таковые;

2. Мотивы, непосредственно связанные с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной деятельности и овладении новыми умениями, умениями и знаниями».

В исследованиях Л.И. Божович, посвященный психологической готовности к школе, была предложена новая формация, которую назвали «внутренней позицией ученика». Это психологическое

новообразование возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, или во время кризиса 7 лет, и представляет собой слияние двух потребностей – познавательной и коммуникативной. Именно сочетание этих двух потребностей позволяет ребенку включиться в образовательный процесс, как субъект деятельности, что выражается в сознательном формировании и реализации намерений и целей, или, другими словами, в произвольном поведении обучающегося.

Таким образом, можно сделать вывод, что психологическая готовность к школе является сложным структурным образованием, затрагивающим все стороны детской психики. Это состояние достижения определенного уровня психофизиологического, умственного, личностного и эмоционально-волевого развития, позволяющего детям включиться в организованную учебную деятельность.

Одна из ключевых задач образовательного учреждения, в соответствии с ФГОС ДОУ, является «взаимодействие дошкольного учреждения с семьей, для обеспечения полноценного развития ребенка». Это связано с тем, что возрастные психологические особенности формируются, прежде всего, под влиянием условий жизни и целенаправленного семейного воспитания. От того, как родители воспитывали ребенка до школы, как готовили его к новому жизненному этапу, зависит и его всестороннее развитие.

Л.Н. Конягин и О.В. Лобза подчеркивают приоритет семьи в воспитании ребенка, который проявляется в самых разных формах воздействия, в том диапазоне ценностей, который формируется у дошкольника. Тем самым, гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей практически невозможно.

Рассмотрим роль семьи в формировании готовности ребенка к обучению.

Семья – это первый шаг в жизни человека. Живя в семье, по мнению В.А. Сухомлинского, ребенок должен быть уверен, что кто-то его очень и очень любит. Такая любовь создает чувство безопасности, душевного спокойствия. В то же время маленький человек, выросший в любящей семье, более активно постигает мир, легко усваивает знания. Его таланты раскрываются свободнее, он увереннее определяет свой жизненный путь, выбирает друзей. Истинная родительская любовь учит маленького человека культуре чувств, пониманию добра, формирует чувство долга, отзывчивости, помогает понять главный нравственный принцип: человек – друг и брат человека.

Подготовка к школе – серьезная проблема для родителей. Некоторые из них считают, что необязательно готовить детей к новому этапу жизни, поскольку образовательная организация создана для того, чтобы всему их научить. Другие, наоборот, стараются как можно раньше записать своего ребенка в подготовительные классы или заниматься с ним самостоятельно. Таким образом, у каждого взрослого есть свой взгляд на необходимость раннего развития детей и роли семьи в подготовке ребенка к школе.

Ребенку важно чувствовать к себе доброжелательное, уважительное отношение взрослого, вне зависимости от того, как он оценивает действия и навыки ребенка в той или иной ситуации. Только в этом случае он будет готов принять советы и комментарии взрослого. Родители, оценивая поведение ребенка, результаты его деятельности, часто допускают крайности – либо похвалу, либо осуждение.

Список литературы

1. Божович Л.И. Педагог и семья. – М., 2005. – 190с.
2. Выготский Л.С. Как подготовить ребенка к школе. – М.: Ось, 2014. – 89с.
3. Конягин Л.Н. Как мы работаем с родителями, 2009. – М. – 78с.
4. Лобза О.В. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. – М., 2012. – 253с.

УДК 37.018.2

Пинькова Ольга Евгеньевна
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Pinkova O.E.



**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF JUNIOR
SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF A MODERN SCHOOL**

Аннотация: В данной статье автором предпринимается попытка анализа педагогических условий формирования национальной идентичности у младших школьников в условиях современной школы, описываются основные педагогические меры, которые помогают сформировать у детей чувство национальной принадлежности и уважения к своей культуре.

Abstract: In this article, the author attempts to analyze the pedagogical conditions for the formation of national identity among younger schoolchildren in the conditions of a modern school, describes the main pedagogical measures that help to form in children a sense of national identity and respect for their culture.

Ключевые слова: национальная идентичность, младший школьник, педагогические условия, этнос, культура, патриотическое воспитание.

Keywords: national identity, primary school student, pedagogical conditions, ethnos, culture, patriotic education.

В современном многополярном мире сложная ситуация в ослаблении национального самосознания обучающихся вызвала озабоченность работников учреждений образования и культуры.

Социальный заказ общества изложен в требованиях к системе образования, под которыми подразумевается подготовка активной личности, компетентной в решении сложных жизненных ситуациях, готовой к исполнению гражданских обязанностей и ответственной за собственное благополучие, благополучие своей Родины [3]. Важным условием в воспитании патриотических качеств является сформированность национальной идентичности. Данное качество является важным средством укрепления единства и целостности народов. Важнейшей задачей на современном этапе является воспитание подрастающего поколения в духе понимания и принятия ценностей многонационального общества, становление юного человека, способного к социализации, уважающего культурно-историческое наследие, приобщающегося к духовным ценностям и истокам народной культуры [4].

Одним из приоритетных направлений в области образования является необходимость совершенствования образовательных программ на различных уровнях образования, а также учебно-методических комплексов по изучению исторического опыта взаимодействия народов Российской Федерации и значимых событий, повлиявших на формирование общероссийского единства и солидарности. Согласно Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, одной из приоритетных задач системы образования является обеспечение единства и преемственности между национальной и гражданской идентичностью личности [7]. Это в равной степени относится и к начальной школе, в деятельности которой закладывается фундамент всестороннего развития личности, идет интенсивный процесс становления национальной идентичности младшего школьника.

Младший школьный возраст – является тем возрастным периодом, когда происходит интенсивная социализация ребенка, усвоение различных нравственных норм. Именно поэтому является целесообразным в данном возрасте обращение к способам и приемам духовно-нравственного развития детей, формирования вектора культурно-ценностных ориентаций младших школьников в соответствии с благотворными устоями духовности и нравственности родного отечества, корнями уходящего в далекое прошлое.

Необходимость изучения вопросов по формированию национальной идентификации младшего школьника обуславливаются тенденциями развития начального образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается, что «личностные результаты освоения образовательной программы начального образования должны отражать

формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной идентичности...» [6].

Формирование национальной идентичности переплетено с процессом патриотического воспитания, так как оно позволяет обучающемуся, в рамках начальной школы, осознать и понять свою принадлежность к собственному народу, его культуре и ценностям. В нашей многонациональной стране процесс обучения и воспитания младших школьников должен учитывать национальные особенности каждого народа, что позволит сформировать не только отдельные качества личности, но и межэтнические отношения. Национальная идентичность дает личности устойчивое основание для динамического взаимодействия в современном обществе, связывает настоящее с прошлым, обеспечивает историческую преемственность, служит исходной системой ориентации в мире. Именно поэтому национальный фактор должен выступить основой современного поликультурного образования [3].

Как нам представляется, рассматривая процесс формирования национальной идентичности младших школьников необходимо понимать, что данный процесс является достаточно сложным, многогранным и длительным. Он включает в себя огромное количество элементов и частиц культуры той этнической группы, к которой принадлежит индивид, а также некоторые элементы культуры других групп. Дополнительную сложность формирования национальной идентичности младших школьников придает тот факт, что данный процесс протекает параллельно с развитием и обучением ребенка, а также предполагает реализацию определенных педагогических условий.

Рассмотрим педагогические условия, необходимые для формирования национальной идентичности младших школьников в условиях современной школы:

– создание атмосферы толерантности и эмпатии в мультикультурной образовательной среде обучающихся (организация идеи межкультурного диалога, чтобы дети могли обмениваться знаниями о других народах, узнавать друг о друге; развитие критического мышления). Для того чтобы младшие школьники могли осознавать свою принадлежность к тому или иному народу, необходимо развивать их критическое мышление и аналитические способности, что поможет понимать различные точки зрения, анализировать исторические события, понимать наличие у каждого народа своей особенной культуры и истории.

– приобщение к народной педагогике (изучение культуры и истории народов страны, использование цифровых технологий: виртуальные экскурсии, видеоролики, игры и т.д.). Современные технологии могут помочь в формировании национальной идентичности младших школьников. Например, использование компьютерных программ, виртуальных экскурсий, видеороликов, игр и т.д. для более интересного и эффективного изучения культуры, истории и традиций своего народа и других народов;

– организация творческой продуктивной деятельности младших школьников (проведение народных праздников с целью изучения национальных традиций, истории и культуры народов) [2].

Необходимо подчеркнуть, что формирование национальной идентичности является одной из важных задач современной школы. Данный процесс направлен на создание осознанного отношения у детей к своей культуре, традициям и истории, а также на уважение и понимание других культур и наций [1].

Подводя итог, отметим, что формирование национальной идентичности у младших школьников в условиях современной школы является важной задачей, которую могут решить только комплексные и систематические педагогические меры. Необходимо учитывать особенности каждого ребенка и создавать индивидуальные условия для его развития и формирования национальной идентичности.

Список литературы

1. Астафьева, О.Н., Васильев, А.Г. Культурная память в контексте формирования национальной идентичности России в XXI веке [Текст] / О. Н. Астафьева, А. Г. Васильев – 2. – Москва: Совпадение, 2015 – 168 с.
2. Буранок, С.О. Педагогические условия формирования гражданской идентичности/ С. О. Буранок // Самарский научный вестник. – 2021. – № 4. – С. 247–251.
3. Гобозов, И.А. Государство и национальная идентичность: Глобализация или



интернационализация? / Гобозов, И. А – 2. – Москва: Либроком, 2014 – 198 с.

4. Гузева, М.В. Духовно-нравственное воспитание современной российской молодежи в условиях информационного общества: абрис проблемы / Kant. 2018. № 4 (29). С. 18-23.

5. Мохова, С.П. Педагогические условия формирования этнической идентичности школьников // Вестник ЮУрГГПУ. 2008. №8. – С. 54-69.

6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 №64100) [<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=7&rangeSize=1>]

7. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»[<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/>]

УДК 378.1

Полякова А.С.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске
г. Будённовск
Polyakova A.S.
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Budennovsk,
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Прозорова С.А., доцент

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE INTEREST OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH CHILDREN'S DESIGN

Аннотация: в данной статье рассмотрены актуальность и особенности формирования развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста по средствам детского проектирования. Представлены разработанные и апробированные педагогические условия для развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста по средствам детского проектирования.

Abstract: this article discusses the relevance and features of the formation of the development of the cognitive interest of children of senior preschool age by means of children's design. The developed and tested pedagogical conditions for the development of the cognitive interest of older preschool children by means of children's design are presented.

Ключевые слова: комплекс мероприятий, педагогические условия, познавательный интерес, детское проектирование, познавательная мотивация, развитие, старшие дошкольники.

Keywords: complex of activities, pedagogical conditions, cognitive interest, children's design, cognitive motivation, development, older preschoolers.

Современная наука и практика образования уделяет все больше внимания вопросу развития познавательного интереса, это тесно связано с главной особенностью современного мира – динамичностью развития. Происходящие изменения столь быстротечны, что человеку все труднее удается сохранять гармонию с окружающим его миром, используя уже усвоенные знания и привычные модели поведения. Поэтому современное общество ставит главной задачей подготовить новое поколение, которое будет более активным, любознательным и адаптированным. Среди множества проблем, стоящих перед дошкольным образованием, выделяют проблему, связанную с развитием познавательного интереса детей на уровне завершения дошкольного образования.

Справиться с трудностями, связанными с нежеланием детей учиться, можно лишь нахождением



путей мотивации к обучению. Самым эффективным из них является познавательный интерес, который является мотивом для возникновения познавательной деятельности и высшей формой проявления познавательной потребности у детей. Низкий уровень его развития может привести к неуспеваемости детей в школе, снижению их познавательной активности и отсутствию мотивации к обучению.

При организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении необходимо стремиться к ориентирам, установленным Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, где важнейшее место отводится особенностям познавательного развития: развитию любознательности и познавательной мотивации, формированию познавательных действий, становлению сознания, развитию воображения и творческих способностей [7]. Дошкольное образование направлено на обеспечение саморазвития и самореализации ребенка, содействие развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника. Становится очевидным, необходимость создания хороших условий для интеллектуального, социального и эмоционального развития растущей личности. И одним из таких условий является организация проектной деятельности или детского проектирование в условиях ДОО.

Исследования педагогов: Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.Н. Поддьякова, доказывают, что познавательный интерес формируется наиболее успешно при активной познавательной деятельности, а развитие познавательной сферы интересов связывается с наблюдательностью, мышлением, памятью, вниманием, воображением [1,3]. Г.И. Щукина, в своих работах, рассматривает понятие познавательный интерес, как стремление человека проникать в сущность явлений (а не просто быть потребителем информации о них) [6]. По мнению Н.Н. Поддьякова, от разнообразия и интенсивности поисковой деятельности зависит темп и полнота развития детей [5]. Поэтому, очень важно в дошкольном возрасте развивать познавательный интерес детей через детскую проектную деятельность.

Большинство современных детей, не имеет истинного познавательного интереса, в связи с проникновением в жизнь информационных технологий. Истинный познавательный интерес сменился мнимым интересом больше к средствам передачи информации, чем к ее содержанию и процессу поиска решения исследовательских задач. Поэтому мы считаем, что применение проектной деятельности позволит одновременно развить познавательный интерес дошкольников, мышление, формирование универсальных компетентностей (самостоятельная постановка задачи, разбор проблемной ситуации, выбор наиболее подходящего пути решения), личностные качества, навыки работы в команде, умение выполнять задания в срок, проявлять инициативу, что поспособствует повышению уровня познавательного интереса у старших дошкольников.

С целью повышения уровня познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста по средствам детского проектирования, нами было проведено исследование и разработан комплекс мероприятий.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 24 «Радуга» г. Буденновска Буденновского района». Анализ результатов сформированности познавательного интереса у старших дошкольников показал необходимость разработки комплекса мероприятий по развитию познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста. С этой целью разработан и реализован комплекс мероприятий по развитию познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста. Цель работы: развитие у детей старшего дошкольного возраста познавательной мотивации, самостоятельного творческого мышление, желания исследовать, экспериментировать, рассуждать и обосновывать. Комплекс мероприятий включал, следующие педагогические условия:

- занятия по формированию познавательного интереса детей к окружающему миру через детское проектирование;
- занятия и игры-экспериментирования по формированию у детей мотивации к познанию окружающего мира через решения проблемных ситуаций (игры-путешествия, игры – задания, мозговой штурм);
- перечень дидактических материалов для проведения детского проектирования;
- рекомендации родителям по организации практических занятий, по которым они смогут проводить проектную деятельность вместе с ребенком в домашних условиях, что будет способствовать познавательному развитию детей;

- родительские собрания по экспериментальной деятельности;
- открытые показы воспитательно-образовательного процесса;
- проведение совместных мероприятий (выставки и опыты);
- наглядные виды работы: информационные стенды для родителей, папки-передвижки, выставки детских работ, дидактических игр;

Таблица 1 – Результаты анализа мотивации по методике выбора деятельности дошкольников
Э.А. Барановой [2] контрольной и экспериментальной группы (%)

Наименование группы	Устойчивая игровая мотивация	Устойчивая познавательная мотивация	Неустойчивая познавательная мотивация
Контрольная	60	17,5	22,5
Экспериментальная	59	40	1

Таблица 2 – Результаты познавательной активности детей в форме вопросов по методике С.В.
Коноваленко [3], (%)

Наименование группы	Процессуально-деятельностные вопросы	Собственно познавательные вопросы	Оценочные	Социальные вопросы
Контрольная	14	21	35	30
Экспериментальная	7	42,8	14	35,7

Повторная диагностика сформированности познавательного интереса у старших дошкольников показала положительную динамику в формировании познавательного интереса. Значительно вырос уровень познавательной мотивации, а также вырос уровень познавательных вопросов. Проведенная работа показала, что детское проектирование эффективно для развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. - 134 с.
2. Баранова Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. А. Баранова. - СПб.: Речь, 2018. - 128 с.
3. Коноваленко С. В. Коммуникативные способности и социализация детей 5-9 лет: Комплекс коррекционно - развивающих занятий и психологических тренингов / С. В. Коноваленко. - М.: «Издательства Гном и Д», 2001-48 с.
4. Леонтьев А. Н. Психологические механизмы мотивации / А. Н. Леонтьев. - Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992. - 216 с.
5. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. - М.: АРКТИ, 2019.
6. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. -352 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования /<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

УДК 371.71

Попова Мария Леонидовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Popova M.L.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: mashuha2001@list.ru
Научный руководитель: Гузева М.В., доцент

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TOWARDS
THEIR HEALTH IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE**

Аннотация: В данной статье автором предпринята попытка определения педагогических условий формирования у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к собственному здоровью.

Abstract: In this article, the author tried to determine the pedagogical conditions for the formation of a value attitude towards their own health in children of primary school age.

Ключевые слова: младший школьник, ценностное отношение к здоровью, здоровый образ жизни, педагогические условия.

Keywords: junior schoolchild, value attitude to health, healthy lifestyle, pedagogical conditions.

В современных условиях модернизации образовательного процесса одним из важнейших направлений работы начальной школы является формирование представлений у младших школьников о ценностях здоровья и здоровом образе жизни. Важное значение приобретает идея гуманистической идеологии, которая подразумевает признание абсолютной ценности человека, приоритета его прав на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов.

Все большую значимость приобретает потребность общества в физиологически, физически и психически здоровом подрастающем поколении, способном успешно функционировать, развиваться существовать в социуме и легко адаптироваться в процессе межличностного взаимодействия. В связи с этим, одной из главных задач современной системы образования является создание такой образовательной среды, которая будет способствовать становлению ценностного отношения у младших школьников к здоровому образу жизни, воспитанию культуры здоровья [2].

В нашем исследовании под ценностным отношением младших школьников к здоровью будем понимать устойчивое личностное образование, основанное на чувственно-эмоциональном восприятии и характеризующемся осознанием здоровья как важной ценности человека.

В настоящее время особую тревогу вызывает неуклонное ухудшение здоровья детей, что обусловлено постоянным увеличением информационных нагрузок, существенным снижением двигательной активности, пренебрежением детьми физической активностью, недостаточным соблюдением гигиенических требований в условиях обучения. Одной из причин такой обстановки является непонимание, либо неосознанное отношение самих детей к собственному здоровью, что обуславливает важность данного исследования и необходимость определения способов и условий формирования ценностного отношения детей к собственному здоровью [3].

Нельзя отрицать тот факт, что человек, с течением времени, сам подойдет к пониманию важности сохранения и укрепления собственного здоровья. Однако, подчеркнем, что наиболее благоприятным периодом для формирования ориентации на ценностные характеристики здоровья является именно младший школьный возраст.

На наш взгляд, отношение ребенка к собственному здоровью напрямую определяется уровнем сформированности в его сознании представлений о здоровье, здоровом образе жизни. Е.В. Во-



днева в своих исследованиях выделяла, что ценностное отношение к здоровью представляется как интегральное образование личности, которое характеризуется включенностью здоровья в сферу интересов и деятельности самого ребенка, наличием у него представлений о здоровье, понимания важности его сохранения и сбережения, а также следование такому стереотипу, в основе которого здоровье воспринимается человеком, как одно из главных ценностей человека [1]. Необходимо отметить, что формирование у младших школьников ценностного отношения к собственному здоровью будет успешным, при создании в их воображении «образа здоровья» как некоторого идеала, к которому он должен стремиться [4].

Высокий уровень ценностного отношения к собственному здоровью определяется наличием у младших школьников значительного объема знаний и представлений, а также умений и навыков, используемых в процессе жизнедеятельности самостоятельно без постоянных напоминаний; стремлении обучающихся как можно больше узнать о способах укрепления и сохранения собственного здоровья; обладанием навыками самоконтроля, анализа и способности давать критическую оценку собственной деятельности; способностью организовать взаимоотношения с окружением и предупреждать возникновение конфликтов.

Таким образом, формирование у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к здоровью является важной целью процесса образования, для достижения которой необходимо определение педагогических условий формирования представлений о здоровье как важной составляющей процесса жизнедеятельности. Выделим следующие педагогические условия:

- формирование представлений о здоровом образе жизни. Младшие школьники должны понимать, что здоровый образ жизни – это не только правильное питание и физические упражнения, но и регулярный сон, гигиена и отсутствие вредных привычек;

- создание комфортной образовательной среды. Для успешного формирования ценностного отношения к здоровью, необходимо создание доверительных и поддерживающих отношений в коллективе, также важно формирование навыков позитивной оценки своего здоровья и навыков заботы о нем;

- использование здоровьесберегающих технологий при работе с детьми младшего школьного возраста, что подразумевает применением различных приемов, методов и форм педагогической работы, позволяющих выполнять задачи воспитания и обучения с минимальным ущербом для здоровья. Необходимо уделять должное внимание обучению навыкам самоконтроля и саморегуляции с целью формирования умений контролировать свои поступки и брать на себя ответственность за свое здоровье. Помимо формирования ценностного отношения к здоровью, необходима профилактическая работа, как с детьми, так и с родителями, цель которой – предупреждение о возможных заболеваниях. В качестве примера может быть проведение предварительных осмотров, обучение правилам гигиены, информирование об опасных заболеваниях и т.д. Также подчеркнем важность организации спортивных мероприятий и стимулирование двигательной активности детей. Регулярные занятия физической культурой и спортом не только укрепляют здоровье детей, но и способствуют формированию ценностного отношения к здоровому образу жизни. Педагоги должны стимулировать детей к занятиям спортом, организовывать спортивные соревнования и занятия физической культурой;

- метод поощрения детей, способствующий формированию мотивации детей заботиться о своем здоровье. Педагоги могут поощрять детей за здоровый образ жизни, например, наградами или похвалами за правильное питание, участие в спортивных мероприятиях и т.д. [5].

В заключении отметим, что формирование ценностного отношения к своему здоровью у детей младшего школьного возраста является важной педагогической задачей, для решения которой необходимо ориентироваться на комплекс педагогических условий, таких как создание благоприятной психологической атмосферы, организация здорового питания, проведение спортивных мероприятий, обучение навыкам самоконтроля и саморегуляции, привлечение родителей, использование методов поощрения. Необходимо понимать, что формирование ценностного отношения к здоровью у детей требует времени и усилий, но в конечном итоге поможет детям сохранить и укрепить свое здоровье и вести здоровый образ жизни.

Список литературы

1. Воднева, Е.В. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Воднева. – Смоленск, 2003. – 25 с.
2. Гузева, М.В. Педагогический потенциал медиаобразования в процессе воспитания культуры здоровья студенческой молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 57-61.
3. Токарева, Е. А. Организационно-педагогические условия приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к здоровому образу жизни в условиях образовательного комплекса «Детский сад - школа» / Е. А. Токарева, А. А. Токарев, В. В. Иванова // Образование и воспитание. – 2017. – № 1. - С. 21–24.
4. Хамидуллина, М. А. Формирование у младших школьников ценностного отношения к здоровью // Инструктор по физкультуре. – 2018. – № 4. - С. 20-24.
5. Шебеко, В. Н. Освоение детьми младшего школьного возраста ценностей физической культуры / В.Н. Шебеко // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 46-49.

УДК 3

Резник Мария Михайловна
Тарасевич Ксения Владиславовна
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Reznik M.M.,
Tarasevich K.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: rezmarmix2002@gmail.com

Научный руководитель: Москвитина Н.Ю., доцент

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
THE IMPACT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES ON PERSONAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация: в статье раскрываются такие вопросы как: влияние узколичных и широких социальных мотивов на процесс обучения младшего школьника; особенность межличностных взаимоотношений в различных социальных группах; проблема обучения в обстоятельствах соприкосновения двух сторон личности; отметка и оценка и их взаимосвязь с успеваемостью учащихся.

Abstract: the article reveals such issues as: the influence of narrow-minded and broad social motives on the learning process of a younger student; the peculiarity of interpersonal relationships in various social groups; the problem of learning in circumstances of contact between two sides of the personality; marking and evaluation and their relationship with student performance.

Ключевые слова: мотивация, успеваемость, взаимоотношения, самооценка, личность, мотив.

Keywords: motivation, academic performance, relationships, self-esteem, personality, motive.

На развитие и становление личности младшего школьника влияют много факторов: классный коллектив, семья, учителя, друзья, но в большей степени начинает влиять его основной новоприобретенный вид деятельности, то есть учебный. Поэтому процесс познания, так или иначе, напрямую оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на становление личности



школьников. У младшего школьника складываются общие представления о себе как личности, с собственным ощущением и оценкой происходящего.

По словам Г.И. Щукиной, учебная деятельность – это такая деятельность, которая начинается с того, что ребенка оценивают. Успешное выполнение учебной деятельности будет происходить тогда, когда школьник приучится контролировать и направлять свои психические процессы в нужную сторону. Это помогает научиться подчиняться общепринятым в школе требованиям и формирует произвольный тип психических процессов. То есть осознанное выполнение учебных задач в совокупности с осознанием их целей и средств достижения [3].

А.К. Маркова считает, что младший школьник в обязательном порядке нуждается в оценке и контроле, как со стороны, так и в собственном, что способствуют формированию у младших школьников способностей к внутреннему (ненаружному) выполнению и планированию своих действий. Возникающая необходимость в различении образцов рассуждения и собственных попыток их произвести приводит младшего школьника к самопознанию и самооценке. Развитие данного умения является ключевым в основе рефлексии как качества личности. Произвольность, самопознание и рефлексия – основные новообразования младшего школьного возраста [1].

Установлено, что ведущими мотивами в младшем школьном возрасте являются широкие социальные, узколичностные и учебно-познавательные мотивы, связанные с самой учебной деятельностью.

Широкие социальные мотивы младших школьников связаны с собственным развитием, расширением мировоззрения и себе и своей жизни в целом. Эти мотивы благоприятно влияют на процесс поступления ребенка в школу, на становление его ответственности к выполнению учебных задач, на самоорганизацию и самоконтроль. Безусловно, они положительно сказываются на обучении, и хоть поначалу у школьников отсутствует понимание своих «мотивов», в дальнейшем дети начинают их осознавать, и стараются в меру своих возможностей достигать поставленных целей.

Узколичностные мотивы выступают в качестве желания школьником получить хорошую отметку любой ценой, добиться похвалы учителя или одобрения родителей, получить награду или добиться лидирующего положения среди сверстников, избежать наказания и т.д.

Учебно-познавательные мотивы напрямую связаны с учебной деятельностью и содержанием процесса учения. Они проявляются в интересах учащихся к познанию, готовностью преодолевать возникающие трудности в обучении, задействовать мыслительную активность.

Основой процесса вовлечения и приспособления ребенка к учебной деятельности является теория поэтапного формирования умственных способностей. Младшему школьнику не дана изначально учебная деятельность, она является результатом совместной работы учителя и ребенка. То есть, первое время учитель управляет процессом введения ребенка в атмосферу учения, учитель выстраивает гармоничную структуру образования косвенно, через школьника.

О. И. Павлюк пишет, что процесс развития учебной деятельности – это постепенный и последовательный процесс передачи от учителя к ученику отдельных элементов структуры образования. Учитель выделяет те из них, которые должны выполняться в предметном, внешнеречевом или умственном плане. Он создает условия становления учебной деятельности обобщенной, сокращенной и освоенной. Если это принципиальное положение не соблюдается, то полноценная учебная деятельность не формируется [2].

Второй закономерностью развития учебной деятельности, по мнению О.И. Павлюка, является переход школьника от статуса «подчиняющегося» указаниям учителя, до способности самостоятельного регулирования и организации своей деятельности. Данный процесс окончательно завершается к концу второго – началу третьего класса. Саморегуляция обеспечивает осознанный подход к процессу учения, к освоению действий моделирования [2].

На личностное развитие большую роль оказывает влияние со стороны, то есть учителя, сверстники, семья, успеваемость школьника, самооценка и мотивация и т.д. Рассмотрим каждый аспект формирования личности отдельно. Личность учителя для ребенка становится на второе место после родителей, а, следовательно, и имеет огромное влияние на становление ребенка как личности. В задачи учителя входит не только научить, передать знания и опыт, но также и воспитательный аспект. Учитель должен являться для детей авторитетом, примером для подражания. В глазах, только поступивших школу детей, этот человек является чистейшим воплощением идеала, совершенного

человека. Поэтому слово учителя – это закон для младших школьников, и чаще всего, этот закон даже выше слов родителей. В связи с этим фактом, любой человек, устремленный к профессии «учитель» должен помнить о том, что он не просто раскрывает детям сущности и закономерности природы.

Второй фактор – это межличностное взаимоотношение в классном коллективе, где школьники попадают в совершенно новую атмосферу – учебу, где появляются такого же возраста абсолютно незнакомые дети. Конечно, процессу социализации младший школьник обучался еще в дошкольном возрасте с поступлением в детский сад, но стоит учитывать новообразования младшего школьного возраста, которые непосредственно сказываются на реакции школьника к новым людям в своей жизни. Если раньше реакции как токовой не замечалось, ввиду детской непосредственности, беззаботности, то теперь это остро прослеживается во взаимоотношениях школьника к своим сверстникам.

В младшем школьном возрасте происходит соприкосновение двух сторон личности, одна, которая стремится подражать своим сверстникам, другая – желает выделиться и чем-то отличаться от одноклассников. Первая обусловлена тем, что с самого начала обучения школьная обстановка строится на равноправии каждого ученика, то есть одно домашнее задание, одни правила поведения в школе во время урока и на переменах, одинаковое отношение учителя к каждому ученику и т.п. Вторая сторона возникает по причине внутренней потребности в идентичности, неповторимости. Школьник нуждается в отдельной оценке его поступков, отдельного отношения учителя. По этой же причине многие делятся абсолютно всеми своими секретами и происшествиями с учителем. Ведь учитель для них как вторая мама или папа. Если дома детям уделяют достаточно много времени родители, хвалят ребенка, поощряют его интересы, выделяют из всех, то и, конечно же, будет ожидать отчасти подобного и от учителя. Поэтому если у школьника преобладает стадное чувство, то он соответственно будет подражать своим сверстникам, повторять их ответы, поведение, действовать шаблонно. Это, конечно, является не двигателем прогресса в развитии личности, ведь ребенок притупляет своё мнение, он не решается поступать и говорить, как сам считает нужным, он выбирает беспроигрышный вариант, проверенный на других. Однако к 9-10 годам у ребенка меняется его отношение к данной стороне, и его личность будет сама искать поводы к выделению себя из толпы. Но и желание показать себя можно рассматривать в контексте как с положительной или отрицательной стороны. Положительной можно считать стремление младшего школьника добиться лучших результатов, оттенок состязательности дает в данном случае плоды усердствования своих знаний и стремление к саморазвитию. Отрицательной является поведение ребенка, стремящееся любыми способами обратить на себя внимание, утвердиться среди группы сверстников, это может быть эмоциональная реакция на различные происшествия, непослушание, шалости и т.п.

Немаловажными факторами развития личности школьника выступают отметка и оценка. Отметка – это установленное государственными стандартами обозначение степени знаний ученика. Оценка – развернутая словесная характеристика результатов, прилежания, стремления, усилий и творчества учащегося. Важно не только, какую оценку поставил учитель ученику, но и то, что он при этом сказал, причем оценка должна предшествовать отметки. При благоприятных условиях обучения, с постоянной адекватной оценкой учителя младшего школьника его самооценка повышается, а, следовательно, его мотивационно-волевая сфера будут развиваться. Соответственно, при непостоянной и критичной оценке педагога успехи учащегося его самооценка может упасть, и школьник будет искать в себе изъяны и недостатки. Однако также не стоит перехваливать ученика, оценивать только его реальные достижения и результаты. Оценка и отметка очень важны в процессе обучения, они показывают уровень успеваемости младшего школьника. Если учесть психологию детей этого возраста, можно заметить, что в начале своего школьного пути дети находят себе друзей не по интересам и увлеченности, а по успеваемости. Учащиеся с высокой и средней успеваемостью без труда находят себе место в новообразованной малой группе. Дети же с низкими учебными достижениями тяжело осваиваются в новом коллективе, и процесс социализации у них происходит значительно дольше. Такие дети малообщительны, скрытны, на современном сленге их называют «тихонями» или вовсе «изгоями». Поэтому развитие личности напрямую зависит от успеваемости детей в школе.

Процесс успешного усвоения новых знаний невозможно представить без мотивационно-волевой сферы. Вопрос о мотивации школьников является актуальным в настоящее время, поскольку встает проблема в отсутствии желания у школьников стремиться получать знания, видеть необходимость в



этом. Недостаток кроется именно в нехватки развитости и сформированности мотивационной сферы учащегося. Мотивация – это совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленности и активности. Психологи и педагоги выделяют 5 уровней учебной мотивации:

1) Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие школьники имеют познавательный мотив, стремятся благополучно выполнять необходимые школьные требования. Младшие школьники прикладывают максимум волевых усилий для достижения результатов, они обладают сдержанностью, самоорганизацией, но тяжело переносят неудачи и средние или плохие отметки за работу.

2) Хорошая школьная мотивация. У учащихся не возникает сложностей в выполнении учебной деятельности. Спокойно переживают неудачи и промахи. Адекватно оценивают собственные возможности.

3) Положительное отношение к школе, но школа для них является не местом получения знаний, умений и навыков, это место для общения с друзьями, их привлекает больше внеклассная деятельность, где они могут отдохнуть, ничего не делать, но при этом занимать статус учащегося. В целом, учебный процесс их не привлекает.

4) Низкая школьная мотивация. Эти дети готовы придумать любые оправдания, чтобы не идти в школу. Это место отталкивает учеников, делает учебное время долгим и мучительным процессом. Во время урока они занимаются любыми посторонними делами, играми, чем угодно, кроме учебы. Чаще всего такие школьники являются отстающими, испытывающими проблемы в обучении, имеющие неудовлетворительные отметки.

5) Негативное отношение к школе. У таких школьников есть серьезные проблемы со всем процессом обучения. Им тяжело находить общий язык с одноклассниками и учителем. Школа для них – каторга, враждебная и нежеланная территория, они готовы быть где угодно, но не в школе. Как мы видим, влияние мотивации очень остро отражается на успеваемости школьников, на развитии или торможении их личностных качеств. Ведь здоровое формирование и становление личности невозможно при серьезных проблемах с успеваемостью в учебной деятельности.

Список литературы

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте – пособие для учителя. – М., Просвещение, 1983. – 96 с.
2. Павлюк, О. И. Формирование эмоциональных компонентов мотивации учебной деятельности школьников: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Москва, 1983. – 260 с.
3. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979 – 160 с.

УДК 373.3

Сазыкина Анастасия Евгеньевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Sazykina A.E.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: nmalceva72@mail.ru

Научный руководитель: Гамбарян Г.С., доцент

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
MENTAL EDUCATION THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITHIN THE
EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL



Аннотация: Данная статья посвящена умственному воспитанию посредством внеурочной деятельности в рамках образовательного процесса начальной школы. Раскрыта цель умственного воспитания в начальной школе. Выделены составляющие умственного воспитания. Охарактеризована роль внеурочной деятельности в развитии умственного воспитания младших школьников.

Abstract: This article is devoted to mental education through extracurricular activities within the educational process of primary school. The purpose of mental education in primary school is revealed. The components of mental education are highlighted. The role of extracurricular activities in the development of mental education of younger schoolchildren is characterized.

Ключевые слова: умственное воспитание, внеурочная деятельность, формы, образовательный процесс, начальная школа, младшие школьники.

Keywords: mental education, extracurricular activities, forms, educational process, primary school, junior schoolchildren.

Умственное воспитание посредством внеурочной деятельности в рамках образовательного процесса начальной школы подразумевает развитие интеллектуальных способностей и навыков младших школьников путем организации разнообразных видов дополнительных занятий, которые проходят за пределами стандартного учебного расписания.

Цель такого воспитания – стимулировать интерес детей к обучению, развивать творческое мышление и самостоятельность, а также укреплять социальные связи и коммуникативные навыки [4, с.36].

Составляющие умственного воспитания включают:

- развитие познавательных процессов: внимания, памяти, воображения, мышления и восприятия;
- формирование познавательных интересов и мотивации к обучению, развитие активного отношения к учебной деятельности;
- развитие умений и навыков самостоятельного приобретения знаний, рефлексии и критического мышления;
- формирование культуры общения и взаимодействия в процессе познавательной деятельности, умение работать в команде и разрешать конфликты;
- воспитание интеллектуальной честности, терпимости к чужому мнению и культуры уважения к научным и творческим достижениям других людей [7, с.81].

Внеурочная деятельность играет важную роль в умственном воспитании младших школьников и оказывает положительное влияние на их развитие и успех в обучении. Рассмотрим основные аспекты этой роли:

- расширение знаний и навыков: внеурочная деятельность предоставляет возможность углубить и расширить знания, полученные во время учебного процесса, а также изучить новые предметы и области, которые могут быть интересными и стимулирующими для ребенка;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей: участие в дополнительных занятиях способствует развитию критического и аналитического мышления, логических и проблемно-ориентированных навыков. Также в ходе внеурочной деятельности ученики могут развивать свои творческие способности, учиться использовать различные методы и техники для решения задач [3, с.25];
- формирование учебной мотивации: внеурочная деятельность способствует укреплению интереса к обучению, позволяет ученикам участвовать в проектах и мероприятиях, которые мотивируют их к получению новых знаний и развитию своих навыков;
- развитие социальных и коммуникативных навыков: участие в групповых и командных видах внеурочной деятельности помогает ученикам учиться взаимодействовать с другими детьми, развивать навыки коммуникации, сотрудничества, умение принимать и отстаивать свою точку зрения, справляться с конфликтами;
- самореализация и самоопределение: внеурочная деятельность позволяет детям определить свои предпочтения, таланты и потенциал, найти свое место в социальной среде, осознать свои цели и желания, что помогает им определиться с будущей профессией или увлечением;

– поддержание психологического благополучия: внеурочная деятельность помогает ученикам снять учебное напряжение, справиться со стрессом и найти равновесие между учебой и отдыхом. Это способствует укреплению психического здоровья, формированию положительного отношения к обучению и уверенности в себе [1, с.52].

На наш взгляд, внеурочная деятельность имеет ключевую роль в умственном воспитании младших школьников, предоставляя им возможности для гармоничного развития, интеграции в общество и успешной адаптации к условиям современного мира.

Внеурочная деятельность может быть реализована через формы организации образовательного процесса, такие как:

– кружки и секции по интересам: математика, наука, техника, литература, искусство, спорт и др. Здесь ученики могут расширять свои знания и навыки, работать над проектами и проводить исследования;

– игровые и развивающие мероприятия: интеллектуальные игры, головоломки, логические задачи, которые помогут развить аналитическое мышление, внимание и концентрацию;

– творческие и культурные мероприятия: театральные постановки, выставки, музыкальные и литературные вечера, позволяющие ученикам развивать свою эмоциональную и художественную чувствительность;

– экскурсии и походы: посещение музеев, научных центров, памятников культуры, природных объектов, ознакомление с историей и традициями родного края;

– волонтерские и общественные проекты: участие в благотворительных акциях, экологических проектах, оказание помощи местным сообществам, что способствует воспитанию чувства ответственности и гражданской позиции;

– участие в конкурсах, олимпиадах, проектных и исследовательских работах на различных уровнях: местных, региональных, национальных и международных [2, с.58].

Для эффективной организации внеурочной деятельности учителя, родители и администрация школы должны взаимодействовать и сотрудничать на всех этапах планирования и проведения мероприятий. Важно создать комфортную и мотивирующую обстановку, обеспечить доступ к необходимым материалам и ресурсам, а также привлекать специалистов в различных областях для обмена опытом и проведения мастер-классов [6, с.89].

Участие во внеурочной деятельности должно быть добровольным, исходя из интересов и склонностей каждого ребенка. Это поможет ученикам реализовать свой потенциал, найти свою индивидуальность и развить навыки, которые будут полезными в будущем [8, с.57].

Преимущества умственного воспитания посредством внеурочной деятельности включают:

– развитие личностных качеств: самостоятельность, инициативность, ответственность, творческое мышление, решение проблем, умение работать в команде;

– укрепление знаний и навыков, полученных в ходе обучения, и расширение кругозора;

– формирование учебной мотивации, интереса к обучению и развитие интеллектуального любопытства;

– развитие социальных навыков и укрепление общественной позиции;

– возможность проявления и развития индивидуальных способностей и талантов [5, с.15].

Таким образом, умственное воспитание посредством внеурочной деятельности является важной составляющей образовательного процесса начальной школы, способствует гармоничному развитию личности, формированию ключевых компетенций и подготовке младших школьников к успешной интеграции в современное общество.

Список литературы

1. Аксенова, Е. М. Применение технологий развивающего обучения в организации внеурочной деятельности младших школьников / Е. М. Аксенова // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. – 2022. – № 6. – С. 49-54.

2. Беляева, С. А. Эффективность развития умственных способностей младших школьников в процессе внеурочной деятельности на примере школьных кружков / С. А. Беляева // Вестник практиче-



ской психологии образования. – 2023. – № 1. – С. 56-61.

3. Иванова, Т. В. Внеурочная деятельность как средство развития творческих способностей учащихся начальной школы / Т. В. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – №4. – С. 23-27.

4. Козлова, О. Л. Роль внеурочной деятельности в формировании компетентного подхода у младших школьников / О. Л. Козлова // Современное образование. – 2022. – № 2. – С. 34-38.

5. Михайлова, Е. С. Организация проектной деятельности на уроках и во внеурочное время в начальной школе / Е. С. Михайлова // Инновации в образовании. – 2020. – № 3. – С. 12-17.

6. Новикова, И. Г. Использование игровых технологий для стимулирования умственного развития учащихся в начальной школе / И. Г. Новикова // Образование и наука. – 2021. – № 8. – С. 85-91.

7. Петров, Д. А. Применение технологий дистанционного обучения в организации внеурочной деятельности для младших школьников / Д. А. Петров // Новые технологии в образовании. – 2023. – № 3. – С. 78-83.

8. Смирнова, А. В. Развитие когнитивных навыков младших школьников в процессе внеурочной деятельности / А. В. Смирнова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 63-68.

УДК 378.1

Самарина В.С.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске
г. Будённовск
Samarina V.S.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Budennovsk,
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Бережнова О.В., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ИГР В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE USE OF COLLECTIVE GAMES IN THE PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности проявления агрессивности в старшем дошкольном возрасте.

Abstract: this article discusses the features of the manifestation of aggressiveness in older preschool age.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, коррекция, детский коллектив.

Keywords: aggression, aggressive behavior, correction, children's collective.

В современном мире проблемы агрессивного поведения уже длительное время выступают одними из важнейших в дошкольной педагогике и психологии. Имеется огромное количество работ, в которых исследуются факторы и проявления агрессии, механизмы появления и закрепления агрессивного поведения и т.п. Однако, многие из актуальных вопросов еще не нашли своего окончательного разрешения: на настоящий момент нет общепризнанной концепции агрессии, и, что важнее всего, - не разрешен вопрос о том, можно ли предупредить (или хотя бы снизить) агрессивное поведение. Следовательно, мы предполагаем, что исследования особенностей агрессивного поведения более чем актуально в настоящее нестабильное время и в современном социуме.

Дошкольный возраст – это период, когда закладывается фундамент будущей личности, формируются основные представления о мире, о поведении людей, ценностные ориентации [3].

Агрессивное поведение - одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т.д. Агрессивное поведение способствует формированию у ребенка тревожности и низкой самооценки.



Причиной зарождения агрессивного поведения у ребенка может стать отсутствие любви, уважения, принятия со стороны значимого взрослого, чувство отверженности, ненужности. Поэтому необходимо заниматься профилактикой агрессивного поведения уже в старшем дошкольном возрасте.

Дошкольные образовательные учреждения имеют большие возможности по формированию и развитию личности ребенка. Одним из направлений развития и образования детей, определенным федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [1, с 5], является социально-коммуникативное развитие, направленное на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Целью экспериментальной работы было на практике изучить особенности использования коллективных игр в профилактике агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Задачи экспериментальной работы:

1. провести исследование и проанализировать результаты констатирующего эксперимента по выявлению агрессивного поведения у детей;
2. разработать и апробировать программу коллективных игр в профилактике агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста;
3. проанализировать данные эффективности проведенной работы.

В ходе исследования применялись следующие группы методов: теоретические методы: изучение и анализ теоретической литературы по проблеме исследования; эмпирические: наблюдение; беседа; педагогический эксперимент.

Теоретико-методологическими основами исследования: являются фундаментальные положения общей психологии и психологии личности был комплексно исследован в многочисленных работах, таких, как подходы к проблеме агрессии и агрессивного поведения, разработанные зарубежными и отечественными психологами и педагогами (С.А. Рубинштейн, Л. Бендер, Н.Д. Левитон, Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, Р.В. Овчарова и др.); труды раскрывающие природу и механизмы агрессивного поведения (Р. Бэрн, Д.Ричардсон, Д. Коннор, Н.Я. Петрусь и др.); исследования агрессивного поведения в дошкольном возрасте (С.В. Лесина, И.А. Фурманов и др.).

Проблема агрессии и агрессивности нашла свое отражение в психолого-педагогической литературе.

Превращение агрессии в предмет научного психологического анализа принадлежит З. Фрейду. Он впервые обратил внимание на важную сторону человеческой сущности - страсти к разрушению. З. Фрейд в своей работе «Образ человека в философии», не дает четкого определения агрессии, «а подразумевает под этим явлением все влечения человека к разрушению. Агрессия – это инстинкт смерти, направленный на саморазрушение или разрушение другого индивида» [5, с. 110].

С.Н. Ениколопов в своей работе «Психологические проблемы семейного насилия», дает наиболее полное определение изучаемого явления:

«Агрессия - целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт» [2, с. 360].

Детская агрессия проявляется в форме повторяющихся эпизодов физического (нападение, удары, толчки, бросание предметов), вербального (оскорбления, угрозы), невербального (угрожающие жесты), прямая (которая характеризуется, непосредственной направленностью на определенный объект).

Агрессия, в какой бы форме ни проявлялась, оказывается часто главным источником трудностей во взаимоотношениях между людьми, приносит боль и непонимание, а зачастую ведет к конфликтным последствиям.

Основные способы для снижения агрессивности детей старшего дошкольного возраста, в условиях ДОО, это: участие в самодеятельности, хоровое пение, игры; творческая деятельность; сказкотерапия; песочная терапия; аутогенная тренировка; упражнения на развитие устойчивости к стрессу и др. Наибольшим психотерапевтическим эффектом в работе с агрессивными детьми обладает коллективная игра.

Для реализации содержания профилактического этапа нами была составлена рабочая



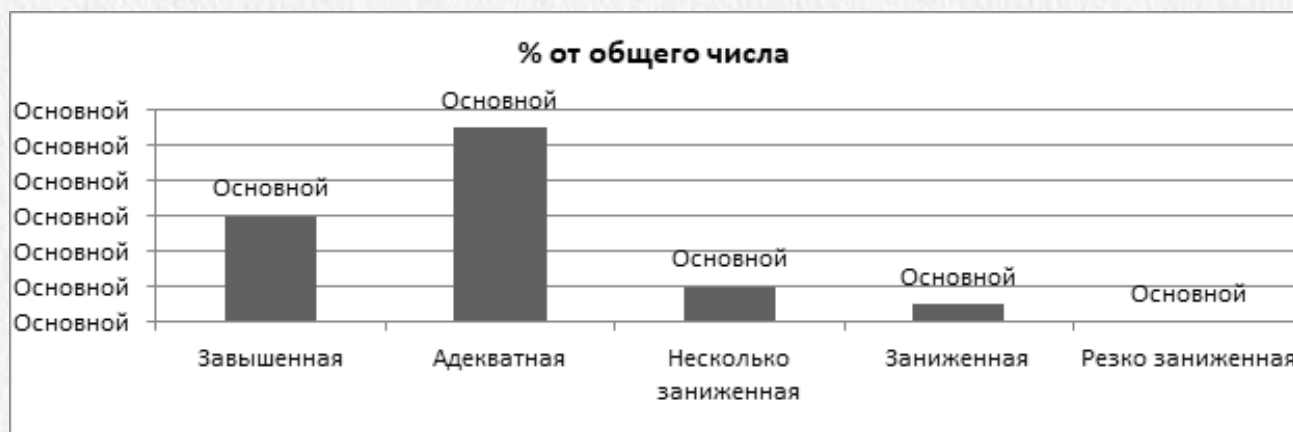
программа, в которую вошли игры, направленные на профилактику агрессивности у дошкольников. Работа показала свою эффективность.

В ходе экспериментальной работы нами была осуществлена диагностика агрессивности дошкольников на констатирующем и формирующем (после внедрения профилактической программы) этапах эксперимента. Для диагностики мы выбрали следующие методики:

1. «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич.
2. Методика «Лесенка» И.Е. Валитовой, модифицированный вариант методики изучения самооценки С.Г. Якобсон - В.Г. Щур.

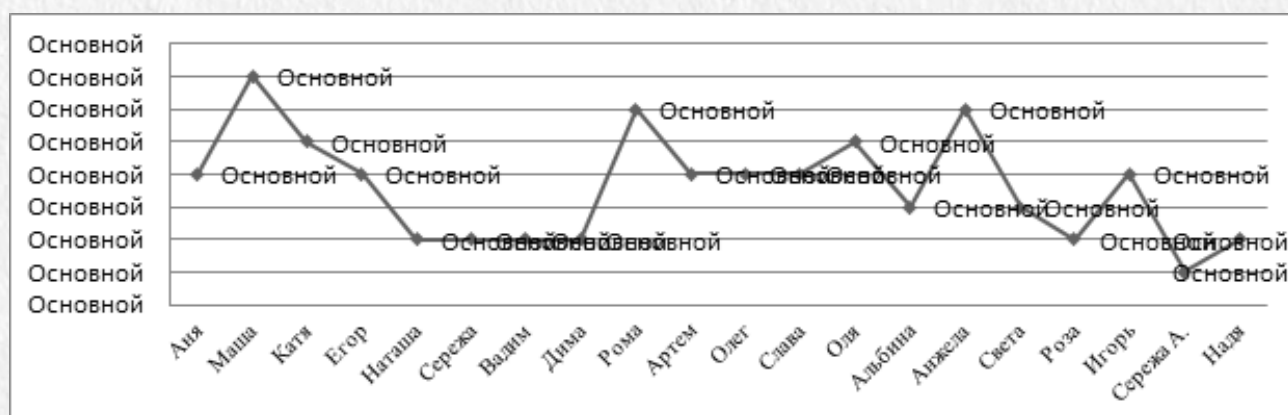
В исследовании приняли участие 20 детей старшей группы МБДОУ Детский сад №24 «Радуга» г. Буденновск.

К окончанию срока реализации программы число детей с агрессивными проявлениями снизилось, так же, как и количество демонстрируемых негативных проявлений



Рисунке 1– Результаты методики «Лесенка» на конец работы

Таким образом, мы видим, что всего 1 человек (5%) имеют заниженную самооценку. Еще у 2 человек (10%) отмечается несколько заниженная самооценка. 6 детей (30%) имеют завышенную самооценку. Они переоценивают свои возможности, личностные качества, результаты своей деятельности. Уже 11 детей (55%) имеют адекватную самооценку. Результаты наблюдения за детьми показали, что дети, имеющие адекватную самооценку, активны, бодры, находчивы, общительны, обладают чувством юмора.



Рисунке 2 - Результаты методики «Рисунок несуществующего животного» на конец работы

Нами было отмечено, что также и родители стали лучше владеть приемами профилактики агрессивности и раздражительности детей, предлагая им разные способы разрядки переживаний, игры, рекомендуемые педагогами и т.д. Это свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Таким образом, анализ проведенной работы показал, что цель работы была достигнута, задачи решены. Результаты исследования подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков / Под ред. Н.М. Платоновой. СПб.: Речь, 2014. 283с.
2. Ениколопов С.Н., Ерофеева Л.В., Соковня И. и др. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков. (Методическое пособие). М.: Просвещение. 2012.158 с.
3. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. - М.: Ладомир, 2011. - 349 с.
4. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 2013. 100 с.
5. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. Минск: НИО, 2013. 198 с.

УДК 371

Скибо Екатерина Игоревна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Skibo E.I.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: yekaterina.skibo@mail.ru

Научный руководитель: Иахвидов В.В., доцент

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
FEATURES OF THE ORGANIZATION OF ECOLOGICAL AND LOCAL HISTORY WORK IN PRIMARY SCHOOL

Аннотация: В данной статье рассмотрены педагогические условия организации эффективного эколого-краеведческого воспитания младших школьников. Выявлена и обоснована необходимость использования эколого-краеведческого воспитания на уроках «Окружающий мир».

Abstract: This article discusses the pedagogical conditions for the organization of effective ecological and local history education of younger schoolchildren. The necessity of using ecological and local history education in the lessons of “The Surrounding world” is identified and justified.

Ключевые слова: краеведческая работа, образование, природа, экскурсия, ребенок.

Keywords: local history work, education, nature, excursion, child.

Краеведческая работа в школе является важным средством воспитания и обучения школьников, ее необходимо начинать с самого раннего возраста. В начальной школе краеведческий компонент содержится в учебниках по дисциплине «Окружающий мир». Краеведческая деятельность носит поисковый и исследовательский характер, применение проектного метода расширит образовательное пространство, в котором выполняется конкретная практическая работа с использованием различных источников.

Главной целью эколого-краеведческого воспитания и образования является формирование у учащихся целостной естественнонаучной картины мира и развития экологической культуры школьников.

Под эколого-краеведческим образованием понимается всестороннее изучение какой-либо определенной территории, проводимое на научной основе. Географическое краеведение в комплексе изучает социально-экономическое, историческое, политическое и культурное развитие микрорайона, села, города, района, области, а также природные условия и имеющиеся ресурсы. Краеведы в своих исследованиях используют данные многих наук — истории, этнографии, геологии, археологии, географии.

[5; 64]



В ходе проведения природо-познавательных прогулок, а также природоведческих, краеведческих, или музейных экскурсий, учащиеся знакомятся с примерами рационального и негативного освоения природных ресурсов, возможными формами помощи природе. Полученная информация во время прогулок и экскурсий, нацелена на развитие интереса к природоохранным проблемам, на формирование у детей готовности к дальнейшему познанию природы и личному участию в ее охране. Внеклассная работа, через краеведческий материал, оказывает большое влияние на усвоение знаний и умений, усиливая компетентностный подход познавательной деятельности учащихся [3; 16].

Без экологического воспитания невозможно краеведение. Чтобы сохранить природу на планете, нужны образованные люди. Природа – важнейшее средство воспитания и развития детей дошкольного возраста. Общаясь с ней, сколько открытий делает ребенок. Каждое живое существо, увиденное им, неповторимо. Разнообразны и природные материалы (песок, глина, вода, снег и т. д.), которыми дети любят играть.

Младшие школьники общаются с природой в разное время года – и когда вокруг лежит пушистый, белый снег, и когда зацветают сады, когда осень дарит яркие, разноцветные краски, от которых нельзя отвести глаз, и когда видят цветы на зелёном лугу с необычайным ароматом. Ни один дидактический материал не сравнится с природой по разнообразию и силе развивающего воздействия на ребенка [6; 73].

Влияние природы на развитие личности ребенка связано с формированием у него определенных знаний о ее явлениях. Поэтому, если говорить о задачах, стоящих перед воспитателем, который знакомит детей с природой, то первой среди них будет формирование простой системы знаний о природе родного края.

Вторая задача – формирование у детей трудовых навыков и умений. Труд детей в природе дает реальные результаты, вызывает у них радость и желание ухаживать за растениями и заботиться о животных.

Третья задача – формирование у детей любви к природе родного края.

Все перечисленные задачи тесно взаимосвязаны. Рассматривать и решать их необходимо в комплексе.

В младшем школьном возрасте начинает формироваться чувство патриотизма: любовь, привязанность, преданность к Отечеству. Ответственность, стремление трудиться на его благо, защищать и приумножать богатства родной земли. Краеведческий подход в обучении школьников должен быть увязан с историей, культурой, экономикой и бытом своего города. Именно в начальной школе закладываются основы познавательного интереса к изучению родного города как пространства, окружающего ребенка, создаются условия для формирования нравственных чувств. Ребенок на доступном ему уровне осознает важность и ценность окружающего микроклимата лично для него [2; 41].

В школьном краеведении следует учитывать его учебную ценность. В связи с этим выделяют учебное краеведение (его содержание и характер определяются учебной программой) и внепрограммное краеведение, задачи и содержание которого строятся в соответствии с планом воспитательной работы школы. Работы, связанные с учебным краеведением, проводятся в классе и вне класса, например, на пришкольном участке, во время учебной экскурсии или в походе. Однако, изучать особенности природы родного края сидя в учебных кабинетах или научных библиотеках не представляет интереса для учащихся и не находит столь живого отклика в познавательной активности к изучению предмета (в данном случае - биологии). Поэтому учителя часто прибегают к таким формам работы как экскурсия, поход, т.е. к тем формам, которые позволяют наиболее тесно общаться с живой природой [4; 23].

Чтобы выстроить систему краеведческого образования в преподавании своего предмета, учитель должен хорошо знать свой край (область, регион), систематически его изучать и владеть знаниями краеведческой работы со школьниками.

Экологическое краеведение позволяют прививать детям общечеловеческие ценности гуманистического характера:

- понимание жизни как высшей ценности;
- человек как ценность всего смысла познания;
- универсальные ценности природы;



– ответственность человека за судьбу биосферы, природы Земли.

Грамотно организованное экологическое краеведение в школе или лицее становится органической частью системы экологического образования, так как позволяет в комплексе решать все основные задачи экологического образования [1; 21].

Таким образом, эколого-краеведческая работа в школе является важным средством обучения и воспитания школьников. Эколого-краеведческое образование – это, прежде всего, образование нравственное, которое направленно на формирование духовной культуры человека. Проявляется в овладении знаниями об экологических взаимоотношениях в природе, человека и общества, экологических проблемах и путях их решения, в стремлении к охране окружающей среды.

Список литературы

1. Алексеева Е.В. Формирование универсальных учебных действий средствами экологического образования школьников // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы 11 научно-практической конференции. Н. Новгород: НГПУ, 2011. С. 101-103.
2. Горбунова Н.Н. Организация эколого-краеведческой деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС. Тезисы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 27. С. 316–320
3. Котов В.В. Краеведение в начальной школе / В. В. Котов, М. А. Занина // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Балашов, 26–27 марта 2019 года / Под редакцией Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. Балашов: Издательство «Саратовский источник», 2019. С. 125-128.
4. Кузьмичева, Ж. А. Экологическая культура как важный фактор решения экологической проблемы. Ярославль: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 2018. 200 с.
5. Ладилова Н.Н. Деловые игры как средство обучения экологическому мышлению // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая деятельность: Материалы 11 научно-практической конференции. Н. - Новгород: НГПУ, 2011. С. 203-207.
6. Педагогические условия организации эффективного эколого-краеведческого воспитания младших школьников на уроках дисциплины «Окружающий мир» / К. Н. Хлебникова, Н. А. Овсянникова, О. М. Панкова [и др.] // Молодой ученый. 2020. № 28 (318). С. 109-110.

УДК 37.013.28

Слепченко Дарья Игоревна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Slepchenko D.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: slepchenkod99@mail.ru
Научный руководитель: Катилевская Ю.А., доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF YOUNGER STUDENTS' REFLEX- IVE SKILLS

Аннотация: В статье предпринят анализ основных принципов, задач и особенностей создания педагогических условий в процессе формирования рефлексивных умений у обучающихся на уровне начальной школы. Рассмотрены социальные и методические аспекты прогнозирования успешного формирования рефлексивных умений, а также основные типы педагогических условий, которые



необходимы для полноценной рефлексии учебных задач и фактологического материала содержания урока, раздела или дисциплины в целом. Сделан вывод о том, что успешное формирование рефлексивных умений возможно при соблюдении демократичности, правильного оценивания, регулирования учебной деятельности, психологического фактора и также высокого уровня мастерства педагога.

Abstract: The article analyzes the basic principles, tasks and features of creating pedagogical conditions in the process of forming reflexive skills in students at the elementary school level. The social and methodological aspects of predicting the successful formation of reflexive skills, as well as the main types of pedagogical conditions that are necessary for a full reflection of educational tasks and factual material of the content of a lesson, section or discipline as a whole are considered. It is concluded that the successful formation of reflexive skills is possible with respect for democracy, proper assessment, regulation of educational activities, the psychological factor and also a high level of teacher skill.

Ключевые слова: младший школьный возраст, рефлексия, педагогическое условие, учебная задача, урочная деятельность, оценивание.

Keywords: primary school age, reflection, pedagogical condition, learning task, lesson activity, assessment.

В современной педагогической науке особое место занимает вопрос разработки технологий воспитания в начальной школе, закладывающих основы многих умений обучающихся. Одним из ведущих направлений является изучение проблемы создания педагогических условий формирования рефлексивных умений на уровне начальной школы. Под рефлексивными умениями в теории воспитания понимается область учебных действий, связанных с созданием собственной позиции по какому-либо аспекту темы урока, его содержания или конкретного вопроса, обозначенного педагогом или возникшего на почве познавательного интереса и любознательности обучающегося. Рефлексивные умения включают в себя форму создания «наблюдательных пунктов» урочной деятельности, умения понимать трудности организации извне, анализировать проблемные вопросы и фактологический материал, а также правильного его оценивать. Такое многообразие и обуславливает необходимость обращения к данной тематике, попытку ее теоретического и практического изучения.

Общепринятой точкой зрения по поводу создания педагогических условий для формирования умений школьников считается позиция А.В. Карпова и Ю.Д. Красовского, считавших, что главной целью актуализации умений в рамках урочной деятельности или при проведении внеклассных мероприятий является подготовка инициативной, самостоятельной и активной личности, которая будет отличаться мобильностью, динамизмом и конструктивным подходом к решению как школьных задач, так и проблем повседневной жизни. Перечисленные личностные качества исследователи соотносили со способностью правильно оценивать и сопереживать, осознавать свое отношение к конкретному аспекту урока или предмета в целом.

Рефлексивные умения, по мнению А.В. Карпова и Ю.Д. Красовского, выступают в качестве катализатора социальной адаптации и саморазвития, самообразования школьников, именно поэтому поиск эффективных средств и способов развития рефлексивных умений занимает центральное место в педагогической теории и практике [5].

Значимость рефлексивных умений наиболее наглядно раскрывается на примере социальных и гуманитарных дисциплин, для которых хотя и существует большое количество методических разработок, но все же недостаточно полным в методическом смысле остается пласт разработок, направленных на создание конкретных педагогических условий формирования рефлексивных умений. Проблемы мышления и восприятия младшего школьника играют здесь не последнюю роль.

Младший школьный возраст считается «апогеем» детских целей, мотивов и началом многих амбиций, которые получают распространение в подростковом возрасте. В семь (иногда – в шесть) лет ребенок переживает кризис, который кардинально изменяет стиль и образ жизни, вместе с тем, психологические концепты повседневной жизни обретают новые требования, происходят массовые изменения в характерных процессах взаимоотношений со сверстниками, родителями, старшими друзьями, у ребенка появляются обоснованные притязания на создание образов кумиров и авторитетов. В целом, синоптические реакции в ЦНС приводят к усложнению во всех компонентах психики и сферах деятельности, изменяются все черты, качества и свойства психики, включая самосознание и

самооценку [5].

Мышление формализуется, расширяется понимание абстрактных категорий. Посылы, суждения и умозаключения становятся более конкретными. Понятийный аппарат включает в себя содержание смежных понятий и областей знания, совершенствуются краткосрочная и долгосрочная компоненты памяти. В условиях применения современных интерактивных технологий наиболее важной частью онтогенеза в данный период является склонность к простому самоанализу и самокритике, интегрированные некритическим вниманием и бурно развивающимся воображением. Восприятие научных и культурных концептов становится более избирательным, значимым становятся прикладные аспекты учебной деятельности [5].

Данные психофизиологические особенности обуславливают социальную сторону педагогических условий для формируемых рефлексивных умений: новые требования, результаты стремлений ребенка, новая социальная роль являются следствием перехода от актуализированного игрового типа деятельности к учебному. Учебная деятельность становится закономерной и обусловленной постоянными занятиями в школе, что приводит к усилению дисциплинированности, хотя отголоски дошкольного возраста иногда приводят к неумению контролировать свои поступки и повседневные действия, поэтому уровень концентрации является сравнительно низким, а собранность ученика крайне периодичной, кратковременной. В школе, в процессе рефлексии приобретенных умений и выработке простейших навыков определяются наиболее примитивный вид социального статуса, которым дети чрезвычайно гордятся, стремясь повысить свою значимость для школьного коллектива [6].

Рассмотрим методическую сторону создания педагогических условий, взяв за основу специфику урочной деятельности в рамках социальных и гуманитарных дисциплин, – для данных дисциплин объектом учебной деятельности является культура, общество и личность, – в таком ключе раскрывается триединая система функционирования познавательного интереса, когда обучающийся видит глобальную проблему, затем локализирует ее и соотносит с событиями из собственной жизни. В единстве многообразия отношений личности и ее социокультурной системы сокрыт потенциал актуализации рефлексивных умений.

На современном этапе целью уроков по социальным и гуманитарным дисциплинам (на уровне начальной школы) является поиск общего и частного в развитии общественных отношений, культурных и личностных связей. Эта параллель определяет необходимость решения следующих учебно-методических задач:

1) продолжать формировать первичные представления и основные понятия об обществе и личности, создавая понятие о единой системе общественных отношений, их изменениях в истории и прямой взаимосвязи всех компонентов, составляющих культурное наследие отдельно взятой страны и всего человечества в целом;

2) способствовать развитию наиболее значимых личностных качеств в контексте всего обучения и воспитания (естественно-научная картина мира, мышление, восприятие, речь, эмоциональная насыщенность образов, наблюдательность и пр.) и на уровне значимых социальных свойств индивида (инициативность, самостоятельность, гражданственность, приверженность традиционным ценностям);

3) актуализировать совершенствование теоретической, методической и практической деятельности на уроке или во внеурочной деятельности (наблюдение, распознавание, исследование, осмысление, обобщение, самооценку и самоконтроль, саморазвитием в целом);

4) развивать знания, умения и навыки обучающихся согласно существующим учебно-методическим пособиям и рекомендациям для учителей начальных классов [4, с. 48].

По нашему мнению, рефлексивные умения в процессе учебной деятельности должны базироваться на заранее созданных педагогических условиях, проверенных и дополненных путем проб и ошибок. В общем смысле можно выделить объективные и субъективные, обязательные и необязательные педагогические условия, которые нужны для полноценной рефлексии содержательной части и аксиологического компонента содержания какого-либо предмета.

Субъективные условия формирования рефлексивных умений определяются психофизиологическими качествами личности обучающегося и социальных черт школьного



коллектива, познавательных потребностей и предрасположенности детей к конкретному виду учебной деятельности. Субъективная позиция обучающихся напрямую зависит от степени открытости принятия рефлексии в коллективе. Объективные условия четко регламентированы, к ним относятся: учебный план, программа формирования УУД, фактологический материал предмета и содержания урочной и внеурочной деятельности, а также цели, задачи и результаты освоения программы. Каждый из данных аспектов образовательной системы предполагает рефлексию обучающихся и, соответственно, создает свое условие для формирования рефлексивных умений. Все объективные условия являются обязательными, к числу необязательных относятся субъективные условия, коррелирующие с потребностями школьного коллектива [3, с. 280].

Исследователь Л.Е. Дичинская выделяет, что в педагогической практике организация рефлексии усвоенного материала проходит через следующие этапы: 1) текущая рефлексия – в момент ознакомления; 2) промежуточная рефлексия – при проверке качества усвоения материала; 3) итоговая рефлексия – завершающая цикл освоения материала и призванная замкнуть период учебной деятельности [1, с. 43]. Для эффективного развития рефлексивных умений у младших школьников необходимо комплексное использование различных приемов. Так, для эффективного формирования рефлексивных умений можно использовать такие приемы: «корзина» идей», «составление кластера», «пометки на полях», «проблемный вопрос», «маркировочная таблица», «написание эссе» и т.д. [2]

Исходя из совокупности учебных действий и рекомендуемых приемов, можно выделить следующие основные условия формирования рефлексивных умений:

1. Создание благоприятной эмоциональной атмосферы в классе, при полном доверии учителя к классу, и класса к учителю.
2. Избрание в качестве основного подхода в общении – демократического.
3. Отсутствие субъективности оценивания со стороны учителя и в коллективе, формирование адекватной самооценки и склонности проявлять толерантность, скромность в сочетании с инициативностью.
4. Реализация рефлексии на примере конкретных проблемных вопросов или ситуаций, связанных с принципом практичности.
5. Ориентация на соотношение учебных задач и событий из повседневной жизни обучающихся (если это позволяет специфика предмета).
6. Умеренное использование повторений в упражнениях при частой смене видов деятельности.
7. Регулярность проведения рефлексивной деятельности.
8. Профессиональность и мастерство учителя, правильная мотивация и организация учебной деятельности.
9. Упор на естественную и предметную наглядность в процессе рефлексии.
10. Поэтапная фиксация впечатлений от материала, создание схем, таблиц.
11. Попеременное использование письменной и устной рефлексии.
12. Поиск наиболее благоприятных форм рефлексии в зависимости от субъективных качеств отдельно взятого обучающегося и всего класса в целом.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что рефлексивные умения является теоретически и практически значимой частью учебного процесса, так как они определяют нормальное функционирование связи учителя и обучающегося и освоение фактологического материала конкретного предмета. Для развития рефлексивных умений на уроках из перечня социально-гуманитарных дисциплин в начальной школе важно сочетать обязательные объективные условия педагогического процесса, обусловленные принципами системно-деятельностного подхода, и субъективные условия, отражающие познавательные и чувственные потребности личности школьника.

Список литературы

1. Дичинская, Л. Е. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников / Л. Е. Дичинская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 3(16). – С. 42-46. – EDN WXBJNB.



2. Кузнецова, М. И. Концептуальные подходы к построению системы оценивания образовательных достижений младших школьников / М. И. Кузнецова // Россия-Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; Болонский университет (Италия). – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – С. 562-583. – EDN GTDBOR.

3. Немцова, А. Формирование рефлексивных умений младших школьников в процессе обучения / А. Немцова // Вестник современных исследований. – 2018. – № 12.8(27). – С. 279-281. – EDN YVNBKV.

4. Неясова, И. А. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования / И. А. Неясова, Ю. Н. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4(32). – С. 45-51. – EDN YPWUWX.

5. Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы / рец. Сорокопуд Ю. В., Саенко Л.А. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – 236 с. – ISBN 978-5-6041190-6-8. – EDN XUXZOP.

6. Смирнова, П. В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников / П. В. Смирнова, Ю. А. Серебренникова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 176. – С. 14-19. – DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-14-19. – EDN YNVNAT.

УДК 373.1

Сологуб Анастасия Николаевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Sologub A.N.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: nastyusha.sologub@bk.ru

Научный руководитель: Текеева З.Б., старший преподаватель

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности дошкольного образования, выделены цели, задачи и функции воспитательной работы, указаны формы и методы ее организации в детском саду.

Annotation: this article examines the features of preschool education, highlights the goals, objectives and functions of educational work, indicates the forms and methods of its organization in kindergarten.

Ключевые слова: дошкольное образование, воспитание, воспитательная работа, всестороннее развитие личности, организация деятельности ребенка.

Keywords: preschool education, upbringing, educational work, comprehensive personal development, organization of the child's activities.

Дошкольное образование является первым этапом в системе общего образования, где осуществляется профессиональная педагогическая работа с детьми. Оно должно быть доступным, качественным, привлекательным для детей, родителей и всего общества.

Качество дошкольных образовательных учреждений зависит от обновления содержания образования в соответствии с современными тенденциями, учета ФГОС ДО, развития учебного процесса, усиления роли творческого и личностного потенциала педагогов, а также эффективной



воспитательной деятельности.

Важными задачами дошкольного образования являются: формирование мотивации к учебной деятельности, развитие творческих способностей и личностных качеств, сохранение и укрепление здоровья детей, формирование навыков социального взаимодействия, укрепление положительного отношения к окружающему миру.

По мнению В.А. Селиванова воспитание рассматривается как направленная усилиями педагогов деятельность, специально организованная вне учебного времени с целью развития важных качеств личности у подрастающего поколения [5, с. 32]

Воспитательная работа, согласно Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной, О.В. Еремкиной, целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации [1, с. 16]

Чтобы воспитательная работа в детском саду была эффективной, необходимо организовать ее на всех уровнях. Руководитель детского сада должен обеспечивать методическую поддержку и подготовку кадров для проведения воспитательных мероприятий, создавать комфортные условия для детей во время пребывания в детском саду, а также обеспечивать безопасность и здоровье детей во время проведения занятий.

Для воспитания необходимыми условиями являются усовершенствование содержания программ, режимов дня, предметно-развивающей среды и занятий, предназначенных для дошкольников.

Выделяют следующие функции воспитательной работы:

1. Функция реконструирования направлена на обеспечение обоснованности и эффективности процессов развития и формирования личности, системы отношений, педагогических условий, пространства воспитания и воспитательной среды. Данная функция обеспечивает адаптацию, коррекцию и поддержку, используя различные формы взаимодействия с участниками воспитательного процесса.

2. Функция оповестительная, направленная на осуществление обмена культурным опытом между различными поколениями. Она проявляется через различные формы обучения и воспитания, включая этическое, эстетическое, и правовое просвещение, а также открытое общение между воспитателем и детьми.

3. Демонстрационная функция, которая помогает формировать у воспитанников положительные качества, прививает им ценности и стандарты поведения, а также развивает у них способность к принятию правильных решений. При этом педагог должен сам являться примером для подражания, так как слова без действий малоэффективны в воспитании личности. Демонстрация культурных образцов и здорового образа жизни – важные элементы данной функции.

4. Коммуникативная функция обеспечивает взаимодействие между участниками воспитательного процесса, способствует развитию открытой системы общения и созданию атмосферы доверия и понимания.

5. Организационная функция включает в себя создание разнообразной деятельности для достижения воспитательных целей, а также управление процессом развития воспитательных систем и воспитательного процесса.

6. Посредническая функция в воспитательной деятельности представляет собой поддержание и содействие развитию личности ребенка в процессе его взаимодействия с окружающей средой [2, с. 202].

Главной целью воспитательной работы является создание оптимальных условий для формирования личности, которая была бы духовно-нравственной, творческой, развивающейся и здоровой на фоне успешных социальных отношений в обществе и позитивной адаптации к современным условиям.

Достижение поставленной цели возможно при условии успешного решения следующих задач:

- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- объединение обучения и воспитания в единый образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, а также принятых в социуме правил поведения, обеспечивая формирование у детей устойчивых нравственных и этических качеств, компетенций



саморегуляции и ответственности, а также развитие социальных навыков и лидерских качеств;

- формирование социокультурной среды, которая соответствует возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей. Необходимо создание условий для разнообразной деятельности детей, использование игровых и развивающих технологий обучения;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. Она включает организацию родительских собраний и консультаций, проведение мероприятий для родителей по формированию навыков здорового образа жизни и укреплению эмоционального благополучия ребенка и семьи в целом [4].

В дошкольных учреждениях для реализации данных задач используются различные формы и методы работы с детьми.

Основными формами являются:

- 1) непосредственная организованная деятельность, направленная на развитие речи, мышления, памяти, внимания, усвоение базовых знаний;
- 2) развивающие игры, которые организуются для улучшения моторики, координации движений, социальной адаптации, логического мышления, памяти и внимания;
- 3) самостоятельная деятельность детей, которая включает художественную, двигательную, речевую, игровую, трудовую, исследовательскую деятельность;
- 4) индивидуальная работа с детьми, которая позволяет воспитателю наиболее эффективно организовать процесс обучения и воспитания в соответствии с потребностями каждого ребенка.

Применяются также экскурсии, походы, праздники и развлечения, кружки и другие формы, которые способствуют не только развитию знаний, но и повышению уровня социализации, формированию коммуникативных навыков и развитию творческого потенциала детей.

В зависимости от возраста детей, педагогической цели, материально-технического обеспечения группы, профессионального мастерства педагога они могут быть организованы фронтально, подгруппами или индивидуально.

Педагоги выделили такие группы методов организации воспитательной работы:

- методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности, к которому относят приучение, упражнение, поручение и создание воспитывающих ситуаций;
- методы формирования общественного сознания, состоящие из беседы, рассказа, диспута и примера;
- методы стимуляции деятельности, примерами которых являются соревнование, поощрение и наказание [3, с. 105].

Кроме того, воспитательная работа в ДООУ осуществляется через повседневную организацию жизни ребенка, включая режим дня, общение с взрослыми и сверстниками, участие в различных мероприятиях, знакомство с новыми явлениями и традициями, организация физической и культурно-просветительной работы

Таким образом, воспитательный процесс в дошкольных учреждениях направлен на индивидуальное развитие воспитанников и учет их особенностей, интересов и характера. Совместная работа с семьей, включение родителей в воспитательную деятельность, доступность информации и общение с обществом положительно влияют на эффективность воспитательной работы.

Подводя итог, отметим, что воспитательная деятельность подразумевает организацию и проведение разнообразных мероприятий, целью которых является формирование у воспитанников полноценной личности, социальной и культурной компетентности, адаптации к широкому кругу людей, совершенствование знаний и умений в различных областях жизни.

Список литературы

1. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений / Под ред. Сластенина В.А. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
2. Колесникова И. А. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш.



учебн. заведений. 3-е изд. стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

3. Перспективные формы, методы и приемы организации учебно - воспитательного процесса: из опыта работы: Международная заочная научно-практическая конференция. – Чебоксары: ЦДИП «INet», 2014. – 264 с.

4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

5. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

УДК 37

Сотникова Анастасия Сергеевна,
Филиал СГПИ в г. Железноводске,
г. Железноводск

Sotnikova A.S.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Zheleznovodsk

E-mail: olga24hutieva@yandex.ru

Научный руководитель: Хутиева О.А., доцент

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ MODELING AS A METHOD OF FORMING TIME REPRESENTATIONS OF OLDER PRE- SCHOOL CHILDREN

Аннотация: в статье раскрыта сущность понятия «моделирование», представлены методические рекомендации по использованию приемов моделирования при формировании временных представлений у старших дошкольников.

Abstract: the article reveals the essence of the concept of “modeling”, presents methodological recommendations on the use of modeling techniques in the formation of temporal representations in older pre-schoolers.

Ключевые слова: моделирование, модель, время, единицы времени, воспитатель.

Keywords: modeling, model, time, units of time, teacher.

Осуществление предматематической подготовки дошкольников предполагает знание воспитателем сущности моделирования как метода обучения. Моделирование основано на замещении реальных объектов или явлений символами – предметами, схематическими изображениями, знаками. Временными считаются модели, отражающие последовательность и смену временных отрезков. Применение моделирования и моделей помогает формированию и закреплению у дошкольников эталонов времени и позволяет проиллюстрировать необратимость, текучесть, сменяемость как его свойства. Смоделировать можно любую из изучаемых единиц времени. При этом цветовое решение выбирается на основе связи между промежутками времени и преобладающими явлениями природы. Наряду с цветом во временных моделях в качестве символов используются цифры, картинки и слова-названия [3, С. 37].

Использование моделирования как метода обучения дошкольников объясняется возрастными особенностями развития психических процессов. Время воспринимается детьми опосредованно, через конкретизацию его отдельных единиц и отношений, наблюдаемых в повторяющихся явлениях природы и жизнедеятельности. В старшем дошкольном возрасте преобладающим является наглядно-образное мышление, наблюдаемое наряду с наглядно-действенным и формированием словесно-логического [1, С. 468]. Моделирование как раз и предполагает использование наглядных образов-



символов и их логическое расположение. Современная классификация включает три вида моделей. Предметные модели воспроизводят конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь элементов. Например, модель часов с циферблатом и подвижными стрелками. Предметно-схематические отражают только существенные признаки и связи. Например, модель суток, недели или года отражает последовательную смену их частей, обозначенных цветом. Средствами замещения в графических моделях выступают схемы и чертежи, а примером может служить «лента времени» [4, С. 12].

В качестве оснащения занятий, нацеленных на формирование временных представлений следует иметь линейные и круговые, статичные и динамичные, плоские и объемные модели, а также палочки Дж. Кюизенера, блоки З.П. Дьенеша и календарь Ф.Н. Блехнера, с помощью которых могут быть смоделированы разные промежутки времени: год, неделя, сутки. Отметим, что календарь тоже выступает моделью, способствующей формированию у дошкольников представлений о годе и его составе, поэтому наличие и частое обращение к календарю в старшей группе является обязательным условием успешной реализации деятельности в образовательной области «Познание».

При самостоятельном изготовлении демонстрационных моделей воспитателем, следует учитывать возможность их последующего дополнения, а для полного осознания этих моделей дошкольниками можно организовать их совместное изготовление.

Эффективность формирования представлений старших дошкольников о времени обеспечивает не наличие в группе моделей разных мер времени, а методически грамотно организованная работа с ними. Именно время должно стать предметом специального внимания детей, а используемые модели и приемы моделирования лишь средствами его изучения.

Для эффективного восприятия моделей, овладения ими и самим процессом моделирования деятельность дошкольников должна осуществляться по следующему плану: 1) выполнение действий замещения; 2) использование готовых моделей для решения познавательных задач; 3) самостоятельное создание моделей сначала по образцу, а затем без предложенного эталона.

При выборе модели для занятий с дошкольниками учитывают возраст, актуальный уровень представлений о времени, намеченные цель и задачи.

Создание и применение моделей важно сочетать с иными приемами: рассматривание изображений, беседа на основе имеющихся знаний и жизненного опыта, рисование, лепка, слушание и заучивание художественных текстов по теме – стихотворений, загадок, поговорок.

Педагогу необходимо, владея разнообразными методами и приемами, осуществлять их рациональный выбор, учитывая, что их основная задача – формирование элементарных математических представлений о времени, его мерах и свойствах, а также развитие чувства времени, то есть умения оценивать временные отрезки, рассчитывать действия, менять темп и ритм собственной деятельности [2, С. 72].

Материал, используемый при моделировании, с помощью которого дошкольников обучают установлению временной последовательности, должен быть детям хорошо знаком, а его звенья – нести определенную смысловую и информационную нагрузку.

Следует помнить, что на восприятие времени детьми большое влияние оказывают эмоциональные раздражители, поэтому воспринять и воссоздать временную последовательность дошкольнику доступно только в таком содержании, где представлен чувственный ряд последовательных звеньев времени: начало, продолжение и конец. При этом даже в таком случае порядок расположения отдельных компонентов часто определяется дошкольниками не временной последовательностью явлений, а их эмоциональной значимостью для ребенка. Задача педагога внимательно отслеживать это и по мере обучения способствовать постепенной замене эмоциональной значимости – смысловой, с помощью акцентирования детского внимания на причинно-следственных связях.

Основной формой ознакомления старших дошкольников со временем, в том числе с использованием приемов моделирования, является занятие. Но познавательная деятельность в этом возрасте отличается быстрой утомляемостью и отвлекаемостью, поэтому требует частой смены видов и форм организации работы, обязательной двигательной активности и включения в структуру занятия дидактических игр.

Для прочного усвоения знаний и умений, предусмотренных программой, рекомендуется осуществление работы по закреплению и повторению пройденного познавательного материала,



в том числе вне занятий, в самом режиме дня дошкольной организации. В связи с этим оправдано и рационально повторное использование одних и тех же моделей и неоднократное проведение упражнений в моделировании различных временных отрезков.

Знание этих рекомендаций и их соблюдение позволят повысить эффективность работы при проведении занятий со старшими дошкольниками по формированию представлений о времени с использованием приемов моделирования.

Список литературы

1. Емельяненко, В.В. Проблема развития пространственно-временных представлений у дошкольников на основе математического материала / Емельяненко В.В., Хутиева О.А. // Научные междисциплинарные исследования: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 466-473.
2. Карамова, К.И. Средства и методы развития математических способностей у детей дошкольного возраста / Карамова К.И., Хутиева О.А. // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты. Сборник статей XI Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 71-73.
3. Репина, Г. А. Технологии математического моделирования с дошкольниками. Современные направления / Г. А. Репина. – Смоленск: СГПУ, 2004. – 128 с.
4. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.

УДК 371.3

Тарусова Светлана Вячеславовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Tarusova S.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: sveta.tarusova@mail.ru
Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК МЕТОД ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ FOLK TALE AS A METHOD OF ETHICAL EDUCATION

Аннотация: В данной статье народная сказка рассматривается как метод этического воспитания. Говорится о том, какие педагоги обращались к народной сказке, как средству этического воспитания. О роли сказки в жизни младшего школьника. Описываются рекомендуемые методы работы с народной сказкой.

Abstract: In this article, the folk tale is considered as a method of ethical education. It is said about which teachers turned to the folk tale as a means of ethical education. About the role of fairy tales in the life of a junior schoolboy. The recommended methods of working with a folk tale are described.

Ключевые слова: Этическое воспитание, народная сказка, метод, младший школьник, нравственные ценности.

Keywords: Ethical education, folk tale, method, junior high school student, moral values.

Одним из источников морально-нравственного воспитания может служить народная сказка. Большое количество учёных посвятили себя и свои труды народным сказкам, как средство воспитания младшего школьника.

Педагоги не раз обращались к изучению этой проблемы. О необходимости использования сказочного материала в процессе воспитания детей младшего школьного возраста говорили как великие



педагоги прошлого – Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, так и наши современники – Г. Н. Волков. Но целостная «педагогика сказок» так и не была создана. Важную роль сказок отмечали учителя прошлого, но специально никто не рассматривал эту проблему.

А.С. Макаренко видел решающую роль воспитания в формировании и развитии личности в том, что когда человек плохо воспитан, то в этом виноваты воспитатели, а если ребенок хорош, то этим он тоже обязан воспитанию, своему детству. «...Воспитание человека, – подчеркивал Антон Семенович, – прежде всего, базируется на воспитании его способностей, на развитии его сил, его созидательного творческого актива».

Например, великий русский педагог К. Д. Ушинский был высокого мнения о сказках, что включил их в свою педагогическую систему. Ушинский причину успеха сказок у детей видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют свойствам детской психологии. «В народной сказке, – писал он, – великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы».

По Ушинскому, естественные русские учителя – бабушка, мать, дедушка, не слезавшие с печи, инстинктивно понимали и знали на опыте огромную воспитательную и образовательную силу народной сказки. Ни для кого не секрет, что педагогический идеал Ушинского представлял собой гармоничное сочетание умственного и нравственно-эстетического развития. Педагог убеждён, эта задача может быть успешно выполнена только, если в воспитании будет широко использован материал народных сказок. Поэтический образ срастается с логической мыслью у младшего школьника, благодаря сказкам. Развитие ума идет дружно с развитием фантазии и чувства. Ушинский подробно остановился на педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии на ребенка; он твердо поставил народную сказку выше рассказов. Дети и сказки неразлучны, они созданы друг для друга, поэтому знакомство со сказками своего народа необходимо интегрировать в воспитание и образование всех детей.

Я считаю, что народная сказка является одним из самых действенных средств в воспитании личности младших школьников. Народная сказка не только учит нас совершать поступки, но и передает многолетний опыт. Дает возможность обучающимся начальных классов увидеть образ героя, прочувствовать и прожить с ним те или иные события.

В процессе работы над народными сказками младшие школьники овладевают фундаментальными нравственными ценностями, навыками анализа положительных и отрицательных признаков, которые способствуют развитию нравственного сознания и эстетического вкуса у младших школьников, пониманию духовной природы труда.

Для того чтобы выяснить насколько хорошо ребенок нравственно развит. Необходимо проводить беседы на уроках литературного чтения, используя такие вопросы как :

- Какие качества у персонажа являются положительными?
- Как проявляется доброта героя?
- Как вы считаете, что такое хорошо, а что такое плохо? И другие вопросы.

Очень эффективным средством нравственной воспитанности можно считать драматизацию. Так как обучающийся вживается в роль. И на подсознательном уровне усваивает художественное произведение и связывает его с личным опытом.

Список литературы

1. Афанасьева Н.Э. Моральное и нравственное воспитание детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности //Психология, социология и педагогика. 2018. - №1 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2018/01/8502>
2. Галяутдинова Ф.Ф. Народные сказки как средство нравственного воспитания детей. // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. I междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(50). URL: [https://sibac.info/archive/guman/2\(50\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/2(50).pdf)
3. 28. Ушинский К.Д. Нравственное воспитание младшего школьника в процессе обучения и воспитания. - М.: АРКТИ, 2009. - С.38

УДК 373.3

Трубицина Анна Николаевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Trubicina A.N.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: trubitsinaanne@yandex.ru
Научный руководитель: Текеева З.Б., старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ FEATURES OF ADAPTATION OF FIRST GRADERS TO SCHOOLING

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема адаптации первоклассников, рассматривается ряд вопросов, связанных со сменой социального статуса ребёнка, его адаптацией в школе. Выделяются и анализируются ключевые препятствия на пути социально-психологической адаптации первоклассников, а также возможные варианты их преодоления.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, личность, общество, первоклассники, начальная школа.

Abstract: This article deals with the problem of adaptation of first-graders, considers a number of issues related to the change in the social status of the child, his adaptation at school. The key obstacles to the socio-psychological adaptation of first-graders are identified and analyzed, as well as possible options for overcoming them.

Keywords: socio-psychological adaptation, personality, society, first-graders, elementary school.

В настоящее время, в условиях современного общества актуальным считается вопрос социализации первоклассников в начальной школе. Во многих случаях, ключевой средой возникновения тех или иных нарушений в плане адаптации первоклассников является непосредственно образовательное учреждение. Следовательно, актуальность нахождения и использования результативных путей, социально-педагогических технологий, генерирующих эффективные адаптивные возможности, которые обеспечивали бы успешную адаптацию школьников в существующих социально-экономических реалиях, в том числе в условиях образовательного пространства общеобразовательной школы, является весьма актуальной. Основные проблемы адаптации младшего школьника в первые дни и недели обучения в школе можно охарактеризовать как трудности социально-психологической адаптации ребенка к требованиям обучения в общеобразовательном учреждении. При этом, процесс социальной адаптации рассматривается как динамически-деятельностное «развертывание» личности ребенка и как особый вид структурированных личностных преобразований в пределах индивидуально-ограниченного спектра изменчивости, заданного как индивидуальными особенностями, так и требованиями конкретной социальной среды, в данном случае - начальной школы [1; 121].а

Адаптация к школе – сложный и значимый период в жизни каждого первоклассника. Именно в эти первые месяцы в жизни ребенка происходят существенные изменения, меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей. Именно в основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования первоклассника [1; 125].а

Психологические особенности первоклассников наиболее глубоко и содержательно представлены в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, и других авторов.а

В.Н. Мясищев пишет: «младший школьный возраст – это возраст достаточно заметного развития и становления личности. В этот период в сознании ребёнка формируются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребёнок постепенно осознаёт их значимость, ценность и необходимость» [2; 81].

Начало обучения - очень напряжённый период ещё и потому, что школа с первых же дней ставит



перед ребёнком целый ряд задач, не связанных с его предыдущей деятельностью, но требующих максимальных физических и интеллектуальных сил. Хорошо ещё, если нет дополнительных трудностей, но - увы! – они не столь уж редки. а

Первый год обучения особенно трудный для ребёнка так как меняется привычный уклад его жизни, он адаптируется к новым социальным условиям, новой деятельности, незнакомым сверстникам и взрослым. Более неблагоприятно адаптация протекает у детей с нарушениями физического и психологического здоровья [3; 31]. Адаптация у первоклассников может проходить по-разному. Значительная часть детей адаптируется в первые два-три месяца практики, что выражается в том, что ребенок дружит, привыкает к коллективу, лучше узнает своих одноклассников. Дети, успешно адаптировавшиеся, находятся в хорошем настроении, с удовольствием ходят в школу, имеют желание ходить в школу, послушно и без явного напряжения выполняют требования учителя. Другим детям требуется больше времени, чтобы привыкнуть к школьной жизни. Они могут до конца первого полугодия ставить игровую деятельность превыше учебной, часто выясняют отношения с одноклассниками неадекватными методами (плачут, капризничают, жалуются, дерутся). У этих детей встречаются трудности и в усвоении учебной программы [5; 5].

В каждом классе так же есть дети, у которых, помимо значительных трудностей в учебной работе, есть проблемы с болезненной и длительной (до года) адаптацией. Для таких детей характерны негативные формы поведения, отрицательные эмоции, нежелание посещать школу и учиться. Часто именно с такими детьми не хотят дружить, сотрудничать, что вызывает новую протестную реакцию: ведут себя вызывающе, срывают уроки, хулиганят и т. д. Это период так называемой «острой» адаптации. За это время нагрузки и нагрузки не должны увеличиваться. Период активного обучения должен начинаться после «острого» периода адаптации.

Учитель должен строить свою деятельность с учётом степени и длительности адаптации детей к школе. Он должен быть спокойным, сдержанным, подчеркивать успехи и достоинства детей, стараться наладить их отношения со сверстниками. Не нужно вызывать в первые месяцы учебного года к доске детей, не уверенных в себе, стеснительных, демонстрировать перед всеми недостатки и ошибки каких-то отдельных детей. Дополнительной работы требует устранение трудностей обучения, возникающих у некоторых школьников, повышение их интереса к учебной деятельности и уверенности в собственных силах. Если учитель не учитывает трудности адаптационного периода, то это может привести к нарушению его психического здоровья.

Обучение первоклассников должно строиться с учётом особенностей детей шестого-седьмого года жизни.

Первые дни пребывания ребенка в школе требуют особого внимания со стороны педагога. Нельзя забывать, что такие особенности отдельных детей, как невнимательность, непоседливость, быстрая рассеянность, неумение контролировать свое поведение, связаны с особенностями их психики, поэтому важно (особенно в период адаптации) не давать детям резких замечаний. чтобы не тянули, стараются акцентировать внимание на положительных проявлениях младшего школьника. В процессе обучения важно учитывать индивидуальные особенности ребёнка. В начале обучения учитель должен предоставить каждому ребёнку возможность работать в присущем ему темпе. Совершенно не допустимы в это время замечания типа «Быстрее!», «Задерживаешь всех!» и т. п. Объём работы школьников должен увеличиваться постепенно.

Уровень развития функциональных систем и сформированности психических процессов детей (внимание, память, мышление, уровень произвольности), обеспечивающих успешность обучения, диктуют необходимость предоставления детям разных по сложности учебных заданий и, что особенно важно, разную долю участия учителя в их выполнении. Многие дети в этом возрасте могут выполнять задания только с помощью взрослого, который подсказывает последовательность действий. Это не является отрицательной характеристикой ученика, а отражает индивидуальные и возрастные особенности и уровень «школьной зрелости». Способ общения учителя с первоклассниками должен учитывать особенности поведения ребёнка, связанные с его умением общаться со сверстниками и взрослыми [6; 12].

Среди первоклассников высок процент детей, которые сталкиваются с различными трудностями



при групповом обучении. Сюда относятся как гиперактивные дети, которые мешают учителю во время обучения, так и те, которые боятся классной обстановки, стесняются отвечать и поэтому создают впечатление, что ничего не знают или не знают. Оба требуют терпеливой работы учителя. Тон учителя должен быть мягким и доверительным. Авторитетный стиль общения учителя с первоклассниками недопустим. Не следует пренебрегать различными формами невербального общения – обнять ребенка, погладить по голове, взять за руку, потрогать и т. д. Это не только успокаивает ребенка, но и придает ему уверенности, ощущения, что педагог хорошо к нему относится. Для первоклассника необходимо доброжелательное, положительное отношение к нему, которое не должно зависеть от реальных успехов ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что одной из главных задач начальной школы является реализация процесса взаимодействия ребёнка и новой для него социальной среды, при котором ребёнок бы сам мог приобрести социальный опыт, имеющий ключевым понятием адаптивное значение для формирования личности. При этом желательно сотрудничество всех участников образовательного процесса: родителей, самого обучающегося и непосредственно школы [3; 97].

Список литературы

1. Галюк Д. А. Социальная адаптация первоклассников / Д. А. Галюк. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2016. - № 17 (121). - С. 291-293.
2. Мясичев В.Н. О типах поведения и типах нервных систем / В.Н. Мясичев // Вопросы изучения и воспитания личности. - Л., 1932. - Вып. III—IV. -
3. Оганян Н.Н. Особенности процесса социализации младшего школьника В кн.: XV Международная молодежная научно-практической конференция ЧЕЛОВЕК. ОБЩЕСТВО. КУЛЬТУРА. СОЦИАЛИЗАЦИЯ, Уфа, 2019: материалы. [Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы](#), 2019. С. 31-35.- С. 389-393.
4. Ростовцева М.В., Хохрина З.В. - Социальная адаптация: философские основания исследования. // Философия и культура. – 2017. - № 5. - С. 89 - 97.
5. Ростовцева М.В. - Природа социальной адаптации и методы ее изучения. // Социодинамика. - 2017. - № 7. - С. 1 - 7.
6. Шкуричева Н. А. Изучение взглядов учителя на проблему адаптации школьников к ученическому коллективу // Начальная школа - 2008. - N 8. - С. 15-19.а

УДК 378.1

Тучина О.С.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск
Tuchina O.S.,

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Budennovsk

E-mail: naukabud@mail.ru

Научный руководитель: Боднева Н.А., доцент

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ «СЕМЕЙНЫЙ КРУГОВОРОТ-КРУГЛЫЙ ГОД», НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES «FAMILY CIRCULATION - ALL YEAR ROUND» AIMED AT IMPROVING THE QUALITY OF INTERACTION BETWEEN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AND A FAMILY IN LEISURE ACTIVITIES



Аннотация: в данной статье рассматриваются Проблемы реализации педагогических мероприятий «Семейный круговорот-круглый год» направленные на повышение качества взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей в досуговой деятельности.

Abstract: this article discusses problems of implementation of pedagogical activities «Family circulation - all year round» aimed at improving the quality of interaction between a preschool educational institution and a family in leisure activities.

Ключевые слова: взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей, дошкольники, досуговая деятельность.

Keywords: interaction of a preschool educational institution with family, preschoolers, leisure activities.

Детский досуг – это сложное и многофакторное явление, сочетающее в себе отдых, развлечения, празднование, самообразование и творчество. При взаимодействии педагогов и родителей досуговая деятельность дошкольников становится одним из важнейших средств социализации и индивидуализации личности ребенка, позволяя детям использовать свободное время по своему усмотрению для накопления и обогащения опыта, саморазвития, проявления индивидуальных склонностей и развития способностей как в условия труда в дошкольной образовательной организации и в семье [2, с. 34].

Взаимодействие педагогов и родителей в организации досуга старших дошкольников понимается как совместная и взаимодополняющая деятельность, в которой каждый из субъектов взаимодействия в полной мере использует потенциал детского сада и семьи, направленный на решение общих задач, но прежде всего на развитие ребенка как субъекта детский досуг.

Методическое обеспечение в дошкольном образовательном учреждении – это целенаправленная работа, системно построенная в соответствии со структурными компонентами. Структура образовательной организации, а также созданное содержание методической работы (как одно из направлений деятельности ДОО) призваны обеспечить развитие профессиональной компетентности, а также активизация работы всего педагогического коллектива дошкольной организации [1, с. 56].

Анализ исследований (М.И. Рожкова, Л.В. Байбородова [7, с. 39] доказывает, что методическое обеспечение в организации достигается организацией работы творческой группы. Основной задачей творческой группы является выявление путей целесообразного решения актуальных психолого-педагогических проблем, осознанных руководителем и воспитателями данной дошкольной образовательной организаций по вопросам взаимодействия с семьей.

На современном этапе проблема использования детского досуга в социализации и индивидуализации личности ребенка-дошкольника недостаточно изучена. С позиции современных исследований (Н.И. Бочарова [2, с. 24], Т.Н. Доронова [3, с. 49-54], В.П. Дуброва [4, с. 35], и др.), досуг рассматривается как одно из основных средств социализации и индивидуализации человека, показателем общего культурного уровня. Досуг позволяет человеку по своему усмотрению использовать свободное время для обогащения себя, развития способностей и задатков. Исследования последних лет (М.Б. Зацепина, Б.А. Титов и др.) показали особую роль культурно-досуговых мероприятий в дошкольном возрасте [5, с. 27]. Также, благодаря разработке и апробации педагогической технологии, направленной на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста в досуговой деятельности в условиях дошкольной организации, раскрыт механизм, предоставляющий возможность обеспечить ребенку освоение позиции субъекта в этом виде деятельности (М.В. Крулехт [6, с. 28], М.В.Созинова [8 с. 12].

Сегодня существует необходимость внедрения комплекса педагогических мероприятий в деятельность ДОО с целью повышения качества взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей в досуговой деятельности.

Актуальность внедрения комплекса мероприятий «Семейный круговорот-круглый год», заключается в том, что вовлечение родителей в воспитательную и досуговую работу дошкольного учреждения в разные периоды развития дошкольной педагогики считались актуальными и на самом деле они имеют существенное значение в образовании ребенка дошкольника.

Педагогическая роль родителей значима, поскольку это касается воспитания детей, формирования их убеждений и ожиданий родителей относительно образования их ребенка, а также



физического их развития, то есть социализация в подходящей образовательной среде, в которой дети могли бы развиваться. Родители детей оказывают непосредственное влияние на образование и развитие детей; поэтому реализовать перечисленное следует путем сотрудничества, уделяя особое внимание роли и влиянию родителей в образовании и социализации своих детей.

Очевидно, что родители несут ответственность за выбор детского сада и за систему образования и воспитания своего ребенка в дошкольной организации и семье. Кроме того, они являются основными воспитателями своих детей; следовательно, способность ребенка хорошо учиться в образовательных учреждениях во многом зависит от семейного уклада, воздействия, получаемого этим ребенком дома. Очевидно, что дошкольные учреждения должны сотрудничать с родителями, чтобы они успешно выполняли свою миссию по воспитанию детей.

Считается, что сотрудничество с родителями дошкольных учреждений имеет такое же значение, как и учебная программа дошкольного образования и повышение квалификации педагогов. Наблюдается общая тенденция – практически полное отсутствие родителей, которые заинтересованы в сотрудничестве. С другой стороны, возникает вопрос: существует ли какой-либо план институционального сотрудничества, разработанный учреждениями, посредством которого они могли бы продемонстрировать свою приверженность такому сотрудничеству? Часто нет намерения создать культуру плодотворного сотрудничества в рамках взаимодействия между детским садом и родителями. В то же время, родители посещают дошкольные учреждения только во время родительско-воспитательной беседы или родительского собрания. Очевидно, что родителям часто не хватает надлежащих навыков, чтобы адекватно ситуации находить подход к своим детям.

Цель комплекса педагогических мероприятий – разработка программы «Семейный круговорот-круглый год», направленной на взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьями дошкольников в досуговой деятельности:

Задачи комплекса педагогических мероприятий «Семейный круговорот-круглый год»:

- применять поэтапную педагогическую технологию взаимодействия воспитателей и родителей воспитанников;
- наращивать идеи педагогической компетентности педагогов и педагогической культуры родителей воспитанников в части реализации содержательного детского досуга;
- усовершенствовать предметно-пространственную среду в детском саду и семье для внедрения разнообразных форм досуговой деятельности, что позволяет удовлетворить половозрастные и индивидуальные склонности и интересы детей старшего дошкольного возраста;
- доносить своевременную информацию родителям и жизни детей;
- концертировать информацию об интересах каждого ребенка и семьи;
- создавать условия для вовлечения родителей в досуговую деятельность ребенка в условиях ДОО, обеспечивая связь между родителями и персоналом с помощью различных инструментов.

Комплекс педагогических мероприятий «Семейный круговорот-круглый год», направлен на повышение качества взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей в досуговой деятельности, состоит из ряда направлений:

- создание творческо-музыкального семейного клуба в ОУ «Мы-Вместе»;
- создание группового телеграмм-канала и размещение новостей «Отдыхаем семьями», «Семейная гостиная», КВН, подготовка и проведение праздников, спектаклей, конкурсов.
- проведение семинара-тренинга «Педагоги и родители – партнеры (взаимодействие детского сада и родителей)».
- усовершенствовать предметно-пространственную среду в детском саду и семье для внедрения разнообразных форм досуговой деятельности.

В рамках реализации комплекса педагогических мероприятий «Семейный круговорот-круглый год», для построения конструктивного сотрудничества и повышения качества образовательных услуг в дошкольных учреждениях необходимо, чтобы стандарты дошкольного образования применялись, в первую очередь, дошкольными учреждениями, а затем воспитателями и родителями. Также следует улучшить сотрудничество между психологами, педагогами ДОО и родителями, а для этого необходимо повысить осведомленность учреждений и педагогов о том, что стандарты должны соблюдаться неукоснительно. Кроме того, необходимо повысить осведомленность родителей об их роли в

совершенствовании воспитательной работы и досуговой деятельности. Для того, чтобы преодолеть трудности, учреждениям, педагогам и родителям необходимо мобилизоваться и объединиться в творческо-музыкальной семейной клуб «Мы Вместе».

Также следует для мотивации родителей администрации детского сада обеспечить физическую среду, подходящую для сотрудничества, а педагоги должны продемонстрировать свою способность к сотрудничеству, используя свой творческий потенциал, обеспечивая условия и позитивный климат, чтобы родители чувствовали себя комфортно в учреждении.

И наконец, педагоги ДОО должны продемонстрировать способность вовлекать родителей в процесс сопровождения своих детей. А также следует для улучшения культуры комфортного сотрудничества детского сада, семей и детей, создать так называемый «Треугольник – Детский сад, Родитель, Педагог» - который мобилизует все стороны «треугольника», тем самым признавая важность сотрудничества родителей, их профессионального вклада в воспитании детей.

Результатом комплекса педагогических мероприятий «Семейный круговорот-круглый год» станет эффективное взаимодействие, декларирующее определенные открытые, свободные, естественные отношения, не зависящие от взаимоотношений людей и от позиции взаимодействующих.

Комплекса педагогических мероприятий «Семейный круговорот-круглый год», направленный на повышение качества взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей в досуговой деятельности, сострит из ряда направлений:

- создание творческо-музыкального семейного клуба в ОУ «Мы-Вместе»;
- создание группового телеграмм-канала и размещение новостей «Отдыхаем семьями», «Семейная гостиная», КВН, подготовка и проведение праздников, спектаклей, конкурсов.
- проведение семинара-тренинга «Педагоги и родители – партнеры (взаимодействие детского сада и родителей)».
- усовершенствовать предметно-пространственную среду в детском саду и семье для внедрения разнообразных форм досуговой деятельности.

Список литературы

1. Бочарова, Н.И. Организация досуговой деятельности детей в семье / Н.И. Бочарова, О.Г. Тихонова // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, М.: Академия, 2019. – 97с.
2. Доронова, Т.Н. Взаимодействие семьи и детского сада как средство реализации Федерального Государственного стандарта дошкольного образования / Т. Доронова, С. Доронов // Дошкольное воспитание. – 2014. – №1, 2014. – С. 49-54.
3. Дуброва В.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич. – М.: Новая школа, 1995. – 123 с.
4. Зацепина, М.Б. Праздники и развлечения в детском саду / М.Б.Зацепина // Методическое пособие для педагогов и музыкальных руководителей для работы с детьми 3-7 лет. – М.: Мозайка-Синтез, 2015. – 134 с.
5. Крулехт, М.В. Детский сад и семья как партнеры педагогического взаимодействия. Сб. научн. труд. / Н.П. Митрошина, М.В. Крулехт / 2021.
6. Методическое пособие / К.Ю. Белая – М.: УЦ Перспектива, 2019. – 64 с.
7. Рыжова Н. Я поведу тебя в музей // Игра и дети. – 2019. - №3. – С. 14.
8. Созинова, М.В. Досуг как средство развития творческого потенциала старших дошкольников / М.В. Созинова // Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2014. 22 с.

УДК 371

Улыбашева София Андреевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Ulybasheva S.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,



ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ETHNOCULTURAL EDUCATION AS A FACTOR IN PERSONALITY FORMATION

Аннотация: Роль и значение этнокультурного образования имеет место, есть разработана педагогическая стратегия, включающая все компоненты (концепцию и модель) становления этнокультурной образованности личности детей младшего школьного возраста. В статье раскрываются особенности этнокультурного образования в начальной школе.

Abstract: The role and significance of ethnocultural education takes place, there is a developed pedagogical strategy that includes all components (concept and model) of the formation of ethnocultural education of the personality of children of primary school age. The article reveals the features of ethno-cultural education in elementary school.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнообразование, формирование личности, этнокультурное образование.

Keywords: ethnopедagogy, ethno-education, personality formation, ethno-cultural education.

Этнокультурное образование начало свое развитие в 19 веке. Константин Дмитриевич Ушинский рассуждал об особенностях национальных систем в контексте еще не существовавшего как термин этнообразования. Великий педагог упоминал особенности русского народа и говорил, что вся история тесно связана с «народом», «народностью», «этнoсом», «нацией» и «национальным своеобразием».

Также тему этнокультурного образования обсуждал Виктор Николаевич Сорока-Росинский, который уделял внимание детскому саду и школе как социальному институту. В его трудах есть вопрос национального образования с точки зрения воспроизводства национального своеобразия народа, которое и должно повлиять на цели и методы воспитания в начальных классах.

В настоящее время термин «этнокультурное образование» обсуждается Г.Н. Волковым, Т.Я. Шпикаловой, Г.С. Голошумовой, А.Б. Нестеренко, Л.Н. Романовой и другими педагогами, и учеными. Алла Борисовна Афанасьева определяет этнокультурное образование как «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей».

Маргарита Иосифовна Григорьева рассматривает этнокультурное образование «как целенаправленный педагогический процесс приобщения учащихся к этнической культуре (или культурам) в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации». [5]

Этнокультурное образование – это процесс взаимодействия с воспитанниками, а этнокультурная образованность – это результат такого взаимодействия. Е.С. Бабунова определяет данное понятие как «определенная мера овладения (усвоения) личностью этнокультурного опыта, наличия эмоционально-ценностного отношения к подобному опыту, а также способность личности пользоваться усвоенным опытом в различных сферах своей жизнедеятельности». [2]

Этнокультурная образованность воспитанников включает следующие компоненты:

– содержательный (этнокультурные знания);

– личностный (личностные качества активного субъекта этнокультурного образовательного процесса);

– деятельностный (этнокультурная деятельность).

Володар Викторович Краевский рассматривает следующие компоненты этнокультурной образованности [2]:

1. Этнокультурологический компонент. Он отражает внутреннюю структуру этнических систем.
2. Лингвистический компонент. Отражает коммуникацию между разными этносами в вежливой

форме.

3. Полиэтнический компонент. Определяется как знание воспитанников других этносов.

4. Историко-культурологический компонент. Это понимание ребенком развития этнокультуры.

5. Региональный компонент. Учитывает региональные особенности народа и обеспечивает диалог между нациями.

6. Этнопсихолого-педагогический компонент. Отражает этническую идентичность и индивидуальный подход педагога к воспитанникам. [3]

Задачи этнокультурного образования и, соответственно, этнокультурной образованности:

– воспитать этническую культуру личности, в том числе ее этнокультурные потребности, интересы, ценностные ориентации и прочее;

– реализовать педагогический потенциал народной культуры, народного художественного творчества как средства патриотического, нравственного, эстетического, трудового, экологического воспитания личности;

– воспитать культуру межнационального общения;

– формировать и развивать этнокультурную компетентность разных социальных и возрастных группы населения;

– развивать у воспитанников культурно-историческую память;

– развивать особые качества эстетического сознания, раскрывая взаимодействия национального народного искусства с другими областями. [5]

Формирование этнокультурной образованности – это долгий, многоуровневый процесс, требующий взаимодействия учителя, обучающихся и родителей. Этнокультурная образованность формирует у обучающихся этническую идентичность, толерантность, культуру межнационального общения, способствует профилактике межнациональных конфликтов. Это понятие формирует понимание у учащихся духовных ценностей других народов через ценностную систему своего народа. [5]

Список литературы

1. Голошумова Г.С., Ефимова П.С., Уткина Е.А. Этнокультурное образование: условия развития в современном социуме. Современные социально-экономические процессы // М.: 2017. С. 89-114.

2. Кучумова Н.В. Отношение педагогов к проблеме этнокультурного образования // Новая наука как результат инновационного развития общества. 2017. С. 59-61.

3. Олехнович Н.Е. Этнокультурный компонент реформы российского образования // Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы. 2017. С. 36-39.

4. Салаватова А.М. Этнокультурная направленность образования: сущность и понятие // Тенденции развития науки и образования. 2017. № 23-4. С. 20-23.

5. Григорьева М.И., Журавлева Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnoe-obrazovanie-suschnost-podhody-opyt-realizatsii/viewer> (дата обращения: 01.05.2023).

УДК 378.1

Уруджева Э.А.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск
Urudzheva E.A.

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute,
Budenновsk,
E-mail: naukabud@mail.ru



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ
СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE
EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

Аннотация: в данной статье рассматриваются психолого-педагогические условия развития эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Abstract: this article discusses psychological and pedagogical conditions for the development of the emotional-volitional sphere in children of senior preschool age.

Ключевые слова: воспитательная работа, дошкольники, эстетическое сознание.

Keywords: educational work, preschoolers, aesthetic consciousness.

Дошкольное детство является периодом, в котором закладываются основы будущего физического и психологического развития и здоровья человека. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, эмоциональное здоровье детей дошкольного возраста, являющееся основой их психологического здоровья, имеет центральное значение. Дошкольное образование – это образование, которое дети получают в возрасте от трех до семи лет. Его задача – развитие детей в различных областях, включая физическое, психологическое, социальное и когнитивное развитие. Важно, чтобы дети получали качественное образование в этом возрасте, так как это влияет на их будущее обучение и жизнь в целом.

Стабильное эмоциональное состояние является одним из главных условий развития личности. На дошкольном этапе развития личности оно является основой и строительным блоком для познания окружающего мира. В итоге вся окружающая среда воздействует на ребенка различными способами, как положительно, так и отрицательно, и все чувства по поводу объекта познания откладываются в сознании ребенка. Необходимо понимать, что позитивное отношение ребенка к миру создает базовое доверие к миру и желание его познавать.

В последние годы в области психологии особое внимание уделяется психическому здоровью детей, которое оценивается как показатель наилучшего психического развития и психологического здоровья. Многие ученые (например, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Дж. Боули, Д. Винникотт, К. Хорни, Э. Эриксон), исследуя этот вопрос, определяют успешность развития детей и эффективную социализацию детей в дошкольных образовательных учреждениях. Они согласны с тем, что эмоциональное благополучие является важным условием для развития ребенка.

Было установлено, что позитивное развитие эмоционально-волевой сферы напрямую зависит от среды, в которой находится ребенок:

- отношения со сверстниками, учителями и родителями;
- позитивная обстановка дома и в дошкольном учреждении;
- обеспечение физического и психического здоровья ребенка;
- влияние средств массовой информации.

У детей с эмоциональными нарушениями (эмоциональным неблагополучием) преобладают отрицательные эмоции, такие как страх, печаль, гнев, стыд и отвращение. Тревожность усиливается, а положительные эмоции встречаются редко. Поэтому особое внимание следует уделить исследованию и оптимизации психолого-педагогических условий для развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста.

В период дошкольного возраста психические функции характеризуются не только наиболее интенсивным развитием, но и тем, что они наиболее уязвимы и неустойчивы к разнообразным неблагоприятным воздействиям.

Эмоциональная неустойчивость ребенка дошкольного возраста мешает его общению, развитию нормальных взаимоотношений в детском коллективе и со взрослыми. Может возникать патологическая робость, застенчивость, замкнутость и, наоборот, агрессивность, неадекватные реакции, постоянное возбуждение нервных процессов – все это усугубляет факторы развития ребенка не только в

психологическом, но и в нравственном плане [4].

Развитие эмоционально-волевой сферы в дошкольном возрасте зависит от двух групп факторов: внутренних (созревание коры головного мозга, развитие когнитивных способностей, самосознания и т.д.) и внешних (особенности социализации детей). Однако внешние факторы играют более важную роль в развитии эмоционально-волевой сферы [1].

Дети дошкольного возраста эмоционально неустойчивы, и педагогам необходимо приложить максимум усилий для создания благоприятной обстановки в группе и в детском саду. Психолого-педагогические условия – это целенаправленно созданная среда, в которой в тесном взаимодействии представлен комплекс психолого-педагогических факторов (установок, средств и т.д.), позволяющих педагогу эффективно выполнять образовательные или воспитательные задачи. Психолого-педагогические условия являются одним из аспектов регулярности образовательного (учебного, воспитательного и т.д.) процесса.

Выделяют следующие психолого-педагогические условия развития эмоционально-волевой сферы ребенка в условиях дошкольной образовательной организации:

- деятельность педагогов, направленная на развитие эмоционально-волевой сферы личности ребенка;
- эмоциональная среда и общий стиль жизни детского сада;
- состояние здоровья ребенка во время посещения им детского сада;
- особенности взаимодействия ребенка со взрослыми (воспитателями, помощниками воспитателей и другими специалистами, работающими с ребенком).
- особенности взаимодействия с детьми группы, которую посещает ребенок [3].

Все они тесно связаны и взаимозависимы друг от друга для гармонии личности и полноценного эмоционального развития. Рассмотрим каждое из этих условий более подробно.

Первое условие – деятельность педагога, направленная на развитие отлаженной эмоционально-волевой сферы, и включает в себя следующее:

На первом этапе – адаптация ребенка:

- нахождение эмоционального контакта с ребенком;
- принятие ситуации пребывания в группе ДОО и формирование позитивного отношения;
- вовлечение детей в деятельность детского сада;
- создание положительной эмоциональной атмосферы в группе детей по отношению к новому ребенку;
- обеспечение эмоционально теплой атмосферы в группе.

Реализация положительных эмоциональных состояний (удовлетворение от познавательной, физической и творческой деятельности, удовлетворение мотивации достижения, радость успеха, открытие нового, предвкушение интересных задач, заданий, общения и игры, веселое настроение и т.д.).

Создание условий для развития позитивных эмоциональных состояний:

- заострение внимания на эмоциональный опыт участников образовательного процесса (учителя приобретают навыки управления собственными эмоциональными состояниями и обеспечивают эмоциональную основу образовательного процесса – техники вовлечения, методы фасилитации и т.д.);
- использование ряда эмоционально-насыщенных психолого-педагогических средств для стимулирования положительного эмоционального опыта в деятельности (например, поощрение, юмор, подбадривание, ситуации успеха).

Нейтрализация негативных состояний (низкая самооценка, неуверенность в себе, повышенная тревожность, обида, страх, зависть и т.д.).

Развитие составляющих эмоционально-волевой (гармоничные эмоции, гармоничные чувства, умение понимать свое эмоциональное состояние и причины его возникновения, способность адекватно оценивать свое эмоциональное состояние и самооценку, преодоление эмоционального напряжения и повышенной тревожности).

Второе условие – это эмоциональная среда, то есть общий образ жизни в детском саду.

Цветовая гамма в группе должна быть спокойной, но не однообразной. Обстановка должна



быть эстетически приятной в спальнях, раздевалках, во время приема пищи и на прогулках. Музыка в группе и на музыкальных занятиях должна быть соответствующей, включая классическую и народную музыку, разнообразные инструменты, а также обычные детские песни.

Для того чтобы детям было комфортно в групповой обстановке, важно обратить внимание на удобство раздевалок, плотно ли закрываются краны в умывальных комнатах и есть ли различия в игрушках. Необходимо разобрать два момента. Первый – приобретение оборудования для оптимизации эмоционального и чувственного развития ребенка. И второй – пересмотреть существующий интерьер и оборудование, чтобы усилить эмоциональную и развивающую направленность.

Педагогическая задача обеспечения эмоциональной разрядки и снятия эмоционального напряжения решается в зонах уединения, детской двигательной активности, центре «Песок-вода» и зонах художественной деятельности. Для стимулирования эмоциональной реакции детей на игровую деятельность и их желания участвовать в совместных играх педагоги могут использовать двигательные игровые модули, игровые «гостиные» и центры для развивающих игр.

Таким образом, эмоционально-настраивающая среда может помочь стимулировать различные эмоции и снять эмоциональное напряжение у детей, которые слабо контролируют свое состояние. Однако не менее важно, чтобы среда обеспечивала ребенку чувство стабильности и безопасности.

Третье условие – состояние здоровья ребенка в период посещения им детского сада.

Здоровьесберегающие технологии в дошкольных учреждениях – это комплекс медицинских, психологических и педагогических мер, направленных не только на защиту детей, но и на формирование ценностного и сознательного отношения к своему здоровью.

Виды здоровьесберегающих технологий в дошкольных учреждениях в соответствии с программой ФГОС ДО:

- медицинское обслуживание и профилактика;
- физкультурно-оздоровительные;
- технологии обеспечения социального и психологического благополучия детей;
- здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования;
- валеологическое просвещение родителей;
- здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду.

Врач-психотерапевт Э. Кюблер-Росс выдвинул следующую идею: здоровье человека можно представить как круг, состоящий из четырех квадрантов: физического, эмоционального, интеллектуального и духовного. Только когда все эти аспекты интегрированы, можно сформировать здоровую и полноценную личность. Главная задача поддержания и улучшения здоровья заключается в стремлении сбалансировать эти квадранты вокруг здоровья.

Психологическое и физическое здоровье человека взаимосвязаны. Для формирования благоприятного эмоционального состояния у детей психологам и педагогам нужно проводить групповые и индивидуальные тренинги и психологические упражнения, направленные на снятие детского напряжения, преодоление негативных эмоций и развитие эмпатии.

Следующим условием является особенность взаимодействия ребенка и взрослых (воспитателей, помощников воспитателей и других специалистов, работающих с ребенком).

Важную роль в эмоциональной сфере ребенка играет отношение взрослых к нему. Желание ребенка посещать детский сад зависит от того, как к нему относятся воспитатели и остальные сотрудники детской организации. Если к ребенку относятся тепло и заботливо, он начинает проявлять интерес, помогать воспитателям и адекватно реагировать на то, что ему говорят. С другой стороны, если ребенка игнорируют или обращаются с ним неподобающим образом, то он будет отстраняться, отказываться посещать детский сад и негативно реагировать на замечания воспитателей.

Отношения детей в группе также влияют на их эмоциональное благополучие. В доброжелательной и дружественной обстановке ребенок чувствует себя более уверенно и расслабленно, он может рассчитывать на помощь сверстников, а также на их участие в возможных возникших проблемных ситуациях. Дружеские отношения между сверстниками создают положительный эмоциональный климат в группе.

Таким образом, правильно построенная педагогическая работа может обогатить эмоциональный опыт ребенка и значительно уменьшить или устранить недостатки в его эмоциональном развитии и

благополучии. Эта работа должна строиться с учетом следующих психолого-педагогических условий:

- деятельность педагога, направленная на развитие нормально функционирующей эмоционально-волевой сферы;
- эмоциональная среда, общий уклад жизни в детском саду;
- состояние здоровья ребенка во время посещения им детского сада;
- особенности взаимодействия детей и взрослых (воспитателей, помощников воспитателей, других специалистов, работающих с детьми);
- взаимодействие ребенка с детьми в группе, которую он посещает.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Майер И.П. Развитие эмоционально-волевой как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / И.П. Майер // Психолог в детском саду. – 2018. – № 1. С. 65–69.
3. Лаптева, Ю.А. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста /Ю.А. Лаптева, И.С. Морозова// Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. - No 3. – С. 51 – 55.
4. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Часть 1: учеб.-метод. пособие: в 2 ч./ Н.С. Ежкова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 127 с.
5. Филиппова, Г.Г. Эмоциональное благополучие ребенка и его изучение в психологии/ Г.Г. Филиппова// Детский практический психолог. – М.: Просвещение, 2001. – 114 с.

УДК 37.013

Урусов Радмир Хусеинович,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Urusov R.Kh.,
Karachay-Cherkess State University,
Karachayevsk
E-mail: radmirurusov1@gmail.com
Научный руководитель: Асхакова Ф.Х., доцент

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В СРЕДЕ РАЗРАБОТКИ SCRATCH METHODOLOGY FOR TEACHING SCHOOLCHILDREN PROGRAMMING IN THE SCRATCH DEVELOPMENT ENVIRONMENT

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема обучения программированию школьников и предлагается программа факультативного курса «программирование в среде Scratch», которая позволит достичь желаемого результата у обучающихся.

Abstract: this article addresses the problem of teaching programming to schoolchildren and conducts an optional course program «programming in the Scratch environment», which allows students to achieve the desired result.

Ключевые слова: методика, информатика, программирование, среда Scratch.

Keywords: methodology, computer science, programming, Scratch environment.

На данном этапе развития образовательной структуры обучения детей программирование занимает отдельное место в учебной программе основной школы. Важность обучения школьников



основам программирования стали осознавать еще в 60-е годы прошлого века, когда в некоторых школах СССР были введены специальные факультативы. Под руководством академиков В.Леднева и А.Кузнецова появились новые разделы, такие как: «Программирование», «Векторные пространства и линейное программирование», «Основы кибернетики».

С того времени нужда в обучении школьников программированию увеличилась в несколько раз. На сегодняшний момент программирование в своих различных видах используется абсолютно во всех сферах жизнедеятельности человека.

Scratch – это бесплатный язык программирования и одновременно программа, предоставляющая визуальный интерфейс для создания игр и анимаций.

Предмет исследования - обучение программирования в среде разработки Scratch.

Анализируя ФГОС [1] основного общего образования, можно выделить ряд требований к выпускникам по направлению «Программирование». В ряд данных требований входят:

- на базовом уровне обучающийся должен владеть информационной и алгоритмической культурой, понятиями алгоритм и модель; уметь составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; знать об алгоритмических конструкциях, логических значениях и операциях; владеть одним из языков программирования и уметь реализовывать на нем основные алгоритмические конструкции
- на углубленном уровне должен владеть универсальным языком программирования высокого уровня (по выбору), представлением о базовых типах данных и структурах данных; владеть навыками и опытом разработки программ в выбранной среде программирования, включая тестирование и отладку программ; владеть элементарными навыками формализации; уметь использовать основные управляющие конструкции.

Разделу «Программирование и алгоритмизация» уделяется особое внимание в школах. Она занимает примерно 1/3 всего материала учебной программы и является одной из тем, которые вызывают значительные трудности у школьников. Именно поэтому при выборе языка важно ориентироваться на простоту, наглядность и точную структуру алгоритмизации программируемой среды.

При ведении факультативного курса, педагог должен преследовать следующие цели курса:

- образовательная: доведение до автоматизма у обучающихся навыков решения задач, направленных на составление определенного алгоритма в среде программирования Scratch;
- воспитательная: развитие рефлексии способов и условий деятельности; воспитание чувства требовательного отношения у учеников к себе и своей работе, коллективизма (умения работать коллективно, самостоятельно находить правильное решение поставленной цели), уважения к старшим, взаимопомощи, отзывчивости, вежливости, коммуникативных способностей;
- развивающая: формировать умение составлять план и пользоваться им, умение сопоставлять предложенные факты и события условий определенных задач. При проведении факультативного курса преподаватель должен преследовать следующие цели курса:
- образовательный: доведение до автоматизма навыков решения задач, направленных на составление определенного алгоритма в среде программирования Scratch;
- образовательный: развитие рефлексии о способах и условиях деятельности; воспитание у учащихся чувства требовательности к себе и своей работе, коллективизма (умения работать коллективно, самостоятельно находить правильное решение поставленной цели), уважения к старшим, взаимопомощи, отзывчивости, вежливости, коммуникативных способностей;
- развивающий: формировать умение составлять план и использовать его, умение сравнивать предлагаемые факты и события для решения определенных задач [2].

Таким образом, среда разработки Scratch – это одновременно среда для обучения студентов программированию и платформа для раскрытия их творческих способностей.

Список литературы

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования от 17.12.2010 N 1897.
2. <https://scratch.mit.edu>



УДК 373.2

Фахрединова Виктория Евгеньевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Fakhretdinova V.E.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: nikafahredinova@mail.ru
Научный руководитель: Иохвидов В.В., преподаватель

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И БИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ**
**THE INFLUENCE OF SOCIAL AND BIOLOGICAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF
PRESCHOOLERS**

Аннотация: в данной статье рассмотрены основные аспекты влияния социальных и биологических факторов на развитие дошкольников. Описано влияние данных факторов на каждом возрастном периоде дошкольного детства.

Abstract: this article discusses the main aspects of the influence of social and biological factors on the development of preschoolers. The influence of these factors on each age period of preschool childhood is described.

Ключевые слова: социальный фактор, биологический фактор, дошкольный возраст, детерминант поведения, дошкольник.

Keywords: social factor, biological factor, preschool age, determinant of behavior, preschoolers.

На современном этапе внимание ученых разных областей психологов, физиологов, генетиков и других привлечено к дошкольному возрасту, поскольку педагогический опыт и многочисленные исследования свидетельствуют о том, что у детей в этом возрасте существуют огромные психофизиологические резервы, и что именно в дошкольные годы при благоприятных условиях жизни и воспитания интенсивно развиваются различного рода практические, умственные и художественные способности, начинают формироваться первые нравственные представления, чувства и привычки, вырабатываются черты характера.

Ранний возраст (от 1 до 3 лет) - важнейший этап жизни человека, в этот период закладываются важнейшие способности, которые определяют дальнейшее развитие человека. В этот период формируются такие ключевые качества, как познавательная активность, речь, доверие к миру, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие способности и многое другое. Однако эти качества и способности не возникают автоматически в результате физиологического созревания. Для их формирования необходимы правильные воздействия со стороны взрослых, определенные формы общения и совместная деятельности с ребенком.

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) является закономерным продолжением раннего возраста. Это период, к которому ребенок осваивает социальное пространство человеческих отношений через непосредственное общение с близкими взрослыми и через отношения со сверстниками в игре и общении.

Ближайшая перспектива поступления в школу влияет на психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Повышенные требования дома и в детском саду предъявляются к его психическим процессам: памяти, мышлению, вниманию, личностным проявлениям. И под влиянием специальных упражнений и занятий имеющийся уровень умственного развития значительно повышается.

Дошкольная психология утверждает, что, несмотря на усложнение переживаний, психика дошкольников достаточно гибка и адаптивна, способна справиться с рядом ошибок в воспитании и негативными факторами.



Таким образом, задачами дошкольного возраста являются: укрепление здоровья, дальнейшее развитие культуры ребенка, ознакомление с нормами взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Следует всячески поощрять и одобрять любознательность и творчество дошкольника, способствовать созданию предпосылок для овладения учебной деятельностью. На каждом этапе развития ребенка необходимо уделять особое внимание его психическим особенностям. Однако не следует забывать и об индивидуальном подходе, так как дети разные и часто вышеперечисленные периоды могут смещаться в ту или иную сторону.

Человек рождается с определенным набором биологических свойств и физиологических механизмов. Биологическая детерминанта действует в течение всей жизни индивида; конечно, в разные периоды жизненного пути эта роль различна.

Развитие человека – это процесс становления его личности под влиянием различных факторов внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных. Обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека.

В дошкольном возрасте развитие личности подчиняется биологическим законам. В старшем дошкольном возрасте биологические факторы сохраняются, однако постепенно оказывают все большее влияние социальные условия и превращаются в ведущие причины поведения ребенка дошкольного возраста.

Педагог должен исходить от того факта, что ребенок, как и взрослый человек, является биосоциальным организмом, функционирующим в зависимости от потребностей, которые мотивированы, и становятся движущей силой развития и саморазвития, образования и самоуправления. Потребности как биологической, так и социальной мобилизации внутренних сил, перемещаются в эффективную сферу и служат источником детской деятельности, а процесс от удовлетворения выступает как мотивированная направленная деятельность. В зависимости от этого, методы удовлетворения их потребностей также выбираются. Здесь важна руководящая и организационная роль педагога.

Основой развития дошкольника выступает деятельность. Без деятельности - нет развития. Восприятие развивается в результате повторного отражения окружающей среды в сознании и поведении личности, в контакте с природой, искусством, с интересными людьми. Память развивается в процессе образования, сохранения, обновления и воспроизведения информации.

Таким образом, можно сказать, что в дошкольном возрасте развитие личности подчиняется биологическим законам, а также развитие любого качества личности в любом возрасте достигается исключительно в деятельности человека.

Развитие индивидуальности личности человека продолжается всю жизнь. С возрастом меняется лишь позиция человека – из объекта воспитания в семье, детском саду, школе, вузе он превращается в субъекта воспитания и должен активно заниматься самовоспитанием.

Личность, по определению Л.С. Выготского, это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции [1, с. 36].

Формирование личности – это процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности [2, с. 49].

Именно деятельность ребенка дошкольного возраста является ключом к формированию различных видов деятельности: игра, труд, искусство, образование, общение. Активное положение дошкольника в деятельности делает его предметом образования, что позволяет рассматривать действия как средство увеличения и развития ребенка. Каждое действие характеризуется своей необходимостью, мотивами, целью, свойствами, действиями и результатом. Чтобы ребенок освоил все компоненты деятельности, ему нужна помощь профессионала – воспитателя ДОУ.

Современная детская психология основывается на позиции детерминированности психического развития ребенка взаимодействием различных факторов, обстоятельств, условий, т.е. биологических и социальных факторов. Биологические факторы - совокупность природных факторов, которые влияют на индивидуальное развитие человека как биологического организма, вызывая ее наследственные особенности. Социальные факторы – совокупность факторов, произведенных общественным развитием, детерминирующих поведение человека как общественного существа.



Но биологическое и социальное в человеке – это не две параллельные, не зависящие друг от друга линии. В каждой личности эти линии тесно переплетаются и их различия так многообразны, что исследователи в основе развития ребенка выделяют два важнейших фактора - наследственность и окружающую среду. Они (наследственность и окружающая среда) являются источниками и условиями развития человека, особенно в дошкольном возрасте. Превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека, его «вхождения» в общество, в различные типы социальных групп и структур путем усвоения ценностей, установок, социальных норм и образцов поведения. Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что процесс социализации ребенка дошкольного возраста, его формирования и развития как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой: семьей, взрослыми, воспитателями, сверстниками.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. - 1136 с.
2. Дружилов С.А. Основы практической психологии и педагогики для бакалавров: учеб. пособие для студентов технических вузов / С.А. Дружилов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 240 с. С.49.
3. Обухова, Л. Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие для вузов / Л. Ф. Обухова. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 275 с.
4. А.И. Педагогическая психология в 2 ч. Часть 1: учебник для вузов / А. И. Савенков. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2022. - 317 с.

УДК 376.5

Фахрединова Виктория Евгеньевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Fakhredinova V.I.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: nikafahredinova@mail.ru

Научный руководитель: Прокопенко Г.И., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE USE OF AN ACTIVITY-BASED APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF INTELLECTU- AL GIFTEDNESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация: в данной статье рассмотрена интеллектуальная одаренность младших школьников, выделены основные признаки одаренных детей и проблемы в работе с ними, представлено использование деятельностного подхода в их развитии, указаны принципы организации учебно – воспитательного процесса.

Abstract: in this article, the intellectual giftedness of younger schoolchildren is considered, the main signs of gifted children and problems in working with them are highlighted, the use of an activity approach in their development is presented, the principles of the organization of the educational process are indicated.

Ключевые слова: одарённость, деятельностный подход, направленность, интеллектуальная одаренность, младший школьный возраст.

Keywords: giftedness, activity approach, orientation, intellectual giftedness, primary school age.

Изменение социально-экономических условий нашего общества привело к повышенному вниманию к проблеме интеллектуальной одаренности. Актуализация и развитие этих способностей являются ключевым резервом человеческой цивилизации, что позволяет улучшить жизнь людей. Одной из основных задач современной школьно-воспитательной практики является выявление одаренных



детей и организация системной работы с ними в условиях модернизации системы образования в России.

В педагогической литературе встречается несколько трактовок термина «одаренность», наиболее полное толкование дано в педагогической энциклопедии: одаренность - постоянно развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких, выдающихся результатов в той или иной деятельности [2].

Согласно А.М. Матюшкину, в основе одаренности лежат: мотивация и направленность [3].

Любая деятельность, поступки и решения человека имеют перед собой ряд мотивов. Многие ученые отмечают, что сами мотивы имеют иерархическую структуру, одни занимают более устойчивое положение, находясь в приоритете, другие же мотивы не оказывают большое влияние и легко заменяются другими.

Специфика деятельности одаренных детей, вне зависимости от вида деятельности заключается в том, что мотивы их деятельности непосредственно связанные с содержанием деятельности.

Одаренным ребенком называют тех детей, которые выделяются среди сверстников яркими и очевидными достижениями или имеют все предпосылки для таких достижений.

На практике, многие дети проявляют потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности, но добываются высоких результатов единицы [1].

М.А. Холодная отмечает, что интеллектуально одаренные люди, характеризующиеся высокой интеллектуальной продуктивностью, определяемой мерой эффективности процессов получения и обработки информации, проявляют высокий уровень готовности к созданию идей [4].

Основные признаки одаренного ребенка: постоянно задает вопросы; отличается любознательностью; настойчив и инициативен; свободно высказывает свое мнение; склонен к рискованным действиям; обладает богатой фантазией; склонен к перфекционизму; хорошо развито чувство юмора; внимателен к эстетике вещей; не имеет склонность приспосабливаться к обстоятельствам; не боится показаться не похожим на других; стремится к самовыражению; креативен во взглядах и суждениях.

Об одаренности ребенка следует судить не только по его школьной или внеурочной деятельности, а по иницируемым им формам деятельности.

Согласно Федеральным стандартам, в образовательном процессе нужно использовать деятельностный подход, который помогает каждому ученику стать активным творцом своей жизни. Это означает, что ученики должны уметь ставить цели, искать пути их достижения, иметь свободный выбор и чувствовать ответственность за свои решения. Для одаренных детей важно не только получение знаний, но и их творческая обработка, развитие способности самостоятельно мыслить на основе полученного материала [5].

Использование деятельностного подхода в развитии интеллектуальной одаренности младших школьников позволяет раскрывать их потенциал в полной мере, сформировать у них навыки организации и планирования своей деятельности, развить творческий и аналитический потенциал. В основе данного подхода лежит концепция «обучение через деятельность», которая предполагает использование учебной программы не как набора фактов, а как средства для развития личности ребенка.

В рамках данного подхода учебный процесс организуется таким образом, чтобы младшие школьники могли участвовать в планировании и реализации обучения, выбирать тему исследования, методы и приемы ее освоения. Это стимулирует их самостоятельность, активность, мотивацию и интерес к учению. При этом учитель не является единственным источником информации, а скорее играет роль организатора и координатора учебного процесса.

Существуют три основные проблемы в работе с одаренными детьми. Первая из них связана с отсутствием у педагогов достаточных знаний о различных проявлениях детской одаренности и ее видовом разнообразии. Вторая проблема заключается в том, что школа сосредоточена на развитии интеллекта учеников, не уделяя должного внимания одаренным детям. И третья связана с тем, что школа ориентирована на достижение одинаковых результатов у «среднего ученика», не учитывая прогнозирование индивидуального развития детей.

В условиях школы нецелесообразно выделять одаренных учеников в отдельные группы для



обучения. Они должны получать образование в одном классе со своими сверстниками. Это позволит им лучше адаптироваться в обществе и поможет выявить скрытую одаренность раньше. Также такой подход обеспечит возможность максимально возможного развития всех учеников в выполнении проектной деятельности и творческих заданий.

В учебно – воспитательном процессе такими детьми следует придерживаться следующими принципами:

1. принцип максимального разнообразия предоставляемых возможностей для развития личности;
2. принцип повышения роли внеурочной деятельности;
3. принцип индивидуализации и дифференциации образования;
4. принцип создания условий для совместной работы обучающихся при минимальном участии учителя;
5. принцип свободы выбора учениками помощи, наставничества.

Таким образом, все вышеперечисленные принципы в полной мере нашли отражение в основных идеях федеральных стандартов.

Работа с одаренными детьми включает в себя:

- использование современных образовательных технологий и методов, таких как: развивающего и проблемного обучения; критического мышления; информационные и коммуникационные технологии; здоровьесберегающие технологии и технологии дифференцированного и индивидуального подхода к каждому ребенку;
- работа на уроке «консультантов» (мотивированные ученики в определенном предмете руководят остальными, осуществляя взаимное обучение и помогая учителю в учебном процессе);
- возможность выбора заданий более высокого уровня сложности в ходе выполнения контрольно-проверочных и самостоятельных работ по различным предметам;
- предложение младшим школьникам индивидуальных домашних заданий повышенного уровня, творческого и исследовательского характера.

Для развития интеллектуальной одаренности младших школьников в рамках деятельностного подхода используются различные методы. Рассмотрим некоторые из них.

1. Исследовательская деятельность, направленная на изучение конкретной проблемы с применением научных методов.
2. Творческая деятельность, которая позволяет повышать творческие способности, находить нестандартные решения задач и реализовывать собственные идеи.
3. Игровая деятельность, использующая игры и задачи, которые стимулируют мышление, логику и воображение младших школьников.
4. Проектная деятельность, направленная на решение конкретной задачи или создание определенного продукта. Это развивает у детей умение планировать свою деятельность, работать в команде, изучать и сбор данных для достижения цели.
5. Коммуникативная деятельность, которая развивает навыки общения и умение выражать свои мысли и идеи. Учитель может использовать взаимодействие, дискуссии и дебаты для того, чтобы младшие школьники могли убеждать и приводить аргументы.

Следовательно, использование деятельностного подхода в развитии интеллектуальной одаренности младших школьников открывает перед детьми значительные возможности для творческого развития и раскрытия своего потенциала.

Подводя итог, следует отметить, что работа педагога с одаренными детьми – сложный процесс. Он требует от педагога личностного роста, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их воспитания, а также тесного сотрудничества с психологами, другими педагогами и родителями.

Реализуя деятельностный подход, педагог должен организовать образовательную деятельность таким образом, чтобы обучающиеся были субъектами собственной деятельности, в которой они осознают и могут вычленив проблему, поставить цель изучения того или иного вопроса, сами формулируют задачи, решают их, применяют полученные знания на практике.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д. Потенциальная и скрытая одаренность // Одаренные дети: теория и практика. Материалы российской конференции / под ред. В.И. Панова. — М.: Психологический институт РАО - МГППИ, 2001. — С. 47 - 56.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. — 528 с.
3. Матюшкин А.М. Одаренность и творчество: концепция, итоги и перспективы исследования / А.М. Матюшкин, Е.С. Белова, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щербанова, Е.Н. Задорина, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева И Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л.Г.Щукиной / Под ред. В.В.Рубцова. — М., 1999. — 360 с.
4. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 32 - 40.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286.

УДК 373.3

Хирьянова Кристина Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Khiryanova K.K.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kxiryanova@inbox.ru

Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

ПОНЯТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE CONCEPT OF CIVIC EDUCATION AND THE SPECIFICS OF ITS IMPLEMENTATION IN A MODERN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: В данной статье исследуется понятие гражданского воспитания и его особенности в современной начальной школе. Авторы обращают внимание на важность формирования у детей ценностей гражданского общества, развития социальных компетенций и активного участия в жизни общества. Основываясь на теоретическом анализе, статья рассматривает различные подходы и методы реализации гражданского воспитания в начальной школе, включая учебные программы, проектные деятельности и социально-педагогические практики.

Abstract: This article explores the concept of civic education and its features in modern elementary schools. The authors draw attention to the importance of children's formation of civil society values, development of social competencies and active participation in the life of society. Based on the theoretical analysis, the article examines different approaches and methods of implementing civic education in the elementary school, including curricula, project activities and socio-pedagogical practices.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданские качества, воспитание молодежи, патриотизм, навыки поведения, гражданская позиция.

Keywords: civic education, citizenship, civic qualities, youth education, patriotism, behavioral skills, civic position.

Гражданское воспитание играет важную роль в современной начальной школе, готовя детей к активному участию в общественной жизни и формируя у них ценности гражданского общества. В нашем

быстро меняющемся мире становится все более необходимым обеспечение детей компетенциями, которые помогут им стать ответственными гражданами, способными принимать обоснованные решения, сотрудничать с другими и эффективно взаимодействовать в разнообразных ситуациях.

«Гражданское воспитание» – это термин, соединивший в себе, начала как минимум двух терминов: гражданин и воспитание. Поэтому рассматривая процесс гражданского воспитания, необходимо дать четкое определение понятиям:

1) «гражданин» – лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью прав и обязанностей;

2) «воспитание» – навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни [3].

Наиболее полное определение гражданского воспитания дал А. С. Гаязов: «гражданское воспитание – это целенаправленный, специально организованный процесс формирования устойчивых гражданских качеств, характеризующих личность как субъекта правовых, морально – политических, социально – экономических отношений в государственно – общественном образовании» [1].

Таким образом, в своем исследовании мы придерживаемся следующего определения: гражданское воспитание – целенаправленное педагогическое влияние на сознание учащихся путем их приобщения к лучшим образцам отечественной культуры и искусства, развития чувства уважения к истории своего народа, к законам страны, к гражданским правам и обязанностям, формирования чувства ответственности за судьбу своей страны, готовности к гражданскому действию

Основной целью гражданского воспитания является воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п. Гражданское воспитание тесно связано с нравственным воспитанием, патриотическим воспитанием и правовым воспитанием.

В современной педагогике гражданское воспитание рассматривается как многогранный процесс, направленный на развитие у детей гражданской идентичности, социальных компетенций и активного участия в жизни общества. Оно включает в себя формирование таких ценностей, как толерантность, справедливость, уважение к правам и свободам других людей, а также развитие навыков социального взаимодействия, критического мышления и принятия ответственности за свои поступки [2].

Однако, реализация гражданского воспитания в начальной школе несет с собой определенные особенности и вызовы. Дети находятся на стадии формирования своей личности и мировоззрения, что требует специального подхода и адаптации педагогической практики. Кроме того, современные школы сталкиваются с разнообразными факторами, влияющими на эффективность гражданского воспитания, такими как недостаток времени, ограниченные ресурсы и сложности в оценке его результатов.

Особенности реализации гражданского воспитания в современной начальной школе

1. Интеграция гражданского воспитания в учебный процесс:

– Включение тем гражданского характера в школьные предметы, такие как история, обществознание, право и др.

– Развитие навыков гражданского поведения и коммуникации в рамках уроков и внеурочной деятельности.

– Организация проектной деятельности, направленной на решение реальных социальных проблем.

2. Развитие гражданской идентичности и ценностей:

– Формирование у учащихся понимания своей роли в обществе и значимости их действий.

– Пропаганда гражданских ценностей, таких как толерантность, справедливость, уважение прав и свобод других людей.

– Ознакомление с историей и культурой своей страны для укрепления гражданской идентичности.

3. Вовлечение родителей и общественности:

– Сотрудничество с родителями и общественными организациями для совместной работы по гражданскому воспитанию.

– Организация родительских собраний, консультаций и мероприятий, посвященных гражданскому воспитанию.



– Приглашение представителей общественных организаций и экспертов для проведения лекций, мастер—классов и дискуссий с учащимися [4].

4. Создание условий для практического опыта и активного участия:

– Организация внеклассных мероприятий, направленных на развитие гражданской активности, таких как благотворительные акции, экологические проекты и т.д.

– Проведение симуляционных игр и ролевых моделей, позволяющих учащимся практиковать гражданское поведение и принимать решения в социальных ситуациях.

– Участие в муниципальных и общественных инициативах, позволяющих учащимся ощутить свою значимость и влияние на окружающую среду.

5. Систематическое оценивание и поддержка гражданского воспитания:

– Введение критериев оценки гражданских компетенций и навыков в систему школьной оценки.

– Проведение регулярных мониторингов и анализа эффективности программы гражданского воспитания.

– Поддержка педагогического коллектива и предоставление необходимых методических материалов и ресурсов для успешной реализации гражданского воспитания [5].

Гражданское воспитание в современной начальной школе является важным компонентом формирования гражданской активности и ответственности у учащихся. Реализация гражданского воспитания требует интеграции в учебный процесс, развития гражданской идентичности, вовлечения родителей и общественности, создания условий для активного участия и систематического оценивания. Только через целенаправленную и систематическую работу можно достичь положительных результатов в гражданском воспитании, подготавливая молодое поколение к активному участию в жизни общества и формированию гражданской культуры.

Таким образом, гражданское воспитание должно содействовать формированию у учащихся системы гражданских ценностей, развивать критичность их мышления и широту кругозора, способствовать тому, чтобы воспитанники принимали равноправность и равноценность всевозможных точек зрения.

Список литературы

1. Дубровская Н.М., Кузнецова Н.В. «Методика формирования гражданской идентичности у учащихся начальной школы.» Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 62—69.

2. Кожевников М.В., Лапчинская И.В., Мантуленко С.А. «Управление процессом выявления и поддержки одарённых и талантливых детей в образовательной организации.» Вестник Южно—Уральского государственного гуманитарно—педагогического университета. Челябинск. 2019. № 2. С. 126—140.

3. Смирнова Е.В. «Гражданское воспитание в современной начальной школе: проблемы и перспективы.» Педагогическое образование в России. 2018. № 6. С. 44—50.

4. Морозова Е.А. «Роль проектной деятельности в формировании гражданской активности учащихся начальной школы.» Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 3. С. 98—103.

5. Чельшева Ю.С. «Социально—педагогические условия реализации гражданского воспитания в начальной школе.» Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2016. Т. 22. № 1. С. 50—54.

Цаболова Яна Эриковна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки

Tsabolova Y.E.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: ytsabolova@mail.ru

Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

УЧЕБНАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКА: СУЩНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ

SCHOOLCHILDREN'S EDUCATIONAL CULTURE: THE ESSENCE AND METHODS OF ITS DEVELOPMENT IN TEACHING

Аннотация: Актуальность выбранной темы исследования подтверждается также тем, что учебная культура является важным фактором прохождения адаптационного периода в школе. Успешное освоение компонентов учебной культуры обеспечивает эффективную социализацию учеников, высокий уровень успеваемости ученика, поддерживает уровень его вовлеченности в учебный процесс. В статье отражено понятие учебной культуры, его основные компоненты, показан процесс развития учебной культуры современного школьника.

Abstract: The relevance of the chosen research topic is also confirmed by the fact that the educational culture is an important factor in the passage of the adaptation period at school. The successful development of the components of the educational culture ensures the effective socialization of students, a high level of student achievement, maintains the level of his involvement in the educational process. The article reflects the concept of educational culture, its main components, shows the process of developing the educational culture of a modern student.

Ключевые слова: обучение, школьники, культура, учебная культура, компоненты, развитие учебной культуры.

Keywords: education, schoolchildren, culture, educational culture, components, development of educational culture.

Единство эмоциональной, культурной и нравственной составляющей выступает сложным явлением. Это явление складывается из обычных нравственных убеждений, предпочтений, представлений и правил, накапливающихся и обогащающихся в течение всей жизни индивида, трансформирующихся в нравственные понятия. Ребенок уже с рождения сталкивается с разными видами культур, правил поведения, начинает их осваивать в рамках семьи.

Необходимость изучения проблемы развития учебной культуры школьника обусловлена сразу несколькими причинами. Во-первых, общество всегда нуждается в подготовке высоконравственных и образованных личностях, которые не просто обладают знаниями и умениями или прекрасными чертами характера, но и способны передать этот опыт другому поколению. Во-вторых, так как сегодня на ребенка оказывает влияние множество факторов (позитивного и негативного характера), то его нравственная сфера ввиду своей неустойчивости является уязвимой, и потому нуждается в грамотном регулировании педагогическими средствами и методами. Само по себе школьное образование еще не гарантирует воспитание у учащихся высокого уровня нравственности: здесь необходимо целенаправленное воздействие педагогов и родителей, а также грамотный подбор средств и методов воспитания.

Учебная культура в общем понимании – это совокупность образовательных и учебных правил и норм, которые соблюдаются участниками образовательного процесса. Это означает, что определенные нормы и свод правил соблюдают как учащиеся, так и педагоги, администрация школы, колледжа, ВУЗа и т.д. [3]

Под учебной культурой школьника следует понимать особенности индивидуализации



обучения, а также совокупность приемов и средств, направленных на устранение (предотвращение) противоречий между коллективными характеристиками учебного процесса и индивидуальными особенностями усвоения знаний.

Иными словами, наличие учебной культуры означает индивидуализацию обучения и прямое обращение к личности учащегося.

Компонентами учебной культуры в младшей школе принято считать:

- учебный режим, расписание;
- распорядок дня;
- ношение школьной формы;
- правила поведения на уроках, на перемене;
- обязательный характер выполнения домашних заданий;
- культура общения между учениками, учениками и педагогом.

Некоторые компоненты учебной культуры носят обязательный характер, а некоторые – предпочтительный. Нарушения учебного режима, распорядка дня, правил поведения на уроке сопровождаются определёнными санкциями в отношении детей: их ругают, делают замечание, выговор, могут вызвать родителей в школу.

Поэтому освоение учебной культуры представляет особую важность, если с раннего периода обучения ребенок освоит основные компоненты учебной культуры, то в дальнейшем ему будет проще.

Кроме того, именно наличие учебной культуры позволяет ученику быстрее адаптироваться к учебному процессу.

По мнению И.А. Шаршова, феномен учебной культуры нужно рассматривать во взаимосвязи социализации и адаптации ученика, так как окружающая образовательная среда в первую очередь и влияет на адаптацию ребенка к учебному процессу [4].

К сожалению, не все дети готовы к новому этапу своей жизни – обучению в школе. Причиной этого может являться недостаточное внимание организации адаптационных мероприятий в рамках образовательного учреждения, ограниченная компетентность педагогов в этом вопросе. К тому же, школьный опыт показывает, что не во всех школах осуществляется диагностика готовности детей к школе, не оценивается адаптационный уровень учащихся в условиях смены образовательного пространства (перехода из детского сада в школу). Также, не во всех школах отслеживается уровень освоения ребенком учебной культуры.

Неотъемлемым фактором адаптации ребенка к школе является взаимодействие с педагогами и одноклассниками, а также оценка и корректировка уровня готовности мальчиков и девочек к учебному процессу.

Для того чтобы ребёнок хорошо учился, прежде всего он сам должен этого хотеть, необходимо заинтересовать его в школьном обучении, объяснить, что это очень важно и необходимо. На появление этого желания влияют очень много факторов: взрослые, отношения сверстников, окружающая среда.

Изначально детей привлекают школьные атрибуты – портфель, разноцветные ручки, школьная форма и т.д. Далее идёт стремление к новым знакомствам, желание завести друзей, понравиться учителю, после этого ребёнок начинает осознавать систему оценок, и то, что за хорошие оценки его ждёт похвала, так и появляется стремление учиться. При определении личной готовности учеников к школе, следует определять специфику развития его сферы творческой деятельности и производительности. Производительность у ребенка означает степень выполнения требований и правил, которые задаются взрослым (учителем, родителем): это может быть домашнее задание, творческая поделка с опорой на образец и т.д.

Во время дополнительной образовательной деятельности учащиеся также видят школьные атрибуты, соблюдают школьные правила, Устав учреждения и т.д.

Рассматривая педагогические подходы к процессу развития учебной культуры в обучении, нельзя не сказать о том, что среди классиков педагогической науки особенности этого процесса рассматривал еще Я.А. Коменский. Он подчеркивал, что собственно школьная обстановка, школьные правила и распорядок дня ученика сопровождают его в течение всего периода обучения.

К.М. Ушаков, исследователь педагогического менеджмента, создал структуру учебной культуры в виде уровневой модели. По его мнению, школьная культура включает в себя:



- Деловой язык школы.
- Символы учебного заведения.
- Герои школы, участники «Доски почета».
- Убеждения и ценности в школе.
- Профессионализм и компетенция педагогов [1].

Школьные ценности в современных школах не имеют единого перечня. Обращаясь к истории педагогики, следует сказать, что среди школьных ценностей педагогов всегда привлекали такие как личность ученика, знания и умения, свобода творчества и самореализации учеников, система оценивания (как в виде отметок, так и включая систему педагогических оценок).

Успешность развития учебной культуры во многом зависит от деятельности педагога и родителей, которые прививают школьные ценности детям. Вклад педагога в развитие учебной культуры заключен в приобщении детей к учебному режиму, в обогащении культурными ценностями учебно-воспитательного процесса, в проведении специальных внеклассных мероприятий, направленных на воспитание учебной культуры. Даже такие мероприятия как субботники отчасти являются примером вовлечения ученика в процесс развития учебной культуры. Ведь ученики должны учиться в чистой среде, окружать себя порядком.

Таким образом, учебную культуру следует рассматривать и с точки зрения коллективных ценностей, принятых норм, устоявшихся традиций, сформировавшегося с течением времени школьного уклада совместной деятельности педагогов и учителей. Кроме того, учебная культура может быть рассмотрена с точки зрения интегральной характеристики школьного сообщества.

Родители детей также вовлечены в освоение учебной культуры, вместе со школьником становятся участником образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, можно составить такую схему структуры учебной культуры:

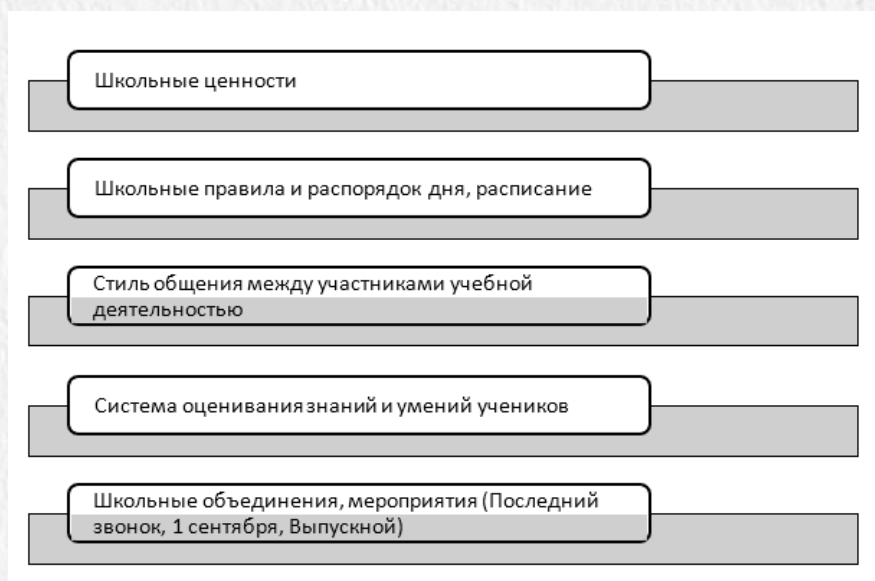


Рисунок 1 – Структура учебной культуры школьника

Учебная культура способна гарантировать ученику не только успешность его учебной и познавательной деятельности, но также и повышать его вовлеченность в учебный процесс. Учебная культура создает условия для развития индивидуальности у ребенка. В рамках освоения учебной культуры, когда ученик знакомится со школьными правилами, со своими новыми обязанностями, параллельно повышает свои умственные способности, развивает свою самостоятельность, внимание, память, повышает уровень дисциплинированности, ответственности. Посредством учебной культуры ученику представляется возможным использовать свои ресурсы для совершенствования адаптационных механизмов.

Основу развития учебной культуры в школьной среде составляют учебные труды и накопленные знания об условиях организации эффективной и безопасной учебной деятельности.

Для многих из них это сказывается на динамике их здоровья в процессе школьного обучения.

Овладение общеучебными умениями, основами научной организации труда позволяет улучшить показатели неврологического здоровья лишь у 60-70% учащихся. Эти данные были подтверждены и для классов развивающего обучения, работающих по педтехнологии В.В. Давыдова - Д.Б.

Список литературы

1. Басовская Е.Н. Методические идеи Д.Н. Ушакова и современная педагогическая практика // Гуманитарные науки. 2017. №1 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-idei-d-n-ushakova-i-sovremennaya-pedagogicheskaya-praktika> (дата обращения: 19.05.2023).
2. Зборовский Г.К. Культура образования как реальный феномен и научная проблема // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-obrazovaniya-kak-realnyy-fenomen-i-nauchnaya-problema> (дата обращения: 19.05.2023).
3. Литвинцева В.Т. К.Д. Ушинский: воспитание - это подготовка к труду жизни // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-d-ushinskiy-vospitanie-eto-podgotovka-k-trudu-zhizni> (дата обращения: 19.05.2023).
4. Шаршов И.А., Белова Е.А. Анализ педагогических возможностей электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики // Интеграция образования. 2018. № 1. – С. 166-176.

УДК 371

Цацура Ольга Николаевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Tsatsura O.N.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: cacuraoksana@mail.ru
Научный руководитель: М.Е.Генадис, преподаватель

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ MOTIVATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Аннотация: в данной статье рассмотрена мотивация педагогической деятельности.

Annotation: the article discusses the motivation of pedagogical activity.

Ключевые слова: мотивация, педагогическая деятельность, образовательная организация.

Keywords: motivation, pedagogical activity, educational organization.

На современном этапе развития образования особую важность приобретает проблема обеспечения образовательных учреждений профессиональными, энергичными педагогическими работниками, способными на практике принимать эффективные и своевременные решения.

Очень часто безынициативная позиция педагогов, низкий уровень их интереса к своей профессиональной деятельности, инертное поведение – все это вытекает в значительные проблемы, как для образовательной организации, так и для самих педагогов.

Поэтому, в системе работы с педагогами в образовательных организациях все больше внимания уделяют проблеме мотивации. Необходимость изучения мотивации обусловлена и тем, что она является одним из методов управления личностью, воздействия на ее потребности и желания в саморазвитии.

Для того чтобы представить общую характеристику процесса мотивации, необходимо определить понятия мотива, мотивации, стимула и стимулирования.



По мнению Д.А. Леонтьева, понятие «мотив» занимает особенное место в ряду ведущих психологических категорий. Оно выполняет важную пояснительную функцию, являясь вместе с тем одним из более неоднозначных и «растяжимых» [8, С.13].

Термин мотивация - от слова «Мотив» - побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности, осознаваемая причина, при которой обусловлен выбор действий и поступков. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, идеи, чувства, представления и переживания.

В работе доктора психологических наук, профессора Конюхова Н.И. мотивация представлена как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленности и характер деятельности личности, ее поведение [7, С.96].

По мнению отечественного психолога Платонова К.К., мотивация – это процесс действия мотивов; совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего, выражающая направленность личности, ценностные ориентации, определяющая ее деятельность и формирующаяся в процессе воспитания [10, С.45,68,75].

Рассмотрим мотивационные ориентиры.

1. К внешним мотивам (например, мотив достижения) относятся:

- престижность работы в определенном образовательном учреждении;
- адекватность оплаты труда, соотнесенная с мотивами личностного и профессионального роста;
- самоактуализация.

2. К внутренним: ориентация на процесс и результат деятельности.

Если опираться на теорию доктора педагогических наук, профессора П.И. Пидкасистого, то доминирующий мотив педагогической деятельности – есть забота о счастье ребенка, горячее желание содействовать счастливому проживанию детства и гуманистическое отношение к человеку [9, С.107].

В аспекте мотивации предлагаем рассмотреть показания к педагогической деятельности. По мнению Г.В. Павлюка и В.А. Сластенина это:

- любовь к детям, умение понимать их потребности и интересы;
- педагогическая наблюдательность;
- умение правильно понимать и объяснять особенности поведения людей в конкретных жизненных обстоятельствах, вычислять типичное в характере человека;
- способность ориентироваться в изменяющихся условиях;
- организаторские способности;
- многосторонность общих познавательных интересов;
- целеустремленность, готовность к волевым усилиям на пути к достижению цели [11, С. 45-47].

Были также рассмотрены и противопоказания к педагогической деятельности:

- равнодушное отношение к детям;
- низкий интеллектуальный уровень знаний;
- безволие, отсутствие целеустремленности, собранности, инициативы, находчивости, выдержки;
- наличие некоторых признаков психического заболевания;
- выраженные дефекты речи и слуха.

Можно сделать вывод, «образование» – это мощный инструмент мотивации и действенный механизм развития педагога, а профессиональные мотивы педагога, складываются из:

- мотивов выбора педагогической профессии;
- мотивов, появляющихся в процессе труда педагога;
- мотивов совершенствования педагогической деятельности.

Существует мнение, что мотивация может существовать только на базе стимулирования. Поэтому достаточно большое количество авторов для улучшения показателей работы рекомендуют руководителям стимулировать мотивацию труда.

К основным направлениям стимулирования педагога для повышения мотивации относится:

1. Удовлетворение материальных потребностей - достигается через заработную плату (должна



соответствовать выполненной работе) и возможность приобретения нужных вещей (предметов обихода научно-методической и учебной литературы и т.д.).

2. Удовлетворение социальных потребностей – достигается через информированность (знакомство с достижениями коллег, что позволяет сравнивать их с результатами своей работы и порождает чувство соревновательности; получение сведений о критериях успеха); общение с коллегами (посредством творческих встреч, конференций, семинаров, создания и функционирования профессиональных сообществ и т.д.).

3. Стремление к личностному росту и самоактуализации.

Можно сказать, что в качестве мотивов выступают все актуальные потребности работника.

Нами было проведено анкетирование педагогов гимназии «Интеллект» на предмет распознавания мотивов, побуждающих работников образовательной организации эффективно трудиться.

Представляем итоги анкетирования учителей.

Таблица 1 – Сопутствующие стимулы: Что Вам больше всего нравится в работе учителя?

Вопросы	% соотношение
Стабильность отрасли в целом и доходов	12%
Режим работы (длительный летний отпуск)	10%
Отсутствие конкуренции и угрозы безработицы	16%
Эта профессия мне больше всего подходит	16%
Любимое дело	38%
Другое	8%

Таблица 2 - Внутренние (психологические) стимулы: Что из ниже перечисленного является самым важным источником удовлетворения для Вас?

Вопросы	% соотношение
Возможность планировать свою работу и самому принимать решения	8%
Возможность учиться	38%
Возможность руководить (классом, родителями...)	2%
Случаи, когда уверен, что дошёл до каждого ученика	42%
Общение (с детьми, коллегами, родителями)	12%

Таблица 3 - Мотивы трудового поведения коллектива

Вопросы	% соотношение
Стремление к получению вознаграждения	18%
Стремление к профессиональному росту	38%
Удовлетворение от хорошо проделанной работы	42%
Уважение (дети, родители, коллеги)	22%
Желание спокойно работать (без напряжения и лишней документации)	88%
Желание проявить творчество, осуществить поиск	66%

Таблица 4 - Оценка удовлетворённости работой

Вопросы	% соотношение
Организация труда	63%
Условия труда	57%
Заработная плата	42%
Возможность реализовать свои способности	32%
Отношения в коллективе (с детьми, родителями, коллегами)	98%
Желание проявить творчество, осуществить поиск	75%

В результате проведенного анкетирования и исследований по данной теме выявлены следующие особенности мотивации профессионального развития педагогов образовательного учреждения:

- развития отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности;
- придания уверенности в реализации собственных способностей и намерений;
- учета интересов каждого в планировании дел;
- предоставления педагогам профессиональных вызовов как возможности мобилизовать собственные ресурсы;
- создания эмоционально благоприятной мотивационной среды;
- снижение напряженности в условиях нестабильности;
- изменение роли руководителя в мотивации профессионального развития педагогов путем отказа от стереотипов управления;
- выражения восхищения достижениями педагога; оказания помощи педагогу в решении профессиональных задач; подчеркивание значимости и уникальности каждого; позитивного настроя и личного примера в делах.

Итак, повышение профессионального уровня педагогов – необходимое условие системы образования. В управлении коллективом образовательных учреждений акценты нужно сделать на заинтересованность каждого работника в содержании своей деятельности, важность личностного развития работника, улучшение качества организационных и управленческих решений, развитие сотрудничества среди работников, максимально возможное использование богатого человеческого потенциала, самоорганизацию каждого педагога и его профессиональное развитие.

Важно побудить педагогических работников к продуктивной деятельности, создавая условия для формирования соответствующих мотивов и как следствие мотивации к педагогической деятельности.

Список литературы

1. Бакурадзе А.Б. Мотивация труда педагогов. /М., 2015.
2. Беляков К.А. К вопросу изучения профессиональной мотивация педагогов / Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии. / Тезисы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции, 2017.
3. Вакуленко М.В. Эмпирическое исследование мотивации труда педагогов с различными типами профессиональной деформации / Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. /2017. № 2.
4. Воробьева М.А., статья «Формирование системы мотивации»./ 2018.
5. Дониченко О.Г. Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства школы: автореф. дис. канд. психол. наук. /М., 2019;
6. Егоршин А.П. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учебное пособие. / М., 2020.
7. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога/Воронеж: Модэк, ЭБ, С.96.
8. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. /М: Смысл, 2002. С.13.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник и практикум для вузов / 4-е изд., перераб. и доп. — М: Юрайт. С.107.



10. Платонов К.К. Занимательная психология /перераб. и доп./М: Юрайт, С.45,68,75.
11. Шахова В.А. Мотивация трудовой деятельности. /М., 2018.
- 12.<file:///C:/Users/111/Downloads/motivatsiya-personala-obrazovatel'nogo-uchrejdeniya-faktor-i-modeli.pdf>.
- 13.<file:///C:/Users/111/Downloads/formirovanie-sistem-motivatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov.pdf>
- 14.<https://infourok.ru/masterklass-sovremennie-obrazovatelnie-tehnologii-2416038.html>
- 15.<https://infourok.ru/lekcija-trening-sovremennie-pedagogicheskie-tehnologii-v-obrazovatel-nom-processe-dvorovich-klubov-1301656.html>
- 16.<https://infourok.ru/trening-povishenie-motivacii-professionalnoy-deyatelnosti-2064430.html>.

УДК 378.1

Чуканова Анна Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Chukanova A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: anya.chukanova@internet.ru
Научный руководитель: Войнова И.М., доцент

**К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ
TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF SKILLS OF CONSTRUCTIVE BEHAVIOR OF
OLDER PRESCHOOLERS IN CONFLICT SITUATIONS**

Аннотация: в статье рассматриваются задачи психологии и педагогики по позитивному разрешению конфликта, о том, что игровая деятельность также способствует разрешению. Рассмотрели этапы деятельности педагога в разрешении конфликта, а также «созидающие» и «тормозящие» приемы. Причины возникновения конфликтов.

Abstract: the article discusses the tasks of psychology and pedagogy for the positive resolution of the conflict, that gaming activity also contributes to resolution. Considered the stages of the teacher's activity in resolving the conflict, as well as "creative" and "braking" techniques. Causes of conflicts.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, процесс обучения, ФГОС, межличностное общение

Keywords: conflict, conflict situation, learning process, FGOS, interpersonal communication

В России в настоящее время широкое распространение получили идеи педагогики и психологии ненасилия. Одной из важных задач педагогики и психологии является воспитание миролюбия у подрастающего поколения. А основой воспитания миролюбия как раз является формирование готовности к позитивному разрешению конфликтных ситуаций.

Как считает Р. С. Немова, роль посредника-наблюдателя может быть отведена и учителям, в таком случае главной целью становится – целенаправленно воздействовать чтобы устранить причину конфликта, либо то, что породило конфликт, а также обязательно нужна профилактика поведения участников конфликта и самый главный критерий это нужно обеспечить нормальный обмен в первую очередь вербальными действиями участников конфликта, чтобы они не только слушали, но и могли слышать друг друга посредством того, кто между ними. Поэтому важно для педагога в конфликте не сам материал и предмет конфликта, а его организованность или формальная сторона взаимодействия [2].

Деятельность педагога должна быть направлена на переориентацию действий сторон и создание атмосферы положительного внимания, что в свою очередь, как предпосылка разрешения спора, приведет к возможным соглашениям между сторонами конфликта. Профессиональная компетентность



педагога заключается в тщательном разграничении содержания противоречий, втянутых в конфликт, и форм удержания противоречия, которые могут трансформироваться в сознании участников конфликта в самостоятельные предметы конфликта.

Конечно, нельзя забывать и о дидактическом потенциале игровой деятельности. Игровая деятельность является ведущей деятельностью в этом возрасте и служит именно для детей школой общения. Воспитание и развитие детей через игры не воспринимается детьми как воспитательное воздействие, и дети не подозревают о том, что их воспитывают.

В ФГОС ДО выделено образовательное направление «Социально-коммуникативное развитие», в нем основное внимание уделяется обеспечению условий и формированию позитивного мироощущения и конструктивного взаимодействия дошкольников.

Наблюдения педагогов за взаимодействием детей 6-7 лет позволили выявить несформированность навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Эту тенденцию отмечал и Р.С. Немов, Д.Б. Эльконин, в социально-психологическом анализе конфликтов между детьми в игровой деятельности. По данным исследователей, 56% старших дошкольников сталкивались с дисфункциональным разрешением конфликтов.

Причинами конфликтов между старшими дошкольниками являются:

– эгоцентризм, неумение занять позицию оппонента во взаимодействии, посмотреть на ситуацию его глазами;

– отсутствие навыков саморегуляции;

– неумение вести переговоры;

– нарушения межличностного общения (агрессивность, вспыльчивость, демонстративность).

В свою очередь, неумение дошкольников выстраивать конструктивное взаимодействие на данном возрастном этапе приведет к проблемам в дальнейшей социализации.

Поэтому одной из целей педагогической деятельности является формирование навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Цель реализуется через решение следующих задач:

1. Побудить детей к осознанию негативных последствий неконструктивного разрешения конфликтов.

2. Развить навыки саморегуляции.

3. Сформировать умение договариваться в ситуации конфликта.

Рассмотрим первый этап деятельности педагога, в первую очередь педагог использует прием игрового проектирования проблемных ситуаций возьмем, например, «Лесенка», он подводит детей к тому, чтобы они осознали социальную неприемлемость неконструктивного поведения в конфликте. Здесь суть приема заключается в решении проблемной ситуации, близкой их жизненному опыту и имеющую незавершенность: предъявление проблемной ситуации, ролевое разыгрывание ситуации, анализ чувств персонажей, рассуждение с помощью «Лесенки» подводит к прогнозированию последствия поступков (дети должны проговаривать каждый шаг персонажа от первого лица продвигаясь по ступенькам «Лесенки», они наглядно видят будут последствия поступка).

Второй этап познакомит с таким приемом как «тайм-аут», он применяется в критические ситуации и с алгоритмом саморегуляции и ненасилия. Очень эффективный прием — это использование сказкотерапии («Тише, пожалуйста» Н. Абрамцевой, «Обыкновенная улыбка» Н.В. Микляевой). Навык саморегуляции отрабатывается в игровой деятельности (игры «Африканская игра», «Черепашка», «Говори», «Мы солдаты», и др.) те дети которые использовали алгоритм саморегуляции в повседневной жизни, педагог поощрял для того, чтобы данный навык закрепился.

Третий этап знакомит нас через прием «Мостик», здесь алгоритм конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Алгоритм представляет «встречные шаги» двух конфликтующих сторон по «Мостику»: выяснить, что хочешь ты, а что хочет твой друг? что можно сделать, чтобы было хорошо и тебе, и твоему другу? выбрать одно решение, с которым согласен ты и твой друг.

Навык конструктивного поведения в конфликте будет отрабатываться через решение проблемных ситуаций из жизни детей. По мнению Д. Б. Эльконина в дошкольном детстве в игре формируются и проявляются нормы и правила поведения, усвоенные ребенком, и они составляют основу нравственного развития дошкольника, формируют умение общаться в группе

сверстников.

В игре ребенок может проигрывать совершенно разные роли по отношению к другому: роли главного, равного, подчиняющегося, старшего, или младшего по-своему психологическому статусу. Если ребенок соглашается со своей ролью и принимает ее, то ролевого конфликта не происходит. Игры наиболее благоприятны для предупреждения ролевого конфликта при взаимодействии на равных [3].

В педагогической практике могут также использоваться «созидающие» и «тормозящие» приемы.

К «созидающим» приемам относятся такие, как поощрение, внимание, просьба, проявление огорчения, укрепление веры в собственные силы ребенка, доверие и др.

К «тормозящим» относятся такие, как приказание, намек, ласковый упрек, мнимое безразличие, мнимое недоверие, проявление возмущения, осуждение, предупреждение, взрыв и др.

Таким образом, при выборе методов профилактики конфликтов и методов формирования у детей дошкольного возраста навыков позитивного разрешения конфликтов педагогу в первую очередь необходимо учитывать психологические особенности дошкольников, возможные причины конфликтов, дидактические возможности того или иного метода в конкретной педагогической ситуации.

Чаще всего конфликты в дошкольном возрасте связаны с нарушением детьми правил поведения в группе детского сада, возникающие в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и проявляющиеся в форме, стычек, споров, драк и ссор, столкновений. Некоторыми общими характеристиками конфликтности детей дошкольного возраста являются: неумение идти на компромисс, стремление к обострению ситуации, стремление доминировать над другими, желание посредством повышенной агрессивности избавиться от собственной тревожности, эгоистичность, невнимательность к другим, неумение встать на их позицию. Также причинами возникновения конфликтов могут быть отсутствие между играющими взаимопонимания, недостаточная инициативность ребенка в установлении контактов со сверстниками, разный уровень развития умений и возможностей.

Список литературы

1. Бондаренко А. К., Матусин А. И. Воспитаем детей в игре. – М.: Просвещение. 2003 – 123 с.
2. Немов Р. С. Психология и педагогика. – М.: Юрайт, 2014. – 639 с.
3. Эльконин Д. Б. Психология игр. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.

УДК 37.013

Чумак Екатерина Михайловна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г.Ставрополь
Chumak E.M.,
Stavropol state Pedagogical Institute,
Stavropol
Email: hope.nice2909@gmail.com
Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ FORMATION OF A NATURAL SCIENCE PICTURE OF THE WORLD IN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: Данная статья представляет собой исследование педагогической модели, разработанной для эффективного формирования естественнонаучной картины мира у младших школьников. В работе рассматриваются принципы и методы, основанные на активном взаимодействии учащихся с материалами и реальными экспериментами, которые способствуют углубленному



пониманию фундаментальных научных концепций. Авторы обращают особое внимание на интеграцию современных технологий в учебный процесс, что создает благоприятную обстановку для развития научного мышления и пробуждения интереса к наукам у младших школьников. Результаты исследования показывают, что применение данной модели способствует формированию у детей устойчивого интереса к естественным наукам и развитию критического мышления, что является важным вкладом в образование и научную подготовку нового поколения.

Abstract: This article is a study of a pedagogical model developed for the effective formation of a natural science picture of the world in younger students. The paper deals with the principles and methods based on the active interaction of students with materials and real experiments, which contribute to a deeper understanding of fundamental scientific concepts. The authors pay special attention to the integration of modern technologies into the educational process, which creates a favorable environment for the development of scientific thinking and awakening interest in science in younger students. The results of the study show that the application of this model contributes to the formation of children's sustained interest in science and the development of critical thinking, which is an important contribution to the education and science training of the new generation.

Ключевые слова: естественнонаучная картина мира, естественнонаучное образование, школьное образование, познавательное развитие.

Keywords: natural-science picture of the world, science education, school education, cognitive development.

Модернизация системы российского образования, которая происходит в последние годы, затрагивает структуру, содержание, технологии воспитания и обучения на всех уровнях. Одновременно, как отмечает В.А. Зебзеева, главные изменения, которые характерны для сегодняшнего дня – изменения культурноисторической среды ребенка. Это – усиление процессов урбанизации, оторванность ребенка от природы и, как следствие, потеря тесных связей с природой [2]. Данные реалии сопровождаются снижением интереса к природе, а значит утратой экологически целесообразных способов взаимодействия с ней.

По мнению Л.В. Моисеевой: «Становление мировоззрения и экологическое воспитание младших школьников возможно через многогранный полифонический пространственный образ мира и человека» [4]. То есть автор считает, что модель естественнонаучной картины мира должна сочетать в себе элементы образности и теоретичности, а ее содержание должно отражать теоретический синтез различных методологий.

Таким образом, мы констатируем, что сегодня идет изменение научной картины мира, в связи с тем, что принципиально меняется методология образования на всех уровнях. В прежних научных картинах мира центральное место занимали физические теории, например, классическая механика, квантовая механика и др. Сейчас, по выражению И.Р. Пригожина, физики потеряли прерогативу полного описания научной картины мира, так как для того, чтобы сохранить высокий уровень образования необходимо найти новые подходы к ее формированию [5].

Обобщая сказанное, мы утверждаем, что в рамках философского знания функцию интегрально-обобщенной формы выполняет система философских категорий и принципов, которые составляют ядро естественнонаучной картины мира. Она обладает мощным методологическим потенциалом, что обусловлено методологическими принципами, лежащими в ее основе, что и определяет стратегию решения разнообразных глобальных проблем человечества [6].

Первоначальное формирование естественнонаучной картины мира начинается с интереса к окружающему миру. Ребенку необходимо дать возможность задавать вопросы, исследовать объекты и явления окружающей среды, а также проводить простые эксперименты. Это помогает детям понимать связь между явлениями и принимать решения на основе наблюдений.

Один из способов формирования естественнонаучной картины мира у детей – использование игр. Игры могут помочь детям понять различные концепции, такие как пространство, время, сила и движение. Например, игры с конструкторами, пазлами и различными объектами помогают детям понять, как объекты взаимодействуют друг с другом. Игры на свежем воздухе, например, помогают детям понимать экологические проблемы и показывают, как различные живые организмы взаимодействуют

друг с другом.

Другой важный метод - использование исследовательских задач. Вместо того, чтобы просто предоставлять детям информацию, учитель может задавать им вопросы и ставить задачи, чтобы дети могли исследовать явления и объекты самостоятельно. Например, детям можно предложить исследовать, как тепло влияет на растворение соли в воде или как изменение угла наклона поверхности влияет на скорость катания шарика [3].

Также важно использовать визуальные материалы, такие как рисунки, фотографии, диаграммы и видеоматериалы. Визуальные материалы помогают детям лучше понимать явления и процессы.

Еще один подход к формированию естественнонаучной картины мира у детей в начальной школе – это использование практических опытов и экспериментов. Ребята могут проводить простые эксперименты с использованием простых инструментов и материалов, чтобы наблюдать явления и изучать их причины и закономерности. Например, дети могут провести эксперимент с плаванием и тонущими предметами, чтобы изучить понятия плотности и плавучести.

Важным аспектом формирования естественнонаучной картины мира является также привлечение родителей и родственников в учебный процесс. Можно организовывать совместные экскурсии, походы на природу или домашние эксперименты. Родители могут поделиться своими знаниями и опытом, что создаст более полное представление у детей о научных явлениях и их применении в реальной жизни [1].

Кроме того, важно создать подходящую образовательную атмосферу в классе, где учитель будет выступать в роли наставника и партнера в исследовательской деятельности. Детям следует предоставить свободу выражать свои мысли и идеи, задавать вопросы и дискутировать. Учитель должен поощрять любопытство и творческое мышление, чтобы дети могли развивать свои навыки наблюдения, анализа и выводов [7].

Не следует забывать и о важности связи естественных наук с другими предметами. Интеграция естественных наук с математикой, литературой, искусством и другими предметами помогает детям видеть взаимосвязь между разными областями знаний и расширяет их понимание окружающего мира.

В заключение, формирование естественнонаучной картины мира у детей в начальной школе требует использования разнообразных методов и подходов. Игры, исследовательские задачи, практические опыты, визуальные материалы и взаимодействие с родителями – все это способы, которые помогут детям строить свою естественнонаучную картину мира. Важно создать стимулирующую и интерактивную учебную среду, где дети будут активно участвовать в процессе изучения, задавать вопросы и делать собственные открытия.

Ключевыми принципами формирования естественнонаучной картины мира у детей должны быть понимание, активное исследование и применение полученных знаний в практической деятельности. Дети должны осознавать, что естественные науки являются основой для объяснения различных явлений в окружающем мире и могут быть применены в решении практических задач.

Список литературы

1. Пермякова Н.Е. Методологические основания развития экологического образования дошкольников // Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Ю.М. Хохряковой. Пермь: ПГГПУ, 2016. С. 185-190.
2. Зебзеева В.А. Экологическая субкультура детства – источник экологического опыта и развития детей старшего дошкольного возраста // Фундаментальные исследования. 2013. №6-1. С. 154-158.
3. Пермякова Н.Е. Методика развивающего экологического образования детей дошкольного возраста: дис. ... канд. педагог. наук. Челябинск, 2019. 224 с.
4. Моисеева Л.В. Естественнонаучная картина мира как компонент профессиональной подготовки // Образование и наука. 2017. №2. С. 3-12.
5. Пригожин И.Р. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. М.: Наука, 2018. 328 с.



6. Похлебаев С.М. Методологические и содержательные основы преемственности физики, химии, биологии при формировании фундаментальных естественнонаучных понятий: дис. ... д-ра педагог. наук. Челябинск, 2019. 724 с.

7. Усова А.В. Новая концепция естественнонаучного образования и педагогические условия ее реализации. Челябинск: ЧГПУ, 2015. 48 с.

УДК 316.614

Шипатова Лидия Андреевна,
Филиала СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки

Shipatova L.A.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: shipatoval@bk.ru

Научный руководитель: Текеева З.Б., старший преподаватель

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**
**FEATURES OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACH-
ING STAFF IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

Аннотация: Статья посвящена вопросам раскрытия отдельных аспектов профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОО. Авторы предлагают структурированную систему оценки отдельных компетентностей педагога с опорой на компоненты педагогической деятельности. В педагогической деятельности особое значение имеет профессиональная компетентность педагогов. Основание профессиональной компетентности педагогов аккумулирует и профессиональное, и личностное развитие специалиста.

Abstract: The article is devoted to the issues of disclosure of certain aspects of the professional and pedagogical competence of preschool teachers. The authors propose a structured system for assessing individual teacher competencies based on the components of pedagogical activity. In pedagogical activity, the professional competence of teachers is of particular importance. The foundation of professional competence of teachers accumulates both professional and personal development of a specialist.

Ключевые слова: компетентности педагогического коллектива, дошкольники, педагог, воспитатель, педагогическая деятельность.

Keywords: competence of the teaching staff, preschoolers, teacher, educator, pedagogical activity.

Цель: проанализировать особенности профессионально-педагогической компетентности педагогического коллектива в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Задача: изучить понятие «компетентность», «компетенция».

Как известно, понятия «компетентность» и «компетенция» понимаются в одном контексте. Но, многие ученые работают над тем, чтобы подразделить эти два понятия. Например, А.Г. Бермус считает, что компетентность – это системные действия, которые объединяют личностные, предметные, инструментальные особенности и компоненты. По мнению О.Е. Лебедевой, компетентность – это и есть способность [5].

Профессиональную компетентность объясняют, как комплекс знаний и умений. В данном случае, они определяют результативность труда, как объем знаний при выполнении определенных задач. Или же, сочетание личностных особенностей, качеств. Во-вторых, профессиональная компетентность, подобно тождеству теоретической и практической подготовленности к трудовой деятельности. А также: способность специалиста реализовать сложные культуросообразные виды действий. Можно утвердить, что профессиональная компетентность – есть комплексное понятие,

обладающая интегративной характеристикой. Здесь уже объединяются несколько понятий: профессионализм, способности, квалификация, профессиональное мастерство.

Ученые И.Ю. Алексашина, Е.В. Бондаревская, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Л.М. Митина, Г.Н. Прокументова, Е.А. Соколовская, Т.В. Шадрина посвятили свои исследования проблеме развития профессиональной педагогической компетентности. Научная литература, словари по-своему разъясняют понятие «компетентный». Так, по мнению Е.П. Непочатых, компетентность имеет следующие составляющие: интеллектуально-педагогическая, коммуникативная, информативная, регулятивная [4].

Профессиональную компетентность учителя идентифицируют как способность эффективно и успешно действовать, благодаря практическому опыту, умелому решению профессиональных задач.

Известно, если педагог владеет ими, то успешно демонстрирует глубокие свои способности, мастерство в педагогической деятельности, аспекты организации воспитательно-образовательной работы с детьми младшего возраста. Здесь учитель должен основываться на нормативно-правовые документы, регулирующие данную область (дошкольное образование, начальное образование).

По мнению И.М. Гриневич, профессиональная компетентность – есть многопараметрическое явление, которое включает в себя совокупность теоретических знаний; умение пользоваться теоретическими знаниями в своей педагогической деятельности; ценностные представления учителя; объединительные показатели культуры работника образовательного учреждения [3].

Итак, компетентность – это новообразования личности деятельности. Новообразования генерируются в формате системного проявления способностей, личностных качеств, знаний, умений, которые помогают эффективно реализовать функциональные задачи педагогической деятельности.

Компетентность аннексирует умения, которыми должен владеть воспитатель/педагог в совершенстве. Многих волнует вопрос, как определить степень профессиональной компетентности? В подобной ситуации, важно создать максимально объективную и охватывающую все области воспитательно-образовательной деятельности педагога, систему диагностирования. Чтобы подобрать диагностический инструментарий для определения всех основ профессиональной компетентности педагога, следует определить ее компоненты, критерии и показатели.

Определяют следующие комплекты профессионально-педагогической компетентности: методическая, психолого-педагогическая, исследовательская, коммуникативная, презентационная, акмеологическая, информационно-коммуникативная. Их разделяют на четыре большие группы: презентационные, исследовательские и акмеологические. Методические, психолого-педагогические и коммуникационные компетентности рассматриваются как самостоятельные компетентности. Для единообразия и конструктивности в процессе проведения диагностики были определены критерии и показатели, направленные на структуру и содержание профессиональной педагогической компетентности. Данные критерии были выделены С.Б. Синяковой вслед за З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным. Выделяют пять основных критериев: мотивационно-ценностный, когнитивный, социально-коммуникативный, профессионально-деятельностный и рефлексивно-регулятивный критерии [3].

Чтобы раскрыть глубину формирования критериев профессиональной компетентности с позиции педагогической деятельности, мы анализировали результаты исследований Т.Л. Жуковой, С.А. Воеводиной.

Характеристик педагогической деятельности множество. В одной из них говорится о ее структуре, которая определяет ее специфику, пути реализации. Педагогическая деятельность имеет структурные компоненты. И каждому компоненту должны соответствовать свои определенные критерии. Т.Л. Жукова, С.А. Воеводина, учитывая результаты исследования Н.Б. Кузьминой, объясняют педагогическую деятельность как совокупность таких компонентов: проектировочный, гностический, коммуникативный и т.д. [4].

Представление о перспективных задачах воспитания, стратегических путей и достижений мы находим в гностическом компоненте. Данному компоненту соответствует когнитивный критерий. Важно рассмотреть данные когнитивного критерия отдельно для каждой компетентности.

Скажем, в общепедагогической компетентности когнитивный критерий раскрывается по показателям:



- знания о методологических принципах педагогического исследования и применение их на практике;
- знания об основах анализа педагогического эксперимента с использованием методов математической статистики и компьютерных технологий; а также умению анализировать данные эксперимента с использованием методов математической статистики и компьютерных технологий; умение подготовить публикацию или выступление по итогам исследования [5].

Когнитивный критерий в методической компетентности, согласно исследованиям А.В. Хуторского [7], А.А. Москаленко характеризуется данными как:

- знания о способах применения технологий и научно методических средств в специфичных видах деятельности для детей младшего возраста;
- знания о педагогических технологиях, методах и способах их применения в образовательном учреждении, умение пользоваться полученными знаниями в процессе подготовки к профессиональной деятельности, в действии решения методических задач [5].

Когнитивный критерий в психолого-педагогической компетентности раскрывается через показатели:

- знание основ дошкольной педагогики и психологии;
- учет психологических и возрастных особенностей детей младшего возраста;
- умение находить психологические подходы к детям с особыми психологическими потребностями.

Когнитивный критерий коммуникативной компетентности раскрывается, согласно исследованиям Т.А. Хайновской, с помощью следующих показателей:

- знания необходимые для организации успешной коммуникации педагога с воспитанниками, родителями и коллегами;
- знания лингвистики и психолингвистики, выражающиеся владением способами вербальной и невербальной коммуникации [6].

Проектировочный компонент перекликается с мотивационно-ценностным компонентом. Данный компонент включает в себя понимание о задачах воспитания и обучения. Они ставятся в перспективу. Проектировочный компонент педагогической деятельности способствует положительной устойчивой мотивации труда педагога. Потому что, проектируя работу, педагог разрабатывает цели и задачи, определяющие ценность работы. При проектировании работы педагог ищет новые способы и технологии для более эффективной реализации своей профессиональной деятельности.

Рассмотрим показатели мотивационно-ценностного критерия по отношению к профессиональным компетентностям.

Мотивационно-ценностный критерий для общепедагогической компетентности раскрывается с помощью показателей:

- наличие активной социальной позиции; стремление постоянно самосовершенствоваться в области профессиональных знаний и формировании профессионально-важных качеств;
- стремление проявлять себя в качестве лидера не только в детском и родительском коллективе, но и в рабочем коллективе;
- умение мотивировать себя и окружающих людей;
- сформированная субъектная позиция.

Для методической компетентности мотивационно-ценностный критерий характеризуется умением формировать у детей младшего возраста познавательного интереса к проблеме; активным использованием знаний в интересах и потребностях детей младшего возраста при постановке познавательных целей и задач, а также при выборе методов и форм работы; предоставлением детям самостоятельности в постановке и решении задач, в соответствии с возрастом и т.д.; умением проектировать собственную педагогическую деятельность на основе анализа полученных результатов.

Следующий основополагающий компонент воспитательно-образовательной деятельности – это конструктивный компонент, который выражается в умении педагогом организовать свою деятельность и деятельность детей младшего возраста, коллег с учетом ближайших целей развития. Данный компонент тесно переплетается с профессионально-деятельностным критерием. Для общепедагогической компетентности характеризуется показателями:

- умение творчески преобразовывать свой и чужой педагогический опыт с учетом индивидуальных потребностей участников воспитательно-образовательного процесса, а также в зависимости от ситуации;

- умение создавать развивающую предметно-пространственную среду в соответствии с требованиями программы. В методической компетентности данный критерий выражается наличием показателей:

- написание и реализация плана воспитательно-образовательной работы на основе творческого переосмысления общеобразовательной программы;
- организация и осуществление воспитательно-образовательной работы по отдельным образовательным областям с учетом методических требований;
- осуществление качественной просветительской работы с родителями и коллегами на основе собственной инициативы.

Для психолого-педагогической компетентности данный критерий выражается наличием таких показателей как:

- умение органически сочетать «ролевые» и межличностные, деловые и человеческие отношения;
- умение оказывать эмоциональную поддержку участникам воспитательно-образовательного процесса, когда они нуждаются в этом;
- умение разрешать разногласия с помощью логической аргументации, и не переводить логические противоречия в сферу личных отношений.

Для коммуникативной компетентности профессионально-деятельностный критерий выражается показателями: умение анализировать и оценивать коммуникативную ситуацию и легко адаптироваться к ней; умение начинать акт коммуникации целенаправленно, с дальнейшей перспективой развития; умение соблюдать алгоритм коммуникативного акта, то есть умение его планировать, устанавливать контакт с собеседником, воспроизводить коммуникативный акт, убеждать партнера по коммуникации. Коммуникативный компонент педагогической деятельности представляет собой совокупность особенностей коммуникативной деятельности педагога. Сущность коммуникативного компонента выражается содержанием социально-коммуникативного критерия.

Социально-коммуникативный критерий для общепедагогической компетентности характеризуется наличием таких показателей как: умение усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере; умение анализировать поведение партнера по вербальным и невербальным признакам; воспитанность эмоциональной сферы педагога. Социально-коммуникативный критерий для методической компетентности проявляется рядом следующих показателей: умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению, и эмпатийно относиться к нему. Данный критерий для психолого-педагогической компетентности проявляется показателями:

- умение реализовать субъектное взаимодействие в процессе профессиональной деятельности, культурного контекста, а также установление грамотных взаимоотношений педагога с воспитанниками, социальными партнерами;
- организация индивидуального и группового взаимодействия, а также культура общения в многонациональном коллективе, что особо актуально в регионах, где проживают и взаимодействуют большое количество национальностей и религиозных конфессий;
- умение выстраивать взаимоотношения с учётом проявления типичных поведенческих реакций в условиях разновозрастной группы [4].

Этот же критерий для коммуникативной компетентности характеризуется показателями: знание правил этикета и норм общения, умение использовать их на практике в соответствии с социальной ситуацией; умение убеждать людей в своей правоте, умение отстаивать свое мнение, свою жизненную позицию; способность анализировать коммуникативное поведение человека и определять по результатам анализа его поведенческие намерения.



Таким образом, в данной статье была определена сущность понятия «компетентность», структурированы критерии и показатели профессионально-педагогической компетентности, которые представляет собой многогранную сложную целостность. Кроме того, были соотнесены все ее составляющие компоненты к определенному критерию, что значительно облегчило бы возможность выявления уровня развития показателей того или иного компонента на основании критериев, к которым они относятся.

Список литературы

1. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентного подхода в системе инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 4. – С. 6-11
2. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Учёные записки национального общества лингвистики. – 2019. – № 4 (4). – С. 16-31
3. Потапова, Н.В. Составляющие профессиональной компетентности педагога в соответствии с ФГОС ДО / Н.В. Потапова. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/01/15/sostavlyayushchie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-v> (дата обращения: 22.05.2023)
4. Симонов, Н.В. Сущность и структура профессиональной компетентности / Н.В. Симонов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 1 (64). – С. 186-192
5. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умников: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. 2020 – 233 с.
6. Хайновская, Т.А. Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы ее развития / Т.А. Хайновская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 95-106
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64

СЕКЦИЯ 2. «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 338.46

Алилуя Ксения Евгеньевна,
Филиал СГПИ в г. Железноводске,
г. Железноводск
Aliluya K.E.,

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Zheleznovodsk

E-mail: aliluyaks@mail.ru

Научный руководитель: Хубулова В.В., доцент

КЛАСТЕРНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ CLUSTER POLICY OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS OF DIGITAL TRANSFORMATION

Аннотация: кластерный подход играет особую роль в экономическом развитии стран, регионов и отраслей. Образование территориальных кластеров стимулирует повышение производительности труда, формирование новых компаний и создания новых рабочих мест, содействует росту инновационного потенциала территорий, формированию конкурентных преимуществ и бренда региона или территории, способствующего привлечению инвестиционным потокам.

Abstract: the cluster approach plays a special role in the economic development of countries, regions and industries. The formation of territorial clusters stimulates an increase in labor productivity, the formation of new companies and the creation of new jobs, promotes the growth of the innovative potential of territories, the formation of competitive advantages and the brand of a region or territory that helps attract investment flows.

Ключевые слова: кластер, кластерная политика, кластерный подход, цифровизация, цифровая трансформация.

Keywords: cluster, cluster policy, cluster approach, digitalization, digital transformation.

Территориальные кластеры играют огромную роль в экономическом развитии стран, регионов и отраслей. Образование территориальных кластеров стимулирует повышение производительности труда, формирование новых компаний и создания новых рабочих мест, содействует росту инновационного потенциала территорий, формированию конкурентных преимуществ и бренда региона или территории, способствующего привлечению инвестиционным потокам

В соответствии с Основными направлениями деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года, формирование инновационных территориальных кластеров в увязке с цифровыми платформами и программами инновационного развития компаний с государственным участием является приоритетным направлением поддержки технологического развития.

Необходимость формирования ряда инновационных высокотехнологичных кластеров, а также оказания дополнительной финансовой помощи субъектам Российской Федерации, активно содействующим развитию инновационного сектора экономики и формированию инновационных кластеров, указана в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2030 года¹.

Ключевой целью новой кластерной политики в России является повышение

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 № 2227-р. - [Электронный ресурс]- URL: <http://www.consultant.ru/>.



конкурентоспособности регионов и отраслей на международном уровне, в том числе повышение производительности труда, количества высокопроизводительных рабочих мест, объемов экспорта и др.

Используя новые методы кластерной политики возможен переход к активной стимулирующей макроэкономической политике с минимальными рисками.

По данным кластерной обсерватории НИУ ВШЭ. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации, исследование включает 53 количественных и качественных показателя характеризующих социально-экономические условия инновационной деятельности регионов их научно-технический потенциал, уровень инновационной и экспортной активности, качество инновационной кластерной политики².

Лидерами интегрального рейтинга инновационного развития регионов по данным 2020 года являются 7 регионов:

- на 1 месте по-прежнему остается г. Москва, в тройку лидеров также входит республика Татарстан и г. Санкт-Петербург;
- во вторую группу входят 42 региона – уступающие первой группе более чем на 20% и менее 40 %;
- в третьей группе – 29 субъектов Российской Федерации, отстающие от первой группы по совокупному индексу инновационного развития более чем на 40 %, но менее чем на 60%;
- четвертая группа – 6 регионов, отставание составляет более 60 %

Результаты подобного распределения свидетельствуют, что более половины субъектов РФ демонстрируют умеренное отставание от столицы по общей оценки инновационного развития.

В рамках новой кластерной политики также необходимо установить ключевые KPI, в том числе индивидуальные показатели эффективности для оценки эффективности деятельности высших должностных лиц субъектов Российской Федерации и деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации (Указ Президента РФ от 25 апреля 2019 г. №193) и Национального проекта «Международная кооперация и экспорт».

В рамках отработки указанных поручений, экспертами Института экономики роста были предложены следующие пилотные кластерные проекты, обладающие наибольшим потенциалом роста (рис. 1).

I. Экономика простых вещей	• Кластер «Русский лен» (Ивановская область, Тверская область, Московская обл., Республика Татарстан); • Мебельный кластер (Новгородская область Ульяновская область);
II. Индустрия гостеприимства	• Кластер «Винные дороги Кубани» (Краснодарский край); / Кластер «Рыбная охота» (Республика Карелия); / Туристско-рекреационный кластер «Беломорье» (Алтайский край, Республика Алтай); Байкальский кластер экологического туризма (Иркутская обл., Республика Бурятия); / Кластер «Приморье» (Приморский край); / Туристский кластер (Калининградская область); / Туристский кластер Санкт-Петербурга; Туристский кластер Республики Башкортостан; / Агротуристический кластер «Деревня будущего» (Тульская область)
III. Мобильность	• Кластер «Производство автомобильных пресей на платформе» (м.г. Волжский (буластер) Министративного кластера Республика Татарстан); / Кластер инновационного машиностроения «Транспорт Индустрия 4.0» (Пермский край); • Судостроительный кластер (Ярославская обл.); / Кластер малой авиации (г. Мичурин, Республика Бурятия, Республика Татарстан, Новосибирская область, Республика Башкортостан и др.)
IV. Зеленая среда	• Кластер аквакультуры, рыбного хозяйства и агротуризма (Астраханская обл.);
V. Индустрия здоровья	• Медико-фармацевтический кластер (Ярославская область); • Кластер медицинского, экологического приборостроения и биотехнологий (г. Санкт-Петербург);
VI. Цифровая экономика	• Кластер телекоммуникационного оборудования (г. Москва, Московская обл.);
VII. 3+ передел	• Курганский территориально-отраслевой комплекс «Новые технологии арматуростроения»; • Кластер производителей нефтегазового и химического оборудования (Воронежская область);
VIII. Экологические кластеры	• Экологический кластер Московской области; • Экологический кластер Санкт-Петербурга.

Рисунок 1 – Пилотные кластерные проекты³

² Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. 6 выпуск - [Электронный ресурс] - URL: <https://issek.hse.ru/rirr2019>

³ Перезагрузка кластерной политики в России - [Электронный ресурс] - URL: <https://stolypin.institute/wp-content/up->

С учетом лучшего международного опыта, в рамках перезагрузки кластерной политики необходимо предусмотреть на базе лучшего международного опыта и с учетом предыдущих подходов к кластерной политики в России новый механизм реализации мер поддержки, а также несколько ключевых групп мер, направленных на поддержку кластерных проектов. Необходимо также учесть, что меры поддержки формируются под каждый из приоритетных секторов экономики. В базовом виде реализация мер поддержки кластерных проектов предполагает следующий механизм распределения финансирования при реализации мер поддержки (рис. 2.).



Рисунок 2 – Механизм реализации мер поддержки

Необходимо обозначить, что основной задачей российских кластеров должно стать построение эффективных сетей кооперации участников кластером, как с помощью государственного воздействия, а так и естественным путем. Однако на современном этапе глобализации, основной тенденцией отраслевого развития стран становится цифровая трансформация, которая охватывает не только государство в целом, но и отдельно взятые территориальные единицы. Как следствие, внедрение и реализация цифровых технологий происходит повсеместно, автоматизируя процессы во всей цепочки цикла туристического продукта или услуги.

По данным регионального обзора Аналитического центра при Правительстве Российской Федерации, приоритетными направлениями и отраслями для внедрения цифровых технологий являются городская среда; жилищно-коммунальное хозяйство и энергетика; здравоохранение; человеческие ресурсы и образование; транспорт и связь; в том числе беспроводная связь и цифровая мобильность; сельское и лесное хозяйство; культура и туризм; государственное и муниципальное управление (в том числе реализация программы цифровое правительство), строительство и промышленность (рис. 3).

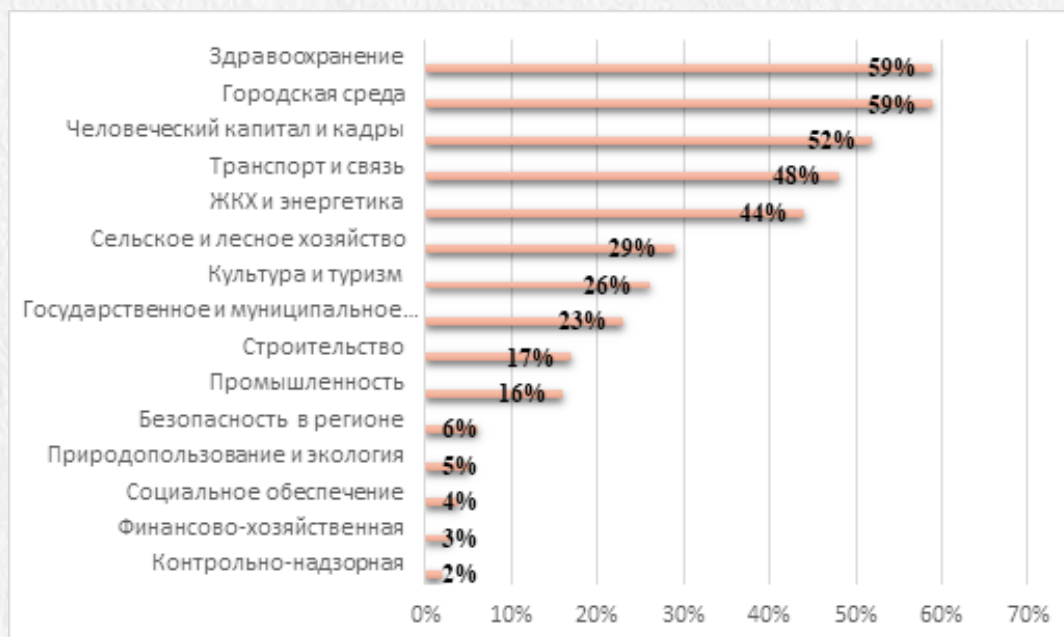


Рисунок 3 – Основные сферы и отрасли региональной экономики, в которых реализуются цифровые технологии (%)⁴

loads/2020/01/o-perezagruzke-klasternoy-politiki-v-rossii-16.01.2020.pdf

4 Составлено авторами По материалам: Официального сайта: Федерального службы государственной статистики - [Электронный ресурс] - URL: <http://www.gks.ru>

В качестве приоритетных цифровых технологий, применимых относительно регионов особую актуальность приобретают большие данные и беспроводные коммуникационные технологии, а также Интернет вещей, нейротехнологии и искусственный интеллект, блокчейн, технологии виртуальной и дополненной реальности, новые производственные технологии, робототехника и киберфизические системы (рис. 3).



Рисунок 4 – Приоритетные цифровые технологии в региональном разрезе России⁵

В целом регионы если рассматривать распределение цифровых технологий в региональном аспекте, следует отметить, что реализуются аналогичные задачи по различным отраслевым направлениям.

Список литературы

1. Slepakov S.S., Novoselova N.N., Khubulova V.V. (2019) Revival and renewal of political economy // Lecture notes in networks and systems. Т. 57. Pp. 443-450.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 № 2227-р. - [Электронный ресурс]- URL: <http://www.consultant.ru/>.
3. Алексеева Е. В. Кластерный подход как технология управления региональным экономическим развитием // Сервисные технологии: теория и практика: сборник научных трудов. Новосибирск, 2018.
4. Вартумян А.А., Лаврова Т.Н. Формирование организационно-экономического механизма развития курортно-туристской отрасли Кавказских Минеральных Вод // Курорты. Сервис. Туризм. 2019. № 1 (42). С. 94-97.
5. Гончаров А.Н., Хубулова В.В. Пространственное развитие туризма в Ставропольском крае: кластерный подход // Экономика и предпринимательство. 2018. № 2 (91). С. 306-309.
6. Кластерная политика концентрация потенциала для достижения глобальной конкурентоспособности - [Электронный ресурс] - URL: <http://innovation.gov.ru/>
7. Новоселова Н.Н., Новоселов С.Н. Исследование направлений развития региональной социально-экономической системы с позиций институциональной составляющей и территориальной локализации // Международное научное издание Современные фундаментальные и прикладные

⁵ Паршин В.Я., Паршина М.В. Цифровые технологии как инструмент, влияющий на потребительский выбор в сфере туризма // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. -№2(50). - С. 495-500.

исследования. - 2017. - № 1 (24). - С. 218-224.

8. Паршин В.Я., Паршина М.В. Цифровые технологии как инструмент, влияющий на потребительский выбор в сфере туризма // *Образование и наука в России и за рубежом*. 2019. - №2(50). - С. 495-500.

9. Перегрузка кластерной политики в России - [Электронный ресурс] - URL: <https://stolypin.institute/wp-content/uploads/2020/01/o-perezagruzke-klasternoy-politiki-v-rossii-16.01.2020.pdf>

10. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. 6 выпуск - [Электронный ресурс] - URL: <https://issek.hse.ru/rirr2019>

11. Федерального службы государственной статистики - [Электронный ресурс] - URL: <http://www.gks.ru>

УДК 33

Айдинов Магомед Муратбиевич,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Aydinov M.M.,
Karachay-Cherkessia State University
Karachaevsk
E-mail: aydin0300@mail.ru
Научный руководитель: Асхакова Ф.Х., доцент

**ФИНАНСОВЫЕ ИННОВАЦИИ И ЭКОНОМИЧЕСКИЙ РОСТ АНАЛИЗ ФОНДОВЫХ
РЫНКОВ И БАНКОВСКИХ СИСТЕМ**
**FINANCIAL INNOVATION AND ECONOMIC GROWTH ANALYSIS OF STOCK MARKETS
AND BANKING SYSTEMS**

Аннотация: В данной работе рассматривается взаимосвязь между финансовыми инновациями и экономическим ростом с акцентом на роль фондовых рынков и банковских систем.

Abstract: This paper examines the relationship between financial innovation and economic growth, focusing on the role of stock markets and banking systems.

Ключевые слова: финансовые инновации, экономический рост, фондовые рынки, ликвидность, транзакционные издержки.

Keywords: financial innovation, economic growth, stock markets, liquidity, transaction costs.

Финансовые инновации находятся в авангарде экономического роста, особенно в контексте фондовых рынков и банковских систем. Под финансовыми инновациями понимается создание новых финансовых инструментов и технологий, которые повышают эффективность и снижают риски. Внедрение новых финансовых инструментов и технологий может повысить ликвидность рынка, снизить транзакционные издержки и улучшить управление рисками. Эти преимущества в конечном итоге могут привести к увеличению экономического роста. В данной статье мы попытаемся проанализировать взаимосвязь между финансовыми инновациями, особенно на фондовых рынках и в банковской системе, и экономическим ростом.

Фондовые рынки являются важным источником финансирования для компаний и ключевым показателем экономического роста. Финансовые инновации на фондовых рынках могут повысить ликвидность, что облегчает доступ фирм к капиталу. Повышение ликвидности может также привести к более высокой оценке стоимости компаний, что может увеличить богатство инвесторов. В результате фондовые рынки могут стать важным фактором экономического роста.

Исследование Левина и Зервуса (1998) показало, что развитие фондовых рынков положительно коррелирует с экономическим ростом. В исследовании были проанализированы 49 стран за 20-летний период, и было установлено, что развитие фондовых рынков объясняет значительную часть вариаций



экономического роста. Этот вывод позволяет предположить, что финансовые инновации на фондовых рынках могут привести к экономическому росту.

Финансовые инновации на фондовых рынках привели к созданию новых финансовых инструментов, таких как биржевые фонды (ETF) и деривативы. Эти инструменты позволяют инвесторам диверсифицировать свои портфели, что может снизить риск и повысить доходность. Например, введение ETFs облегчило инвесторам инвестирование в широкий спектр активов, включая сырьевые товары и иностранные рынки. Это привело к повышению ликвидности и снижению транзакционных издержек на фондовых рынках, что в конечном итоге может привести к ускорению экономического роста.

Банковские системы также являются важным источником финансирования для компаний и ключевым показателем экономического роста. Финансовые инновации в банковских системах могут повысить эффективность и снизить риск. Повышение эффективности может привести к снижению операционных издержек, что может расширить доступ фирм к кредитам. Снижение риска может привести к снижению стоимости капитала для фирм, что может увеличить инвестиции и в конечном итоге привести к экономическому росту.

Исследование Кинга и Левина (1993) показало, что развитие банковских систем положительно коррелирует с экономическим ростом. В исследовании анализировались 80 стран за 20-летний период, и было установлено, что развитие банковских систем объясняет значительную часть вариаций экономического роста. Этот вывод позволяет предположить, что финансовые инновации в банковских системах могут привести к экономическому росту.

Финансовые инновации в банковских системах привели к созданию новых финансовых инструментов, таких как секьюритизация и кредитно-дефолтные свопы. Эти инструменты позволяют банкам более эффективно управлять рисками и повышать эффективность кредитования. Например, секьюритизация позволяет банкам объединять кредиты в ценные бумаги, которые могут быть проданы инвесторам, что может повысить ликвидность и снизить риск. Кредитно-дефолтные свопы позволяют банкам передавать риск дефолта по кредитам другим сторонам, что может снизить стоимость капитала для банков и расширить доступ к кредитам для компаний.

Чтобы проиллюстрировать взаимосвязь между финансовыми инновациями и экономическим ростом, мы можем рассмотреть пример Китая. За последние несколько десятилетий в Китае наблюдался быстрый экономический рост, и финансовые инновации сыграли ключевую роль в этом росте.

В последние годы фондовый рынок Китая быстро развивался благодаря внедрению новых финансовых инструментов, таких как ETFs и фьючерсы на фондовые индексы. Это привело к повышению ликвидности и снижению операционных издержек на фондовом рынке, что облегчило доступ компаний к капиталу. Рост фондового рынка Китая также привёл к увеличению благосостояния инвесторов, что стимулировало потребление и инвестиции.

В последние годы банковская система Китая также претерпела значительные финансовые инновации. Внедрение секьюритизации позволило банкам объединять кредиты в ценные бумаги, которые могут быть проданы инвесторам, что повысило ликвидность и снизило риск. Это облегчило доступ фирм к кредитам и привело к росту инвестиций. Кроме того, Китай внедрил новые финансовые технологии, такие как мобильные платежи и платформы онлайн-кредитования, которые ещё больше повысили эффективность банковской системы.

Роль финансовых инноваций в экономическом росте Китая подтверждается исследованием Ang and McKibbin (2007). Исследование показало, что финансовые инновации, особенно в банковском секторе, стали ключевым фактором экономического роста Китая. В исследовании проанализировано влияние финансовых инноваций на экономику Китая за 30-летний период и установлено, что финансовые инновации обеспечили значительную часть экономического роста Китая.

Взаимосвязь между финансовыми инновациями и экономическим ростом имеет важные последствия для политики. Правительства могут поощрять финансовые инновации путём создания нормативно-правовой среды, которая способствует инновациям, обеспечивая при этом стабильность и защиту инвесторов. Например, правительства могут создать регулятивные «песочницы», позволяющие финтех-компаниям тестировать новые технологии в контролируемой среде. Это может стимулировать инновации и одновременно защищать потребителей.

Правительства также могут поощрять финансовые инновации, инвестируя в образование и исследования. Это поможет развить человеческий капитал, необходимый для финансовых инноваций. Кроме того, правительства могут поддерживать исследования влияния финансовых инноваций на экономический рост. Это поможет определить наиболее эффективные формы финансовых инноваций и обосновать политические решения.

Финансовые инновации являются одним из ключевых факторов экономического роста, особенно в контексте фондовых рынков и банковских систем. Финансовые инновации могут повысить ликвидность, снизить транзакционные издержки и улучшить управление рисками. Эти преимущества в конечном итоге могут привести к повышению темпов экономического роста. Взаимосвязь между финансовыми инновациями и экономическим ростом имеет важные последствия для политики. Правительства могут поощрять финансовые инновации путём создания нормативно-правовой среды, способствующей инновациям, обеспечивая при этом стабильность и защиту инвесторов. Они также могут инвестировать в образование и научные исследования для развития человеческого капитала, необходимого для финансовых инноваций, и поддерживать исследования о влиянии финансовых инноваций на экономический рост. Поступая таким образом, правительства могут способствовать экономическому росту и повышению благосостояния своих граждан.

Список литературы

1. Фролов, А. Л. Риски фондовых рынков: учебное пособие / А. Л. Фролов, О. Н. Бекетова. — Москва: РТУ МИРЭА, 2022. — 85 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/311132> (дата обращения: 13.05.2023)
2. Степаненко, А. А. Электронные финансовые и фондовые рынки: учебное пособие / А. А. Степаненко. — Санкт-Петербург: СПбГУТ им. М.А. Бонч-Бруевича, 2013. — 63 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/180357> (дата обращения: 13.05.2023)
3. Козлова, Г. Г. Информационные системы и технологии банковского дела: учебное пособие / Г. Г. Козлова. — Москва: РТУ МИРЭА, 2020. — 112 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/163893> (дата обращения: 13.05.2023)
4. Федотова, М. Ю. Финансы, денежное обращение и кредит: учебное пособие / М. Ю. Федотова, О. А. Тагирова, А. В. Носов. — Пенза: ПГАУ, 2022. — 281 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/271004> (дата обращения: 13.05.2023).

УДК 378.1

Беднов Сергей Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Bednov S.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: bednovserezha@yandex.com
Научный руководитель: Калинина Е.В., доцент

ЗАРОЖДЕНИЕ ТАЙНОЙ ПОЛИЦИИ В РОССИИ: ПРИКАЗ ТАЙНЫХ ДЕЛ АЛЕКСЕЯ МИХАЙЛОВИЧА THE ORIGIN OF THE SECRET POLICE IN RUSSIA: THE ORDER OF THE SECRET AFFAIRS OF ALEXEI MIKHAILOVICH

Аннотация: статья посвящена одному из важных государственных учреждений России XVII века — Приказу тайных дел. Возникший при царе Алексее Михайловиче Приказ не был похож на ранее существовавшие учреждения. Наделенный специфическими обязанностями и занимая ключевые



позиции, Приказ стал началом зарождения тайной полиции в России и прямым предшественником последующих органов тайной полиции.

Abstract: the article is devoted to one of the most important state institutions of Russia of the XVII century — the Order of secret affairs. The Order that arose under Tsar Alexei Mikhailovich was not similar to pre-existing institutions. Endowed with specific responsibilities and occupying key positions, the Order became the beginning of the emergence of the secret police in Russia and the direct predecessor of the subsequent secret police bodies.

Ключевые слова: Приказ тайных дел, тайная полиция, зарождение тайной полиции.

Keywords: the order of secret affairs, secret police, the origin of the secret police.

Соприкасаясь с историей нашей великой страны, мы познаем её уникальность и значимость. Одновременно с этим мы прослеживаем путь зарождения, становления и дальнейшего развития различных социальных институтов общества (включая само государство, а также право, наука, образование, церковь, армия, полиция и пр.). Важными в сохранении стабильности и порядка такого социального института как государство являлись различные органы государственной безопасности. К таковым относится и полиция, а именно тайная или, как нередко, её называют политическая полиция.

В данной статье нами будет рассмотрен период правления второго царя из династии Романовых – Алексея Михайловича, при котором начинает зарождаться тайная полиция, положившая начало последующим органам государственной безопасности.

Прежде чем приступить к рассмотрению Приказа тайных дел (далее – «Приказ...») как зародыша тайной полиции, необходимо дать определение самому понятию. По мнению Л.В. Беловинского, тайная полиция – это «секретные органы политического сыска и суда» [1, с. 671]. Также можно привести и такое определение, как «тайная полиция – это государственный (силовой) орган, осуществляющий защиту правящего строя (режима) от внутренних угроз, в том числе от государственных переворотов» [9, с. 2].

Соглашаясь с данными определениями, следует добавить к вышесказанному, что в истории российской тайной полиции помимо основной и главной задачи защиты царя и монархии в целом, стояли и иные задачи. Их наличие определялось потребностью и уровнем развития государственного аппарата. Так, к этому можно отнести контроль за всеми органами государственной власти, разведывательная и контрразведывательная деятельность, антикоррупционная деятельность, борьба с казнокрадством, крестьянскими выступлениями, революционными кружками и др.

Переходя к рассмотрению Приказа тайных дел Алексея Михайловича, который правил с 1645 по 1676 год, важно указать, что в отечественной истории существуют различные точки зрения о хронологических рамках возникновения, а также причинах, вызвавших необходимость создания нового органа, что во многом предопределило его задачи и цели деятельности. Помимо этого, существует и ряд других вопросов, которые представляют не меньший интерес: в частности, являлся ли Приказ тайных дел началом (зародышем) чего-то нового в государственном аппарате и каковы были его функции, отражавшие направления деятельности в сложном механизме государства?

В связи с этим немаловажным является характеристика и оценка Приказа тайных дел современниками, историками, исследователями и др. Так, русский дипломат XVII в. Г.К. Котошихин рассматривал этот институт как инструмент для проведения централизации верховной власти [7, с. 95-96]. Исследователь И.Я. Гурлянд в работе 1902 года сравнивал «Приказ» с испанской инквизицией [4, с. 29]. В работе «Государственные учреждения Древней и Новой России» В. Е. Романовский описывал «Приказ...» как государственный орган, осуществляющий надзор над всеми делами администрации [3, с. 143]. Близкую оценку «Приказу...» даёт современный исследователь В.И. Костин, подчеркивая, что его надзор распространяется на все управление в государстве [3, с. 144].

В добавление к вышеуказанным положениям, следует выделить оценки Приказа тайных дел двумя дореволюционными историками – Н.И. Костомаров и С.М. Соловьёв. Так, Костомаров в своей работе отмечает, что данное учреждение является непосредственно «началом тайной полиции в России» [9, с. 10]. Соловьёв видел в «Приказе...» лишь частную канцелярию Алексея Михайловича, созданную для «организации переписки государя» [3, с. 144].

В настоящее время существует много различных точек зрения о сущности «Приказа...» и

причинах его возникновения. Выделяя из массы предполагаемых причин, можно отметить следующие: во-первых, это само время, когда создавался «Приказ...»: народные волнения, бунты, раскол РПЦ; во-вторых, необходимость контроля над государственным аппаратом, должностными лицами и влиятельными боярами; в-третьих, сама личность царя и его своеобразные черты характера: он отличался большой чувствительностью и в то же время скрытностью, был робким и боялся действовать прямо, он всегда действовал тайно, пользуясь услугами приказов, не желая действовать явно. Как отмечал К.Ф. Валишевский, «ему было необходимо, каким-либо образом, замаскировать и скрыть в себе то сияние всего его существа, которое боялось всякого хвастливого обнаружения» [2, с.144].

Как мы можем видеть, причины возникновения «Приказа...» – объективно-субъективны, но они отражают то, что, во-первых, возникала реальная угроза изнутри, когда жизни царя грозила опасность (н-р: Соляной бунт в Москве), во-вторых – это осуществление надзора и контроля, сосредоточение рычагов управления в одних руках и ослабление влияния знатных бояр, почти равных царю; в-третьих – это начало проявления явных абсолютистских тенденций.

Также дискуссионным вопросом является сама дата его возникновения. Так, например, К.Ф. Валишевский выделяет 1646 год как примерную дату создания «Приказа...» [2, с. 144]; К.В. Колонтаев называет 1650 год, поскольку ранее для нового органа была подготовлена соответствующая правовая база (Соборное Уложение) [5, с. 28]; 1654 г. считается основной и принятой датой создания «Приказа...», эту точку зрения подтверждает и И.Я. Гурлянд тем, что в это время упомянут первый «тайный дьяк» – Д. Башмаков [4, с. 37-38].

К вышесказанному следует добавить, что ещё до 1654 года у царя Алексея Михайловича была своя канцелярия, которая послужила основой и была неким прообразом будущего «Приказа...». В частности, о такой канцелярии, состоявшей из незнатных, но способных молодых людей, окружавших царя, писали К.Ф. Валишевский и Е.М. Примаков: попадая к нему на службу, они становились секретарями, писцами, дьяками, подьяками и др., выполняя его секретные распоряжения [2, с. 34; 8, с. 145].

Учрежденный Алексей Михайловичем в 1654 году Приказ тайных дел перед отправкой на войну с Речью Посполитой состоял из дьяка («тайного дьяка») и подьячих. Сам «Приказ...» находился в непосредственном подчинении самого царя (он являлся главным руководителем), тайный дьяк был «вторым лицом» в «Приказе...», в подчинение которого были вверенные ему люди и являлся основным помощником царя в управлении быстро растущего органа безопасности [8, с. 35-36]. Подьячие являлись основным рабочим ресурсом – «двигателем» работы «Приказа...», их количество было не большим, вначале всего 5-6 человек, но постепенно их число увеличивалось, к концу правления и ликвидации «Приказа...» их было уже 15 и этого хватало [5, с. 40].

Царь как глава «Приказа...» принимал участие в составлении бумаг, давал распоряжения, требовал по этим распоряжениям отчетности, рассматривал дела, вникал даже в мелочные вопросы из жизни дворцовых вотчин и т.д.

Дьяк как должностное лицо нового органа, подчинённого самому царю и находящегося под его полным контролем, был наделен широкими полномочиями и в то же время обязанностями. Так, дьяк должен был находиться рядом с царем, участвовать в приемах послов, царских обедах, семейных праздниках государя, религиозных церемониях с участием царя или членов царской семьи, и он имел право подписывать указы от имени царя и ставить «государеву красную печать» [8, с. 36]. Также одной из главных обязанностей дьяка являлась организация тайной охраны, сопровождавшей царя во время дальних поездок – походов, выездов на богомолье, охоту и пр. За всё время существования «Приказа...» было всего 4 дьяка – Т. Перфильев, Д. Башмаков, Ф. Михайлов и Иван (Данило) Полянский [6, с. 50-54].

Подьячие, как уже отмечалось, являлись основной рабочей силой «Приказа», они должны были также сопровождать царя в его дальних поездках, часто они выполняли поручения царя, отвечали за ведение приказных дел, общее управление имениями, промышленными учреждениями [6, с. 49]. Отдельные отрасли хозяйства поручались разным лицам, но под наблюдением подьячих. Также им поручалось вести «бюджет» – расходы и доходы, им доверяли деньги для расплаты с работниками, они заведовали постройками плотин, чистками прудов, поставками кирпича, покупками скота [4, с. 132-133]. За выслугу лет в «Приказе...» подьячие могли стать дьяком какого-либо другого приказа,



но при этом сохраняя тесную связь и с прежним местом работы. Также, подьячие могли требовать помощи и содействия от стрелецких офицеров и чиновников любых государственных учреждений.

Основой деятельности «Приказа...» и важнейшим документом, которым руководствовались его члены, являлось Соборное Уложение 1649 года. Этот свод законов, просуществовавший почти 200 лет, отличается тем, что выделял политические преступления из общего состава уголовных преступлений. Согласно Уложению, к политическим преступлениям (именуемые как «слово и дело государево») были отнесены восстания, заговоры против правительства, измена, шпионаж, самозванство, критика правительственной политики и действий царя, а также действия, наносящие ущерб престижу царской власти: искажение царского титула, повреждение изображений царя, колдовство в отношении к царю и членов его семьи [5, с. 46]. За большинство из этих преступлений предусматривалась смертная казнь, которая применялась и к лицам, знавшим о подготовке (совершении) этих преступлений, но не сообщавшим о них властям.

Исходя из тех полномочий и обязанностей, которыми были наделены дьяк и подьячие, можно констатировать то, что функции «Приказа...» были достаточно обширны. Не было и законодательного акта, где были бы прописаны функции «Приказа...», но среди множества исторической литературы нами был выделен ряд функций с позиции современного толкования:

1. Охранительная функция – защита (охрана) монаршей особы, царской семьи и царского двора. Для этих целей было выделено в подчинение «Приказу...» 500 стрельцов «Стремянного полка» и два полка «нового строя»;

2. Функция уголовного преследования – это ведение следствия по политическим (государственным) делам (политические преступления: оскорбление царя, заговоры, бунты, измена, шпионаж и пр.) и по делам, связанным с казнокрадством, взяточничеством, фальшивомонетчеством;

3. Контрольно-надзорная функция – это осуществление наблюдения и негласного контроля за деятельностью всего государственного аппарата Российского государства, армией, отдельными должностными лицами из Боярской думы, приказов, воеводами, послами и пр., с предоставлением полного отчета царю о настроениях, обстановке и пр.;

4. Административно-хозяйственная функция – эта функция появилась с постепенным переходом обязанностей от Приказа Большого дворца, включавшего управление царским хозяйством, разбросанного по стране (пашенные земли, конюшни и другое), обслуживающего царскую семью;

5. Финансово-хозяйственная функция – это ведение приходных и расходных книг, отражающих, откуда и сколько было получено денег (доходы с вотчин, налоги, пошлины и пр.) и сколько было потрачено и на что (выплата жалования, выдача денег на строительство, благотворительные цели и пр.);

6. Функции разведки и контрразведки – это сбор информации о делах внутри государства, в соседних странах (доносы во время посольских миссий).

К этому можно добавить следующее: «Приказ...» являлся лично канцелярией царя (ведал перепиской, кассой и торговыми операциями); занимался организацией соколиной охоты (любимой забавы царя); вёл торговлю, закупку определенных предметов через особых агентов и воевод [9, с. 10]. Также рассматривал челобитные подьячими, в случае вызывавшей интерес информации их изымали с целью дальнейшего рассмотрения в «Приказе...» (помимо челобитной источником информации были доносы, а также «подслушивание» разговоров подьячими в штатском); с расширением «Приказа...» под его контроль переходили Аптекарский двор, Голубиный двор, Записной приказ, генеалогическое и историческое бюро и другое [3, с. 149-151].

Как видно, сфера деятельности «Приказа...» была обширна, но делая акцент на деятельности, исходя из темы данной статьи, мы можем сказать, что она была разнообразной. Так, «Приказ...» проводил розыск по доносу Михаила Афанасьева на патриарха Никона и по другим материалам, связанным с низложенным главой церкви [6, с. 47]. Не менее важным было дело «о расследовании восстания С. Разина», которое формально велось через приказы Казанского Дворца и Разряда (где сидел как раз дьяк Тайного приказа Томило Перфильев), но фактически им руководил «Приказ...». Также «Приказ...» вел активную борьбу с религиозной оппозицией – раскольниками [6, с. 48].

Судьба «Приказа...» была во многом определена уже спецификой его деятельности (слежка, в том числе за родовитыми боярами и др.). За время его существования с 1654 года и до смерти своего



творца царя Алексея Михайловича в 1676 году «Приказ...» нажил себе много недругов, желавших поскорее разобраться с ним. Так, после кончины Алексея Михайловича и вступления на престол его сына Федора Алексеевича последовал соответствующий указ о передаче (распределении) функций «Приказа...» другим приказам, как и штата рабочих, а также о разборе всех дел, опечатывании документов [9, с. 10]. Вдобавок к этому всему была составлена комиссия по ликвидации «Приказа...». Однако, несмотря на прекращение существования «Приказа...», запущенная в работу система обеспечения безопасности уже не могла исчезнуть бесследно и в последующем возникнет новый орган тайной полиции.

Таким образом, делая вывод из вышесказанного о Приказе тайных дел, можно сказать, что несмотря на разнообразные функции, неподдающиеся иногда классификации, наличие неопределенности в целях создания и отсутствие конкретного законодательного акта о его создании (что отмечается многими историками) – данный орган явился зародышем (началом) тайной полиции в России. Данное мнение основывается на том, что среди его обширных обязанностей связующим звеном были именно охрана и защита царя от возможных внутренних и внешних угроз. Вторым связующим фактором было обеспечение контроля за всем государственным аппаратом и должностными лицами, укрепление власти царя и пресечение различных действий антигосударственной направленности. К этому следует добавить, что Приказ являлся началом и прямым предшественником последующих органов тайной полиции, который был создан специально и который выполнял функции, направленные на защиту царя и обеспечение безопасности государства посредством надзора, политического сыска, проведения следственно-розыскных действий по политическим делам («слово и дело государево») в соответствии с законодательством (Соборное Уложение), в котором уже существовало разделение на политические и уголовные преступления.

Список литературы

1. Беловинский Л.В. Иллюстрированный энциклопедический историко-бытовой словарь русского народа. XVIII – начало XX в. М., 2007. 671 с.
2. Валишевский К.Ф. Первые Романовы. - М., 1911. 416 с.
3. Варенцова Л.Ю. Приказ тайных дел в системе центрального управления России (1654-1676 гг.) / Л. Ю. Варенцова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2019. Том 5. № 1. 142-156 с.
4. Гурлянд И.Я. Приказ Великого Государя тайных дел. - Ярославль, 1902. 390 с.
5. Колонтаев К.В. История русской полиции. - Севастополь: «Сварог», 2009. 396 с.
6. Колпакиди А.И. Спецслужбы Российской империи. - Москва: Яуза, 2010. 765 с.
7. Котошихин Г. К. О России в царствование Алексея Михайловича/ соврем. соч. Григория Котошихина. Изд. 3-е. С.-Петербург: издание Археогр. комис., 1884. 196 с.
8. Примаков Е.М. История российской внешней разведки: Очерки: В 6 т. - Т. 1. - М.: Международные отношения, 2014. 240 с.
9. Степанов С.А., Рууд Ч. Тайная полиция в России. От Ивана Грозного до Николая Второго. Изд-во «Родина», 2022. 560 с.

УДК 930

Войнова Светлана Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Voynova S.Y.,

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lana.voynova.01@gmail.com

Научный руководитель: Тренина Л.А., профессор



ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК МОРАЛЬНЫЙ ДОЛГ ПЕРЕД ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ HISTORICAL MEMORY AS A MORAL DUTY TO THE PAST AND THE FUTURE

Аннотация: в статье освещается вопрос: что такое «историческая память» и обосновывается важность сохранения исторической памяти каждому поколению во все времена. Кроме этого, в статье показана взаимосвязь исторической памяти и морального долга друг с другом. Также приведены примеры исторической памяти как морального долга перед прошлым и будущим в разных культурах мира.

Abstract: the article highlights the question: what is “historical memory” and substantiates the importance of preserving historical memory for each generation at all times. In addition, the article shows the relationship of historical memory and moral duty with each other. Examples of historical memory as a moral duty to the past and future in different cultures of the world are also given.

Ключевые слова: историческая память, моральный долг, исторические события, моральные ценности, социальная справедливость, межпоколенческая солидарность.

Keywords: historical memory, moral duty, historical events, moral values, social justice, intergenerational solidarity.

Историческая память как моральный долг перед прошлым и будущим играет важную роль в формировании ценностных ориентиров и норм общественного поведения. Она способствует развитию социальной справедливости и межпоколенческой солидарности, а также способствует обработке травматических исторических событий.

Социальная справедливость – это идея, что все люди должны иметь равные возможности и права, а также получать равное обращение и распределение ресурсов в обществе. Это включает в себя борьбу с неравенством и дискриминацией на основе расы, пола, возраста, национальности, социального положения и т.д. Социальная справедливость может быть связана с моральным долгом перед прошлым, так как неравенство и дискриминация могут иметь свои корни в исторических событиях и наследии.

Межпоколенческая солидарность – это идея, о том, что люди разных поколений должны работать вместе для достижения общих целей и улучшения условий жизни для всех. Это может включать защиту прав будущих поколений, сохранение природных ресурсов и культурного наследия, а также обеспечение благоприятных условий для жизни и развития всех людей. Межпоколенческая солидарность может быть связана с моральным долгом перед будущим, так как мы должны думать о том, как наши решения и действия могут повлиять на жизнь и благополучие будущих поколений [2].

Актуальность данной темы заключается в том, что в современном мире, где общество все более осознает необходимость исторической памяти, вопросы, связанные с моральным долгом перед прошлым и будущим, приобретают особую важность. Сохранение исторической памяти позволяет не только проследить эволюцию культур и наций, но и понять причины возникновения множества проблем, с которыми сталкивается человечество в настоящее время.

Итак, историческая память – это концепция, которая описывает способность общества и индивидуума запоминать, сохранять и интерпретировать исторические события, процессы и культурные традиции. Она включает в себя не только факты и даты, но и личные воспоминания, представления и оценки, которые люди связывают с прошлым.

Ключевые аспекты исторической памяти включают в себя:

1. Сохранение и передачу знаний о прошлом – это может быть как официальная история, так и личные воспоминания, передаваемые из поколения в поколение, изучение исторической памяти может помочь нам извлечь уроки из прошлого и применить их к настоящему и будущему;
2. Интерпретацию прошлых событий – люди могут оценивать прошлые события и процессы с разных точек зрения и формировать свои суждения о них. Это может варьироваться в зависимости от культурных, социальных и политических факторов;
3. Формирование идентичности – историческая память помогает формировать нашу идентичность, то есть то, кто есть сегодня. Она влияет на наши ценности, поведение и отношения к другим людям и культурам;

4. Создание культурных традиций – историческая память может стать основой для создания и поддержки культурных традиций, обычаев и праздников, которые связаны с прошлым [4].

Таким образом, историческая память имеет большое значение для самоидентификации личности и общества. Она помогает нам лучше понимать наше место в культуре и обществе, а также позволяет нам извлекать уроки из прошлого и использовать их для настоящего и будущего.

Моральный долг – это этическое понятие, которое предполагает нашу обязательность действовать в соответствии с определенными моральными принципами и ценностями. Моральный долг может быть связан с нашими обязательствами перед собой, другими людьми или обществом в целом.

Кроме того, моральный долг может быть связан с нашей ответственностью перед прошлым и будущим. Это означает, что мы должны быть готовы к ответу за наши действия и решения перед будущими поколениями, а также осознавать нашу связь с прошлыми событиями и их последствиями.

Моральные ценности, обязательства и ответственность перед прошлым и будущим являются важными аспектами морального долга.

Моральные ценности – это принципы и идеалы, которые считаются важными для нашей жизни и общества в целом. Они могут включать в себя такие ценности, как справедливость, равенство, уважение к другим людям, доброта и милосердие. Моральные ценности могут служить основой для нашего морального долга перед прошлыми поколениями и будущим бытием.

Обязательства перед прошлым и будущим могут включать в себя нашу ответственность за исторические события и их последствия, а также за наши собственные действия и решения. Например, мы можем чувствовать обязательство перед теми, кто пострадал в результате нашего прошлого поведения или поведения нашей страны. Мы также можем чувствовать обязательство перед будущими поколениями, чтобы оставить им мир, который будет благоприятствовать их жизни и развитию [1].

Ответственность перед прошлым и будущим также может включать в себя нашу готовность принимать ответственность за свои действия и решения. Мы должны осознавать, что наши действия могут иметь далеко идущие последствия для нас самих, других людей и будущих поколений. Мы должны быть готовы принимать ответственность за свои ошибки и стараться учиться на них, чтобы не повторять их в будущем.

Таким образом, моральный долг перед прошлым и будущим может вызывать этические дилеммы, которые могут быть трудными для решения. Однако, осознание нашей связи с прошлым и будущим и постоянное обсуждение этих вопросов может помочь нам принимать более справедливые и гуманные решения в настоящем.

Стоит отметить, что историческая память и моральный долг имеют глубокую связь друг с другом. Историческая память помогает нам понимать наши истоки и определять наши ценности и убеждения, которые, в свою очередь, формируют моральный долг перед прошлым и будущим.

Историческая память может служить основой для обучения этическим нормам и ценностям. Изучение прошлых событий и поступков людей позволяет нам определить, какие принципы и ценности считались важными в определенные периоды времени и как они были воплощены в действиях людей.

Например, изучение истории движения за гражданские права в США может помочь учащимся понять, какие ценности, а именно – свобода, равенство и справедливость, были важными в борьбе за равноправие и как они были воплощены в действиях людей, таких как Мартин Лютер Кинг-младший.

Кроме того, изучение истории может помочь учащимся понять этические дилеммы и принимать этически обоснованные решения. Например, изучение истории медицины может помочь будущим медикам понять этические вопросы, связанные с использованием человеческих тканей в медицинских исследованиях и лечении.

Примеры исторической памяти как морального долга перед прошлым и будущим можно найти в разных культурах. Различные общества и государства придают особое значение сохранению исторической памяти и выражению морального долга перед прошлым и будущим в различных формах.

Например, после Второй мировой войны в Германии был провозглашен процесс «Vergangenheitsbewältigung», что значит «преодоление прошлого». Это означало признание немецким обществом своей ответственности за нацизм и преступления, совершенные во время войны. Этот процесс включал в себя различные меры, такие как установление мемориалов и памятников,

исторических музеев и проведение образовательных программ, направленных на проведение уроков по ознакомлению с прошлым. Такой подход помогает обществу избежать их повторения в будущем.

В других странах, таких как ЮАР, исторические ошибки и преступления признаются в рамках процесса истины и примирения, который включает в себя участие всех общественных групп и национальностей. Этот процесс может включать в себя изучение истории и преступлений, установление мемориалов и памятников, а также юридические процессы, направленные на привлечение к ответственности виновных лиц [3].

Памятники, мемориалы и музеи являются важными средствами сохранения исторической памяти и выражения морального долга перед прошлым и будущим. Они позволяют сохранить память об исторических событиях, людях и культурных достижениях, а также выразить уважение и почтение к ним.

Общественное осознание исторических ошибок может оказать существенное влияние на моральное поведение и формирование морального долга перед прошлым и будущим. Признание ошибок и проведение мер, направленных на укрепление исторической памяти, могут помочь обществу избежать повторения прошлых ошибок и сделать общество более морально осознанным.

Культурные различия могут также повлиять на восприятие морального долга. Например, в некоторых культурах может быть более выраженное чувство коллективизма и ответственности перед обществом в целом, в то время как в других культурах может быть больше акцента на индивидуальных правах и свободах. Это может влиять на то, как люди воспринимают свой моральный долг перед прошлым и будущим, и какие действия они считают необходимыми для выполнения этого долга.

Кроме того, культурные особенности могут повлиять на то, как историческая память передается от одного поколения к другому. В некоторых культурах передача исторической памяти может происходить устно, через истории и рассказы, а в других культурах может быть больше акцента на сохранении письменных документов и архивов.

Важно отметить, что культурные особенности влияют на то, как воспринимается моральный долг перед прошлым и будущим, и как историческая память передается от одного поколения к другому.

Таким образом, можно сделать вывод, что историческая память и моральный долг перед прошлым и будущим являются важными аспектами социокультурной жизни. Взаимосвязь исторической памяти и морального долга общества очень важна. Историческая память может служить основой для формирования морального долга, а моральный долг может помочь сохранить и передать историческую память. Оба концепта имеют многочисленные функции и влияют на социокультурный контекст.

Важно понимать, что историческая память и моральный долг перед прошлым и будущим не ограничиваются только одной культурой или нацией. Эти концепты универсальны и важны для всех обществ и культур. Сравнительное изучение исторической памяти и морального долга в разных культурах позволяет нам лучше понимать различные подходы к сохранению и передаче исторической памяти и формированию морального долга. Взаимодействие исторической памяти и морального долга способствует сохранению и передаче наследия, помогает обществу более эффективно функционировать и развиваться.

Список литературы

1. Барабанщикова Т.В., Жукова Е.В. Историческая память и моральный долг в образовательном процессе // Вестник Кемеровского государственного университета. - № 3, 2021. - С. 87-92.
2. Васильева О.А., Николаева Ю.И. Историческая память и моральный долг: культурно-исторический анализ // Наука и образование. - № 2, 2022. - С. 89-95.
3. Попов А.А., Лунёв С.В. Историческая память и моральный долг в современном мире: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. - № 1, 2021. - С. 63-68.
4. Суханов Д.В., Булгакова О.А. Историческая память и моральный долг в контексте современной политики и культуры // Вестник Костромского государственного университета. - № 4, 2018. - С. 43-50.
5. Тронина Л.А., Волков А.А. Политические процессы в обществе: методологические аспекты исследования // В сборнике: Современная наука: от теории к практике. Сборник статей по материалам



УДК 658.78.06

Гаджаев Даниял Константинович,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Gadzhaev D.K.,
Karachay-Cherkess State University
Karachaevsk
E-mail: danya.gadzhhev@mail.ru
Научный руководитель: Айдинова Д. Х.-М., доцент

ПОДЪЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММЕРЦИИ: КАК ОНЛАЙН-ПОКУПКИ МЕНЯЮТ РОЗНИЧНУЮ ТОРГОВЛЮ

THE RISE OF E-COMMERCE: HOW ONLINE SHOPPING IS CHANGING RETAIL

Аннотация: В данной работе рассматривается рост электронной коммерции и ее влияние на традиционную розничную торговлю. В ней рассматриваются преимущества и проблемы онлайн-покупок, а также способы, с помощью которых традиционные розничные компании адаптировались к меняющемуся ландшафту розничной торговли.

Abstract: This paper changes the growth of e-commerce and its impact on traditional retail. It explores the benefits and challenges of online shopping, as well as discussions with retailers as they adapt to the changing retail landscape.

Ключевые слова: электронная коммерция, интернет-магазины, розничная торговля, клиентский опыт, персонализация, аналитика данных.

Keywords: e-commerce, online stores, retail, customer experience, personalization, data analytics.

Рост электронной коммерции стал одним из самых значительных изменений в розничной торговле за последние два десятилетия. Покупки через Интернет стали основным видом деятельности, и миллионы людей покупают через Интернет все - от продуктов питания до одежды и электроники. Эта тенденция произвела революцию в том, как мы совершаем покупки, и изменила методы ведения бизнеса розничной торговли.

Рост электронной коммерции был обусловлен рядом факторов, включая развитие технологий, изменения в поведении потребителей, а также удобство и простоту онлайн-покупок. Интернет-магазины имеют множество преимуществ, которые сделали их привлекательной альтернативой традиционным кирпичным и морским магазинам.

Прежде всего, онлайн-покупки удобны. Покупатели могут совершать покупки из любого места в любое время, будь то дома, на работе или в пути. Они могут просматривать товары, сравнивать цены и совершать покупки, не выходя из дома и не сталкиваясь с толпами и очередями в магазине. Это особенно привлекательно для занятых покупателей, у которых нет времени и сил на личные покупки [1].

Ещё одним преимуществом онлайн-покупок является возможность легко сравнивать цены. Покупатели могут быстро сравнить стоимость в нескольких розничных магазинах и найти лучшие предложения. Такой уровень прозрачности цен привёл к усилению конкуренции между розничными торговцами, что в конечном итоге привело к снижению цен для потребителей.

Хотя интернет-магазины предлагают множество преимуществ, есть и некоторые проблемы, с которыми приходится сталкиваться розничным торговцам и потребителям. Одной из самых больших проблем онлайн-покупок является отсутствие физического взаимодействия. Покупатели не могут потрогать, пощупать или примерить товар, прежде чем совершить покупку. Это может привести к неуверенности и колебаниям, что может привести к снижению коэффициента конверсии для розничных

компаний.

Ещё одной проблемой онлайн-покупок является возможность мошенничества и проблемы с безопасностью. Клиенты должны верить в то, что розничная компания является законной и что их личная и финансовая информация находится в безопасности. Это может стать барьером для некоторых потребителей, которые с опаской относятся к онлайн-покупкам.

Онлайн-покупки также могут привести к отсутствию лояльности. Поскольку покупатели могут легко сопоставить цены и товары в разных розничных сетях, они с меньшей вероятностью будут благосклонны к какому-то одному бренду или магазину. Это может затруднить для ритейлеров удержание клиентов и построение долгосрочных отношений [2].

Одной из самых больших проблем, с которыми сталкиваются традиционные розничные торговцы, является необходимость конкурировать с ценами в Интернете. Интернет-магазины часто могут предложить более низкие цены из-за меньших накладных расходов, что затрудняет конкурентную борьбу для розничных магазинов. Это привело к тенденции демонстрации товаров, когда покупатели посещают физические магазины, чтобы примерить или осмотреть товары, но затем совершают покупки через Интернет, где они могут найти более низкие цены.

Ещё одной проблемой для традиционных розничных компаний является необходимость инвестировать в технологии и цифровую инфраструктуру. Поскольку все больше покупателей переходят в онлайн, ритейлеры должны инвестировать в платформы электронной коммерции, мобильные приложения и другие цифровые инструменты, чтобы оставаться конкурентоспособными. Для многих продавцов это может быть дорогостоящим и трудоёмким процессом.

Несмотря на эти проблемы, есть некоторые преимущества традиционных розничных компаний перед их интернет-аналогами. Они предлагают физический опыт, который не могут повторить интернет-магазины. Покупатели могут увидеть, потрогать и примерить товар, прежде чем совершить покупку. Они также могут получить индивидуальную помощь от продавцов-консультантов и взаимодействовать с другими покупателями [3].

Некоторые розничные компании также добились успеха, объединив возможности онлайн и офлайн покупок. Например, многие ритейлеры предлагают опцию «купить онлайн, забрать в магазине» (BOPIS), которая позволяет покупателям заказывать товары через Интернет, а затем забирать их в физическом магазине. Это позволяет потребителю наслаждаться удобством онлайн-покупок и одновременно ощущать преимущества физического магазина.

Ещё одна тенденция будущего розничной торговли - использование данных и аналитики для персонализации покупательского опыта. Ритейлеры могут использовать данные о предпочтениях и поведении покупателей для создания персонализированных рекомендаций и предложений. Это может помочь продавцам построить более прочные отношения с клиентами и повысить их лояльность [4].

Развитие электронной коммерции оказало глубокое влияние на розничную торговлю, изменив способы совершения покупок и ведения бизнеса. Покупки через Интернет предлагают множество преимуществ, включая удобство, выбор и прозрачность цен, но они также создают проблемы, такие как отсутствие физического взаимодействия и возможность мошенничества. Традиционные кирпичные и обычные магазины с трудом адаптируются к меняющемуся ландшафту розничной торговли, но они по-прежнему предлагают физический опыт, который интернет-магазины не могут повторить. Будущее розничной торговли будет связано с поиском путей интеграции онлайн и офлайн покупок для создания бесшовного путешествия покупателя, отвечающего меняющимся ожиданиям потребителей.

Список литературы

1. Гречина, И. В. Эконометрика: учебное пособие / И. В. Гречина. — Донецк: ДонНУЭТ имени Туган-Барановского, 2021. — 238 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/323057> (дата обращения: 10.05.2023)
2. Береговая, И. Б. Электронная коммерция: учебное пособие / И. Б. Береговая. — Оренбург: ОГУ, 2018. — 129 с. — ISBN 978-5-7410-2361-7. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/159807> (дата обращения: 10.05.2023)
3. Крахоткина, Е. В. Системы электронной коммерции и технологии их проектирования: учебное



пособие / Е. В. Крахоткина. — Ставрополь: СКФУ, 2016. — 129 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/155195> (дата обращения: 10.05.2023)

4. Инвестиционно-инновационное развитие бизнеса в условиях цифровизации экономики: коллективная монография / О. Л. Некрасова, Е. Ф. Алиева, Ю. С. Антонова [и др.]; под редакцией О. Л. Некрасовой. — Донецк: ДонГУ, 2022. — 221 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/302411> (дата обращения: 10.05.2023)

УДК 37.01

Галаган Анна Александровна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Galagan A.A.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: annagalagan2000@mail.ru

Научный руководитель: Калинина Е.В., доцент

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РФ В 2000 – 2023 ГГ
THE HISTORY OF THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION IN 2000 – 2023

Аннотация: в данной статье обосновывается значение гражданско-патриотического воспитания учащейся молодёжи и определяется роль общественных организаций и движений в этом процессе. Также в работе подчёркивается важная координирующая роль учителя в вопросах обучения и воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации.

Abstract: this article substantiates the importance of civic and patriotic education of students and defines the role of public organizations and movements in this process. The work also emphasizes the important coordinating role of the teacher in matters of education and upbringing in educational institutions of the Russian Federation.

Ключевые слова: воспитание, образование, патриотизм, гражданственность, школа, учитель.

Keywords: upbringing, education, patriotism, citizenship, school, teacher.

Понятие «гражданско-патриотическое воспитание» на протяжении длительного периода формирования и укрепления российской государственности подвергалось различным изменениям, которые были связаны с участием страны в международных военных столкновениях, а также падением самодержавной власти в феврале 1917 года и провозглашением России государством с республиканской формой правления. Наряду с научно-методической трансформацией понятий «патриотизм» и «гражданственность» происходили ещё и нормативно-правовые корректировки, от которых в большей степени зависела направленность гражданско-патриотического воспитания молодых граждан [1, с. 70].

Вопрос разработки комплекса мероприятий, направленных на создание системы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодёжи, является одним из актуальных в современной России. Советский период оценивается одним из важнейших в отечественной истории, поскольку в его рамках государство смогло достичь значительных успехов в разных сферах деятельности. Кроме этого, стоит подчеркнуть, что советская система гражданско-патриотического воспитания включала в себя элементы интернационализма, что в той или иной степени оказало влияние на формирование идеи национальной идентичности в стране [2, с. 86]. Даже после подписания Беловежских соглашений в 1991 году «советская система воспитания подрастающего поколения» оценивалась как положительная в учебных пособиях по отечественной педагогике.

Являясь на законодательном уровне правопреемницей СССР, РФ продолжила курс гражданско-



патриотического воспитания в образовательном пространстве в период 90-х годов XX века. Однако спустя некоторое время из-за возникших внутригосударственных проблем правящая власть столкнулась с проблемами, связанными с реализацией программы гражданско-патриотического воспитания молодёжи в образовательном процессе [5, с. 16].

Так, например, на рубеже 2000-х годов, по мнению А.П. Погорелого, российское патриотическое воспитание находилось «в кризисной ситуации, причиной которой послужил неудачный воспитательный опыт 90-х годов. Постсоветский период вошёл в историю отечественной педагогики как эпоха кардинального переустройства понимания существующих духовно-нравственных и социальных ориентиров» [6, с. 17].

Однако уже в 2001 году на федеральном уровне была принята первая программа по «Патриотическому воспитанию граждан в РФ на 2001 – 2005 гг.» [9]. Основными задачами опубликованного документа были следующие: во-первых, разработка механизмов, с помощью которых можно было наблюдать за динамикой функционирования системы по воспитанию граждан в России, во-вторых, необходимо было расставить акценты на историческом наследии России и её культурных ценностях для формирования гражданско-патриотических чувств, в-третьих, создать образ «истинного патриота» своей Родины, способного встать на защиту национальных интересов в случае надвигающейся внешней угрозы, в-четвёртых, подготовка актуальных нормативно-правовых актов, законов, постановлений. Кроме вышеперечисленного, был разработан ещё один не менее важный документ – «Концепция патриотического воспитания граждан РФ», в котором более детально прописывается специфика научно-методического комплекса мер по воспитанию [4].

В программе «Патриотическое воспитание граждан в РФ на 2006 – 2010 гг.» теоретические основы были продублированы из прежней версии документа, однако примечательным является то, что в новом издании при модернизации системы гражданско-патриотического воспитания пристальное внимание было обращено на характер политического режима в стране, а также подчёркивалась необходимость с помощью координационной политики соответствующих органов и научно-педагогических учреждений осуществлять на территории государства деятельность, направленную на укрепление идей гражданственности и патриотизма [8].

Следующая программа – «Патриотическое воспитание граждан в РФ на 2011 – 2015 гг.» – формулировала задачи, направленные на повышение статуса в стране государственных структур и общественных подразделений, внедрение плана по повышению квалификации специалистов, занимающихся гражданско-патриотическим воспитанием [7].

Согласно новой публикации государственной программы по «Патриотическому воспитанию граждан в РФ на 2016 – 2020 гг.», приоритетным направлением является усиление военно-патриотического воспитания и поддержка развития волонёрской деятельности в стране, кроме этого – создание условий для активизации сил в совместной деятельности учащейся молодёжи с представителями общественных объединений и организаций [10].

На данный момент в сфере образования действует «Стратегия развития воспитания в РФ на период 2025 года», которая предусматривает, что воспитательный процесс в современной России должен быть основан на духовно-нравственных ценностях и на идеях интернационализма. Дополнительно создаются условия и соответствующая инфраструктура для проведения «культурных диалогов» с представителями общественных организаций, участниками международных олимпиад, молодёжных движений, форумов, слётов. Продолжается активная работа по борьбе с антисоциальными явлениями в стране, а именно с дискриминацией по тем или иным признакам, экстремизмом и другими не менее опасными процессами. Регулярно проводятся для научно-преподавательских кадров разнообразные мероприятия, направленные на повышение уровня качества обучения естественно-научных и социально-гуманитарных дисциплинам в школах, учреждениях среднего профессионального и высшего образования [11].

Кроме «Стратегии», с 1 января 2021 года вступил в законную силу другой государственный проект по гражданско-патриотическому воспитанию в рамках проведения общероссийской программы «Образование». Данный проект был создан государственными органами для оказания поддержки активной гражданской инициативы и социальных проектов, предусматривающих проведение воспитательных мер патриотической направленности в сфере образования [16]. Поскольку проект

рассчитан до 2024 года организаторы разработали обширную программу культурно-просветительских, историко-краеведческих, гражданско-патриотических, а также туристических мероприятий. Так, например, кураторы проекта по «Патриотическому воспитанию» будут проводить ежегодный Всероссийский конкурс «Большая перемена», в котором принять участие могут не только школьники, но педагоги разных образовательных учреждений [3, с. 78].

Значительный вклад в развитие системы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи России вносит деятельность общественных организаций и объединений. Так, по инициативе представителей власти и общественных активистов было образовано новое молодежное движение, которое называется «Движение первых». Одной из характерных особенностей данной общественной организации является то, что она включает в себя уже ранее созданные общественные организации, такие как «Российское движение школьников» (РДШ), «Большая перемена», «Юнармия». Новая общественная организация утвердила свою теоретическую базу и четко определила практические ориентиры деятельности. Необходимо особо выделить, что «Движение первых» призвано не только осуществлять учебно-воспитательную, спортивную, творческую, гражданско-патриотическую работу, но и выполнять действия, направленные на интеграцию возможностей законодательной и исполнительной ветвей власти РФ в рамках молодежной политики [14, с. 2 – 4].

Важность проведения гражданско-патриотического воспитания в образовательных организациях была определена разными нормативно-правовыми актами, в частности Федеральным законом «Об образовании в РФ», в котором понятие «воспитание» трактуется как многогранный процесс, включающий в себя помимо всестороннего развития и социализации личности в социуме ещё и вопросы, связанные с формированием гражданско-патриотических чувств к своему Отечеству, гордость за его культурно-историческое прошлое и настоящее, а также защиту национальных интересов и приоритетов [15].

Одним из вспомогательных элементов гражданско-патриотического воспитания выступает деятельность отделений самоуправления в школах, вузах. Так, например, на базе ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института» работает центр по гражданско-патриотическому воспитанию, а также продолжает свою общественную деятельность педагогический отряд «РИТМ», первоочередная задача которых заключается во всестороннем развитии личности будущих представителей педагогической профессии [12, с. 190 – 191].

Кроме этого, следует отметить, что студенты, обучающиеся в ГБОУ ВО СГПИ, ежегодно принимают участие в разных Всероссийских акциях, например, пишут диктанты по истории Великой Отечественной войны (1941 – 1945 гг.), осуществляют комплексную работу по сбору разной информации об учителях в рамках регионального проекта «Бессмертный полк учителя Ставропольского края», выступают со своими проектами на образовательном форуме «Машук» и выигрывают гранты на их реализацию. Выпускники СГПИ неоднократно становятся лауреатами и призёрами разных музыкальных, танцевальных и образовательных конкурсов не только в пределах регионального этапа, но и федерального [13, с. 108].

Таким образом, можно сказать, что современный формат гражданско-патриотического воспитания ориентирован на создание условий для осуществления преемственности между поколениями, а также предполагает формирование в молодежной среде патриотических чувств и гражданского сознания. Кроме этого, деятельность педагогов заслуживает особого внимания со стороны государства. Ведь именно учитель наравне с институтом семьи и деятельностью общественных организаций играет очень важную координирующую роль в вопросах обучения и воспитания. Он помогает в становлении и всестороннем развитии личности обучающихся, с помощью актуальных образовательных методик способствует формированию у школьников активной гражданской позиции и патриотических настроений, приобщает их к осмыслению традиционных ценностей РФ, изучению и сохранению культурно-исторического наследия, позволяющего объективно оценивать и адекватно реагировать на «вызовы современности».

Список литературы

1. Андреева Е.Е. Нормативно-правовые основы гражданско-патриотического воспитания //



Теория образования. Педагогическое образование в России, 2018, № 12, с. 69 – 75.

2. Ешев М.А. Патриотизм в советской и постсоветской России // Власть. 2014. Том. 22. № 5. С. 85-89.

3. Информационно-методический журнал «Про-ДОД» // Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Воробьёвы горы». № 2 (32) апрель 2021 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://prodod.moscow/wp-content/uploads/Pro_DOD_april_2021.pdf (дата обращения: 20.01.2023).

4. Концепция патриотического воспитания граждан РФ от 17 июня 2003 года № 01-06/24258. Одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол № 2(12) – П4 от 21 мая 2003 года) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901867597> (дата обращения 04.11. 2022).

5. Крупник А.А. Патриотизм в системе гражданских ценностей общества и его формирование в воинской среде // Автореф. дис. канд. филос. наук. – М.: ВУ, 1995.

6. Погорелый А.П. Патриотизм как ценность российского общества: социально-философский анализ // Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М. : ВУ, 2004. – 17 с.

7. Постановление Правительства РФ от 05.10.2010 № 795. об утверждении Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/199483/> (дата обращения 20.01.2023).

8. Постановление Правительства РФ от 13.11.2006 № 677. об утверждении Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/52894/> (дата обращения 20.01.2023).

9. Постановление Правительства РФ от 16.02.2001 № 122. об утверждении Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001 – 2005 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/38117/> (дата обращения 20.01.2023).

10. Постановление Правительства РФ от 30.12.2022 № 1493. об утверждении Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420327349> (дата обращения 20.01.2023).

11. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. Об утверждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения 20.01.2023).

12. Сиволобова Н.А. Роль студенческих объединений в патриотическом воспитании молодёжи // Мир науки, культуры, образования, № 4 (65), 2017. С. 190 – 191.

13. Сиволобова Н.А., Погребная О.С., Соина В.М. Содержание и технологии патриотического воспитания студентов вуза // Мир науки, культуры, образования, № 6 (73), 2018. С. 107 – 108.

14. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодёжи «Движение первых» // редакция 2, утверждён Съездом Общероссийского общественно – государственного движения детей и молодёжи Протокол № 1 от 18-19 декабря 2022 г. С. 1- 34. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--90acagbhgpca7c8c7f.xn--p1ai/documents> (дата обращения: 20.01.2023).

15. Федеральный закон от 29 декабря 2022 г. № 631-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405953069/> (дата обращения: 20.01.2023).

16. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» на 2021 – 2024 гг. [Электронный ресурс]. – URL: http://cpvrb.ru/programmy/federalnyj_proekt_patrioticheskoe_vospitanie_grazhdan_rossijskoj_federacii_nacionalnogo_proekta_obrazov. (дата обращения 20.01.2023).

УДК 371.3

Голова Дарья Игоревна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Golova D.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: dasha1120463@gmail.com
Научный руководитель: Ануприенко И.А., доцент

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФАКТАХ ПРОШЛОГО НА
УРОКАХ ИСТОРИИ**
**METHODOLOGICAL FEATURES OF THE PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE FORMA-
TION OF HISTORICAL IDEAS ABOUT THE FACTS OF THE PAST IN HISTORY LESSONS**

Аннотация: в статье анализируется значимость исторического факта в процессе формирования исторического мышления, аргументируется важность детального разбора исторических фактов на уроках истории. Целью исследования является изучение основных методов формирования исторических представлений о фактах прошлого в школе по теме «Образование Франкской империи», обоснование необходимости правильно отбирать фактический материал для достижения поставленных целей урока. Результаты исследования можно использовать для улучшения качества проводимых занятий и повышения уровня исторического знания школьников, их исторического мышления и умения анализировать, приводить аргументы и делать выводы по пройденному материалу. Совмещение разных методов и приёмов позволяет достичь наиболее высоких результатов усвоения изучаемого материала. В ходе исследования мы неоднократно делаем упор на том, что нужно чётко разграничивать исторические факты, позволяющие проиллюстрировать эпоху или отразить самые важные моменты, имеющие отношение к развитию общества в частности и страны в целом.

Abstract: the article analyzes the significance of historical fact in the process of forming historical thinking, argues the importance of a detailed analysis of historical facts in history lessons. The purpose of the study is to study the main methods of forming historical ideas about the facts of the past in the school on the topic "Formation of the Frankish Empire", substantiating the need to correctly select factual material to achieve the goals of the lesson. The results of the study can be used to improve the quality of the classes and increase the level of historical knowledge of schoolchildren, their historical thinking and the ability to analyze, give arguments and draw conclusions from the material covered. The combination of different methods and techniques allows you to achieve the highest results in the assimilation of the studied material. In the course of the study, we repeatedly emphasize that it is necessary to clearly distinguish between historical facts that allow us to illustrate an era or reflect the most important points related to the development of society in particular and the country as a whole.

Ключевые слова: исторический факт, методика преподавания, Франкская империя, исторические представления, историческое мышление, обучающиеся.

Keywords: historical fact, Method of teaching, Frankish Empire, historical representations, historical thinking, students.

Методику преподавания истории невозможно представить без формирования понимания исторического факта и его значимости в каждой теме, осваиваемой в школе. Факт является фундаментальной основой исторического знания, поэтому любой урок в обязательном порядке содержит фактический материал.

Для улучшения качества усвоения материала необходимо строить подачу материала с опорой на проверенные научные факты, призывать обучающихся анализировать их и использовать для аргументированного ответа на заданные вопросы.



Однако основной целью расширения знаний обучающихся через приведение исторических фактов является не только улучшение их представлений об исторических процессах, но и целостное развитие их личности. На современном этапе развития общества крайне важно давать обучающимся достоверные данные о формировании общества, связях стран и военных конфликтах. Историческое мышление совместно с критическим позволяет научить обучающихся мыслить широко, уметь применять полученные знания на практике и в целом ориентироваться в исторических реалиях. Без правильной подачи учитель не сможет достичь высоких результатов в повышении, закреплении и усвоении знаний, поэтому мало просто уметь предоставлять фактический материал, его нужно уметь отбирать и правильно подавать.

При изучении темы «Образование Франкской империи» крайне важно ссылаться на фактический материал и использовать его на уроке. Обучающиеся, получая через факты представления о быте, оружии, политической обстановки и в целом деятельности Карла Великого, сформируют историческое мышление в процессе изучения темы. Для повышения усвоения знаний важно использовать методы и приёмы, позволяющие обучающимся лучше усваивать изучаемые темы. Мало использовать учебник или презентацию, нужно применять анализ текстов, художественных произведений и картин, чтобы не только дать представление, но и вызвать эмоциональный отклик. Так как обучающиеся 6 классов более восприимчивы к простым данным, стоит отбирать такие исторические факты, которые смогут вызвать у них определённые эмоции, способствующие запоминанию.

Отсюда вытекает следующая проблема: нужно чётко определить цели урока и подобрать фактический материал так, чтобы он позволял их достичь. Недостаточно просто обратить внимание на то или иное событие, нужно вызвать чувство сопричастности и сделать упор на наглядную часть, так как обучающиеся в таком возрасте намного проще усваивают проиллюстрированный материал.

Стоит обозначать, какие факты являются наиболее значимыми, а какие нет. Поэтому стоит учитывать, что в целом можно выделить два основных вида фактов, используемых на уроках истории: главные и неглавные.

К главным фактам относятся образцы материально-пространственной среды, материальных предметов, образы людей, типичные личности. А не главные факты - это факты, помогающие более подробно и ярко раскрыть содержание урока, но они не входят в контроль (не проверяются на тестовых работах) [5, с.86].

Готовясь к урокам, учителю нужно не только ранжировать выбранные исторические факты по значимости, но и придерживаться следующей схемы подбора:

1. Они обязательно должны быть исторически достоверными, точными и конкретными;
2. Должны отражать основную идею изучаемой темы и её значимость в контексте исторического процесса;
3. Они должны эмоционально воздействовать на обучающихся, вызывать чувство сопричастности, восхищения или негодования;
4. Они должны соответствовать психоэмоциональному развитию обучающихся, т.е в 6 классе отбираются факты, несущие большую образную нагрузку, а в старших классах – факты, помогающее формировать убежденность (документальность, убедительность материала) [1, с.89-92].

Для подготовки к уроку рекомендуется использовать достоверные источники, содержащие полезный фактический материал. Рекомендуем использовать монографии, содержащие интересные исторические факты об эпохе, преимущественно образного характера, способные вызвать у обучающихся эмоциональный отклик. К примеру, для иллюстрации тяжелого положения зависимого народа можно привести следующий факт: сервы работали на помещика без ограничения срока («сколько им прикажут») [2, с.392-393]. Это позволит сформировать представление об особенностях социального устройства Франкской империи и вызвать сочувствие к определённым слоям населения.

Для формирования цельного исторического мышления следует выбирать фактический материал, касающийся:

1. Фактов прошлого, которые охватывают все сферы общества, в том числе материальной, социально-политической жизни, ключевых исторических фигурах, существовавших в данной исторической эпохе, культурах и войнах. То есть факты должны давать представление о социальном и политическом устройстве, орудиях труда и оружии, особенностях быта и искусства государства;

2. Соотношения факта с временными реалиями, т.е у него должны быть границы начала и конца, общей длительности того или иного события. Без представления о поступательном характере развития общества и отдельной страны, в частности, обучающиеся не смогут сформировать правильное понимание исторического времени;

3. Исторического пространства, в котором происходит исторический факт или событие. Конкретизация места и локализации позволяет обучающимся понять, по какой причине происходят те или иные события. Географический фактор вообще имеет очень большое значение и сильно влияет на развитие общества, его экономические, культурные и политические особенности, поэтому крайне важно давать фактический материал с отражением особенности исторического пространства [3, с.392-393].

Историческое мышление повышает запоминание и позволяет обучающимся наиболее полно понимать картину мира, исторических реалий и процессов. Проводя параллели с пройденными ранее темами или современными событиями, учитель сможет сформировать у обучающихся наиболее точное знание, соответствующее всем историко-культурным стандартам.

Чтобы обучаемым было проще запоминать и связывать между собой все исторические факты и события, необходимо использовать наглядные методы. Если речь идёт о фактах, касающихся обмундирования, оружия или быта, следует приводить иллюстративный материал или использовать модели, которые можно потрогать или даже разобрать на составляющие части. Это не только повысит интерес к самому ходу урока, но и надолго запомнится.

Все факты стоит давать в хронологическом порядке, с обозначением причин их возникновения. Это позволит сформировать понимание процессов, их предпосылок, причин и следствий, что, в конечном итоге, значительно повышает результаты обучения.

Бережное отношение к историческим фактам и событиям, проверка их достоверности перед подачей, а также проверка понимания обучающихся в разы повышает их усвоение. Чем ярче, эмоциональнее и интереснее факты неглавного плана, тем проще даётся усвоение главных. Неглавный фактический материал позволит сформировать интерес у обучающихся, даст наиболее полное представление о рассматриваемой эпохе и позволит углубить степень понимания всех процессов, происходящих внутри века.

Главные факты – это фундамент, на который будет накладываться неглавный факт. Сюда можно отнести датировки, исторические фигуры, самые значимые события. Акцентировать внимание на них крайне важно, так как без их усвоения не получится точно передать все события эпохи.

Формирование исторического мышления пройдёт намного проще и эффективнее, если обучающиеся получат возможность самостоятельно искать фактический материал. Предложите обучающимся находить главные и неглавные факты в параграфе учебника по ходу урока, а в качестве домашнего задания – найти самые интересные и необычные факты об изучаемой эпохе в учебных пособиях или интернете.

Итак, исторический факт – это фундамент любой темы. Без него невозможна правильная, полная и достоверная подача темы, поэтому учителю важно отбирать их заранее, разделять на главные и неглавные, иллюстрировать по ходу урока и давать чёткие комментарии об их значимости и причинах возникновения. Так обучающиеся получат наиболее полную картину рассматриваемой исторической эпохи.

Список литературы

1. Вагин А.Л. Методика преподавания истории в средней школе. – М.: Академия, 2008. – 230 с.
2. Григорий Турский. История франков: [Пер. с латин.] / Григорий Турский; Изд. подготовила и примеч. сост.] В. Д. Савукова; [АН СССР]. – М.: Наука, 1987. – 461 с.
3. Дайри Н. Г. Как подготовить урок истории: монография. – М., 1999. – 365 с.
4. Махмудова Х.Р. Формирование исторического мышления на уроках истории // Мировая наука. 2020. №3 (36). С. 350-353.



5. Сидорова Н.К. Методические аспекты преподавания истории в условиях реализации ФГОС // Вестник науки и образования. 2021. №8-2 (111). С. 86-89.

УДК 371.2

Горпенченко Герман Витальевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Gorpenchenko G.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: romansis126@gmail.com
Научный руководитель: Ануфриенко И.А., доцент

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ
РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ**

**ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEM IN HISTORY LESSONS IN MODERN RUSSIAN SCHOOL**

Аннотация: в статье предпринят анализ особенностей познавательной деятельности как способности к умственному восприятию и как комплексной методической проблеме. В ходе исследования рассматриваются принципы и методы активизации познавательной активности на уроках истории. В результате сделан вывод о взаимосвязи между проблемной ситуацией и познавательным интересом обучающихся.

Abstract: the article analyzes the features of cognitive activity as an ability for mental perception and as a complex methodological problem. The study examines the principles and methods of enhancing cognitive activity in history lessons. As a result, a conclusion was made about the relationship between the problem situation and the cognitive interest of students.

Ключевые слова: познавательная деятельность, активность, познавательный интерес, исторические источники, проблемная ситуация, учебная информация.

Keywords: cognitive activity, activity, cognitive interest, historical sources, problem situation, educational information.

На сегодняшний день педагогическая наука переживает кризис формирования интереса к обучению, что особенно заметно на примере таких дисциплин как «История» и «Обществознание», предполагающих изучение огромного пласта фактологического материала: перечня дат, событий, реформ и преобразований, важных сведений о персоналиях и культуре эпохе, специфике социальных институтов и пр. В первую очередь, это поток необработанной информации, для усвоения которой у обучающихся должны быть сформированы основные интересы и мотивация к познанию. Актуальность исследования заключается в необходимости переосмысления принципов и методики обучения познавательной деятельности обучающихся на уроках истории.

Практическая значимость и перспектива дальнейших исследований по данной тематике связаны с тем, что активизация познавательной деятельности на уроках истории относится к наиболее противоречивым проблемам современной педагогике. Многие учащиеся плохо справляются с работой над источником, картой или ресурсом естественной наглядности, например, с картинным анализом, а также плохо обобщают причинно-следственные связи. Данный факт говорит о том, что результативная познавательная деятельность – обязательное условие достижения основных компетенций по истории. В то же время, методический аспект исследования связан с возможностью использования результатов статьи при создании методических разработок, уроков, технологических карт и вспомогательного дидактического материала.

В педагогической науке под познавательной деятельностью понимается сознательная деятель-



ность, которая направлена на умственное восприятие окружающей действительности. В более широком смысле познавательная деятельность включает в себя не только познание как направленный процесс мышления и умственного восприятия, но также и внимание, речь, памятный воспроизведение информации. Такое определение познавательной деятельности дает С.Л. Рубинштейн [4, с. 376].

Познавательная деятельность основывается на двух фундаментальных принципах познания – любопытстве и любознательности, составляющих первичные познавательные интересы ребенка. Рассмотрим составляющие данного процесса. Любопытство – бессознательное стремление к познанию, оформляющееся в процессе онтогенеза, тогда как любознательность – предпосылка к получению нового опыта, обусловленная склонностями психики ребенка. В совокупности оба данных принципа составляют познавательный интерес – стремление познавать новое, уточнять непонятое и систематизировать все имеющиеся сведения о свойствах предметов, явлениях действительности [1].

Сущность методических разработок, направленных на активизацию и развитие познавательной деятельности, заключается в повышении уровня обученности и качества обучения. Для этого необходимо усиливать межпредметные связи, повышающие уровень познания и обязательно учитывать индивидуальные психофизиологические особенности обучающихся [5, с. 36].

Под качеством обучения в широком смысле понимается методическое соответствие процесса обучения социальным и образовательным ожиданиям со стороны учебного учреждения, общества и государства, и внутренним личностным потребностям обучающихся. Такое определение дает А.Н. Леонтьев [3, с. 81]. Иной точки зрения придерживается С.А. Лакеева, которая считает, что качество обучения – это соответствие образовательного процесса требованиям текущего ФГОСа (конкретного уровня образования), отражающее также учебные интересы большинства обучающихся [2, с. 87].

Процесс диагностирования качества знаний по предмету методически совпадает с изучением уровня познавательной деятельности как динамического процесса и статического показателя уже освоенных знаний. Диагностика качества знаний – процедура анализа, герменевтики и синтеза данных о целостном освоении материала учебных курсов, образовательных тенденций, отражающих достижение общей дидактической цели.

В зависимости от степени достижения дидактической цели принято различать следующие уровни познавательной деятельности:

- 1) познавательную пассивность, которая характеризуется отсутствием сильного личностного желания учиться, узнавать что-либо новое в рамках определенного предмета;
- 2) познавательную активность, о которой свидетельствует наличие возможности создания эмоционально-привлекательных учебных ситуаций. На этом уровне, несмотря на наличие склонностей и желания учиться, основные знания, умения и навыки обучающегося не имеют системного характера;
- 3) исполнительный уровень отличается стабильностью и постоянством знаний, здесь происходит повышение общего уровня учебной мотивации и готовности к решению проблемных ситуаций, которые могут усилить познавательные интересы;
- 4) творческий уровень заключается в готовности ставить задачи и самостоятельно находить решения. В этом случае педагогу следует находить различные средства создания позитивной эмоциональной атмосферы, подталкивающей к творческому поиску [8, с. 280].

К.К. Сулейманова считает, что на уроках истории последовательная система проблемных ситуаций является основным условием организации целенаправленной познавательной деятельности. В системе проблемных ситуаций выявляется главная доминантная и ряд вспомогательных ситуаций, когда возможно сформировать новые познавательные интересы. Формулировка основной проблемной ситуации на уроках истории представляет наибольшую трудность, но именно она обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучаемых, делает процесс познания более целенаправленным и осмысленным, что обуславливает выбор средств обучения [7, с. 24].

Как считает О.Н. Сорокикова, основными средствами обучения на уроках являются следующие:

- книги в бумажной и электронной форме, а также учебно-методические материалы;
- материалы научного характера, сложные для освоения обучающимися (исторические источники, географические карты и карточки персоналий);
- учебно-воспитательные материалы;



- обучающие курсы в классическом и мультимедийном вариантах;
- аудиовизуальные информационные материалы;
- лабораторные дистанционные практикумы;
- вспомогательные дидактические материалы;
- специальные образовательные веб-сайты [6, с. 31].

В зависимости от имеющихся средств, определяется методологический аппарат работы педагога с обучающимися. На сегодняшний день можно выделить следующие формы работы с методами на занятиях ДО, это: чат-занятия, приводящиеся синхронно; веб-занятия, представляющие собой дистанционные уроки, конференции, деловые игры и семинары; телеконференции – учебные материалы, проводящие в смешанном синхронно-асинхронном взаимодействии [2, с.88].

Одним из важнейших факторов развития интереса к обучению истории является понимание детьми необходимости того или иного изучаемого материала. Для развития познавательного интереса к изучаемому материалу большое значение имеет методика преподавания данного предмета. Поэтому перед тем как приступить к изучению какой-нибудь темы, учитель много времени должен уделить поискам активных форм и методов обучения. Заставить учиться нельзя, учебой надо увлечь. Познавательная деятельность развивает логическое мышление, внимание, память, речь, воображение, поддерживает интерес к обучению. Все эти процессы взаимосвязаны. Многие педагоги используют в учебном процессе различные методические приемы: дидактические игры, игровые моменты работы со словарями и схемами, ввод интеграции и т.д. [2, с. 89].

Р.В. Щигилев отмечает, что методика обучения истории в рамках активизации познавательной деятельности предполагает использование следующих интерактивных методов:

- 1) информационно-рецептивного метода, предполагающего передачу учебной информации с помощью электронных и традиционных образовательных средств, учебных пособий и в виде самостоятельной работы с последующим воспроизведением полученных знаний;
- 2) репродуктивного метода, основанного на создании строго алгоритма деятельности обучающихся при выполнении комплекса учебных задач и упражнений;
- 3) метода проблемного изложения, использующегося в педагогической практике для того, чтобы актуализировать познавательный интерес и открыть перед обучающимися «новые знания»;
- 4) частично-поискового (эвристического) метода, направленного на восприятие и осмысление уже раскрытых научных выводов, осмысление логики фактов и их доказательств;
- 5) исследовательского метода, раскрывающего проблемную, аксиологическую важность урока, а также развивающего в обучающихся инициативность, творческое мышление и самостоятельность;
- 6) проектного метода, нацеленного на комплексное обучение, планирование и раскрытие творческого потенциала обучающихся на примере индивидуального или группового проекта. Проектный метод можно использовать в формате круглого стола и «мозгового штурма» [8, с. 282].

Исходя из совокупности имеющихся методов можно определить, что процесс обучения на уроках истории, хотя и сталкивается с проблемами, которые возникают при недостатке импульса к новому уровню личностных потребностей, все же, предоставляет возможность заметно расширить инструментарий педагога при формировании познавательных интересов у обучающихся. В этом ключе раскрывается механизм функционирования новых образовательных потребностей школ и ВУЗов, ищущих способы заинтересовать обучающихся и реализовать все принципы системно-деятельностного подхода с опорой на современные технологии обучения.

Таким образом, в ходе активизации и развития познавательной деятельности на уроках истории необходимо применение комплекса методов и дидактических приемов. Прежде всего, на этапе актуализации новых знаний каждый обучающийся должен самостоятельно использовать прием «хочу спросить», когда ученик может спросить педагога или товарища по поводу предмета разговора, получает ответ и сообщает о мере своей удовлетворенности полученным ответом. Работа в диадах, представляющая собой предварительное обговаривание вопроса с товарищем, формулировку единого ответа, также является обязательной для выработки личностного интереса. Наконец, самое сложное – работа с источниками, предполагающая наличие творческого уровня познавательной деятельности, при этом, главная задача, встающая перед педагогом, – это создание позитивной эмоциональной атмосферы на уроке.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. – М.: Юрайт. Серия: Антология мысли, 2020. – 433 с.
2. Лакеева, С. А. Активизация познавательной деятельности на уроках истории в рамках ФГОС / С. А. Лакеева // Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 12 частях, Тамбов, 30 декабря 2014 года. Том Часть 7. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. – С. 87-89. – EDN TFHKDZ.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд. центр Академия, 2016. – 165 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
5. Светонос Д. Н. ИКТ как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории / Д. Н. Светонос // Медиаобразование и его роль в подготовке подрастающего поколения к жизни в современном социуме: материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием, Шадринск, 11 декабря 2015 года / Шадринский государственный педагогический университет; Ответственный редактор И.Ю. Блясова, редакторы: С.В. Сидоров, Е.С. Булычева. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2016. – С. 33-38. – EDN WFCGSL.
6. Сорокикова О. Н. Исследовательская деятельность, как средство развития познавательного интереса учащихся на уроках истории и во внеурочной деятельности / О. Н. Сорокикова // Электронное обучение и дистанционные технологии в образовании: опыт и перспективы развития. – 2016. – № 2. – С. 30-33. – EDN WDNWRH.
7. Сулейменова К. К. Организация познавательной деятельности на уроках истории / К. К. Сулейменова, С. К. Джаныкулова // Инновационные подходы в современной науке: Сборник статей по материалам X международной научно-практической конференции. Том 10 (10): Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2017. – С. 22-26. – EDN ZWYGGB.
8. Щигилев, Р. В. Методы и приемы активизации познавательной деятельности на уроках истории / Р. В. Щигилев // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: сборник статей по материалам LX студенческой международной научно-практической конференции, Новосибирск, 10–20 января 2019 года. Том № 1 (60). – Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2019. – С. 279-283. – EDN POYKVP.

УДК 339.548

Гочияева Милана Казимовна,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Gochiyaeva M.K.,
Karachay-Cherkess State University
Karachayevsk
E-mail: gmilana957@gmail.com
Научный руководитель: Айдинова Д. Х-М., доцент

ТОРГОВАЯ ВОЙНА КАК СЛЕДСТВИЕ ПАНДЕМИИ И ВОЕННОГО КОНФЛИКТА
TRADE WAR AS A CONSEQUENCE OF THE PANDEMIC AND MILITARY CONFLICT

Аннотация: Торговля с древних времен являлась важной частью экономики. Ее появление принято связывать с разделением труда, она представляла из себя обмен излишками произведённой



продукции. Торговые войны часто были предвестниками обычной войны, однако из-за снижения открытых военных конфликтов, они заменили собой привычные для понимания человека войны. В связи с этим темой данной работы является раскрытие природы и влияния торговых войн на мировую экономику.

Abstract: Trade has been an important part of the economy since ancient times. Its appearance is usually associated with the division of labor, it represented an exchange of surplus products. Trade wars were often harbingers of conventional warfare, however, due to the decline in open military conflicts, they replaced the wars familiar to human understanding. In this regard, the topic of this work is the disclosure of the nature and impact of trade wars on the world economy.

Ключевые слова: торговля, экономика, поставки, геополитическое давление

Keywords: trade, economy, supplies, geopolitical pressure

По состоянию на январь мировая торговля уже упала более чем на 5% по сравнению с сентябрьским пиком. И, несмотря на небольшой рост после открытия в Китае, несколько опережающих индикаторов по-прежнему указывают на дальнейшее падение торговли в ближайшие месяцы. Одним из положительных моментов является то, что эта слабость привела к резкому снижению стоимости доставки, что начинает подпитывать более низкую базовую инфляцию товаров в странах с развитой экономикой [4].

В Китае и других странах Азии с формирующимся рынком наблюдалось наибольшее снижение роста экспорта по мере ослабления мирового спроса. Если посмотреть на то, как развивалась мировая торговля с начала пандемии, мы увидели очень быстрое восстановление после первых блокировок, что в основном было связано с быстрым ростом экспорта из Азии и ростом импорта из США и еврозоны. Когда экономика вновь открылась более полно, началось замедление роста торговли, которое теперь превратилось в прямые убытки.

Пандемический шок для мирового потребления, вероятно, сыграл большую роль в торговых тенденциях в последние годы. Начальная фаза пандемии привела к перекосу в потреблении товаров, который теперь изменился в сторону спроса на услуги [5].

Основные проблемы мировой торговли в 2021 и 2022 годах были связаны с цепочками поставок. Транспортные расходы резко выросли из-за нехватки контейнеров, блокировки привели к остановке производства, а ресурсы были в дефиците. Это привело к резкому росту затрат, длительным срокам поставки и истощению запасов. С середины прошлого года, более или менее совпавшего с пиком мировой торговли, начался перелом в проблемах с цепочками поставок. С тех пор они существенно снизились, поскольку глобальный спрос на товары ослаб, а производственные мощности улучшаются. Наличие прибывающих контейнеровозов также улучшилось до 60% в феврале 2023 года по сравнению с 30% в начале 2022 года, что помогает улучшить глобальную систему снабжения.

Корни широкомасштабных проблем с цепочками поставок последних лет связаны с пандемией. Благодаря значительному государственному и монетарному вмешательству доходы на развитых рынках стабилизировались или даже подскочили, несмотря на огромное падение ВВП. С точки зрения потребления услуги были очень ограничены, что привело к чрезмерному спросу на товары. Это привело к перегреву глобального спроса на товары, в то время как предложение все еще было очень ограниченным из-за ограничений, связанных с пандемией, а также из-за того, что предприятия сократили производственные мощности. Это редкое несоответствие спроса и предложения привело к чрезвычайным диспропорциям и повсеместному дефициту.

С тех пор спрос нормализовался, поскольку услуги снова стали более широкодоступными. Для многих ресурсов быстро создаются новые производственные мощности, что приводит к увеличению производства. Это привело к быстрому решению проблем цепочки поставок. Урок на будущее состоит в том, что уникальная природа шока позволила возникнуть таким широко распространенным проблемам. Хотя мы ожидаем, что нехватка будет по-прежнему фигурировать в экономической повестке дня, поскольку нехватка рабочей силы остается более постоянной, а переход к энергетике может привести к новым сокращениям предложения, маловероятно, что аналогичная широко распространенная нехватка вернется без шока масштаба пандемия.

Помня о постоянных сбоях в цепочке поставок, грузоотправители начали заказывать и



пополнять запасы в начале 2022 года, делая ставку на сохраняющийся высокий потребительский спрос. Однако в течение года потребители сократили расходы на товары на фоне резкого роста инфляции, и их приоритеты снова сместились в сторону услуг. Это вынуждает грузоотправителей сдерживать растущий уровень запасов, особенно в розничной торговле. В то время как «эффект кнута» от накопления запасов по всей цепочке поставок ранее увеличивал объемы торговли, процесс сокращения запасов с тех пор привел к дополнительной слабости в цифрах.

Экономисты Всемирной торговой организации (ВТО) заявили в новом прогнозе, что рост мировой торговли в 2023 году по-прежнему ожидается на низком уровне, несмотря на небольшое повышение прогнозов ВВП с прошлой осени.

Фактически, из-за последствий войны на Украине, высокой инфляции, ужесточения денежно-кредитной политики и неопределенности на финансовых рынках ожидается, что объем мировой торговли товарами вырастет на 1,7% в этом году после роста на 2,7% в 2022 году [3].

Объемы мировой торговли в нынешнем году будут сокращаться, это серьезно отразится на состоянии экономики беднейших стран. С такими оценками выступил в четверг президент Всемирного банка (ВБ) Дэвид Мэлпас, не указав точных данных по вопросу снижения объемов.

«Неудивительно, что в 2023 году ожидается сокращение объемов мировой торговли. Если нынешние тенденции сохранятся, они серьезно подорвут международную торговлю и преимущества, которые она дает. Сокращение объемов торговли создаст дополнительные трудности для мировой экономики, особенно для беднейших стран, которым необходим доступ к мировым рынкам для достижения устойчивого экономического роста и сокращения бедности», - подчеркнул Мэлпас, выступая в столице Нигера на семинаре, посвященном экономическому росту и стабильности во время кризисов [2].

Промышленное производство в последнее время также не очень хорошо работало, а это означает, что наша мера глобализации (мировая торговля как доля мирового производства, которая дает своевременное представление об открытости торговли) не вышла за пределы общего диапазона, который наблюдается примерно с 2006. До этого мы наблюдали быстрый рост глобализации, но с тех пор он остановился.

Однако можно заметить, что модели торговли меняются. Думайте о России как о самом экстремальном примере. Санкции в отношении российского экспорта привели к реструктуризации и перебалансировке мировых потоков нефти и других сырьевых товаров, а также увеличению объема продаж СПГ по всему миру. Европейский импорт нефти из России был заменен импортом из таких мест, как Ближний Восток, в то время как Россия экспортировала больше нефти в Индию и Китай. И больше европейского угля в настоящее время поставляется, например, Колумбией, Южной Африкой и Австралией.

Интересно, что существуют заметные различия между Европой и США. В ЕС отмечается относительно небольшую диверсификацию, если не считать шока от пандемии. Последние данные показывают такой же уровень индекса концентрации импорта, как и в период с 2004 по 2019 год. США на данный момент являются основной силой диверсификации. Американский импорт в настоящее время намного более диверсифицирован, чем в 2016 году, и это в основном обусловлено четкой тенденцией к снижению зависимости от Китая в отношении импорта. Для стран ЕС зависимость от Китая уже была ниже, и до сих пор наблюдалось лишь некоторое снижение в 2022 году. Это также может быть просто эффектом блокировки, поскольку доля Китая в импорте ЕС до сих пор не упала ниже уровня 2019 года. Фактически, ЕС все еще довольно близок к своему пику с точки зрения зависимости Китая от импорта, начиная с 1960 года.

При рассмотрении «победителей» за последние годы или стран, получивших наибольшую долю в качестве экспортеров в страны с развитой экономикой, можно выделить несколько тенденций. Прежде всего, поскольку это измеряется номинально, экспортеры энергии и других сырьевых товаров являются одними из очевидных победителей в условиях недавнего энергетического кризиса. Вопрос в том, насколько это будет устойчивым после нормализации цен. Помимо этого, также видим, что Тайвань, Индия, Южная Корея и Вьетнам выделяются как страны, увеличивающие свою долю экспорта в страны с развитой экономикой. Но то же самое относится и к Мексике, Польше и Испании, так что, возможно, основные события действительно намекают на некоторый почти-или решоринг в конце концов.

Китай выделяется как страна, в которой ее доля в общем объеме экспорта на развитые рынки сократилась больше всего, хотя эта цифра будет завышена из-за беспорядков, связанных с Covid [1]. Тем не менее, геополитика, похоже, играет здесь роль, поскольку это более широкая тенденция, начавшаяся примерно во время торговой войны. Кроме того, Германия потеряла свою долю на мировом рынке, вероятно, также из-за проблем с цепочкой поставок, влияющих на производство. В целом изменения в долях экспорта стран с развитой экономикой относительно невелики, что указывает на то, что структурные сдвиги в мировой торговле носят постепенный характер.

Хотя импорт США начал диверсифицироваться до 2020 года, при этом меньше импорта из Китая и больше из других азиатских стран, уроки, извлеченные из пандемии, ускорили эту тенденцию. Однако роль Китая в мировой торговле остается огромной, и в некоторых случаях ее практически невозможно изменить в краткосрочной и среднесрочной перспективе. Это особенно верно в отношении «зеленых» технологий, значение которых в энергетическом переходе быстро растет — мир сильно зависит от Китая. США и Европа спешат создать собственные цепочки поставок аккумуляторов. Но на Китай по-прежнему приходится 75% поставок, и для завода по переработке аккумуляторных материалов Китай также является важным звеном. Тем не менее, в целом тенденция к снижению доли Китая на рынке США достаточно очевидна, и путь диверсификации начался медленно, но верно.

В целом мировая торговля все еще переживает последствия двух крупных потрясений последних лет. Экстремальные периоды пандемии вызвали множество проблем, связанных с сдерживанием предложения и перегревом спроса, в настоящее время эти проблемы, похоже, быстро решаются, и мы не ожидаем в ближайшее время проблем с цепочками поставок в том же масштабе, что и в последние годы.

В то же время обостряются геополитические проблемы, которые начинают оказывать структурное влияние на мировую торговлю. Страны с развитой экономикой диверсифицируют торговых партнеров, в основном в США, в то время как в Европе эта тенденция, вероятно, займет больше времени. Это означает, что в ближайшие годы можно ожидать лишь скромного роста мировой торговли, сдерживаемого геополитическими факторами, но с некоторым улучшением за счет ослабления последствий пандемии.

Список литературы

1. Айдинова, Д. Х. М. Банковский сектор России и система мер по преодолению экономических последствий новой коронавирусной инфекции / Д. Х. М. Айдинова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России : Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых, Карачаевск, 23–24 октября 2020 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 105-110. – EDN UFAJST.
2. Глава Всемирного банка ожидает сокращения объемов глобальной торговли в 2023 году // ТАСС. URL: <https://tass-ru.turbopages.org/tass.ru/s/ekonomika/17410375>
3. Global trade growth to slow down in 2023: WTO // Container News. URL: <https://container-news.com/global-trade-growth-to-slow-down-in-2023-wto/>
4. World trade bearing the brunt of weak demand // Capital Economics URL: <https://www.capitaleconomics.com/publications/global-trade-monitor/world-trade-bearing-brunt-weak-demand>
5. World trade to see big shifts and weaker growth in 2023 // Hellenic Shipping News. URL: <https://www.hellenicshippingnews.com/world-trade-to-see-big-shifts-and-weaker-growth-in-2023/>

УДК 334

Гочияева Милана Казимовна,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Gochiyaeva M.K.,
Karachay-Cherkess State University,



ПРЕИМУЩЕСТВО И НЕДОСТАТКИ БИЗНЕСА В РОССИИ ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF BUSINESS IN RUSSIA

Аннотация: В статье рассматриваются преимущества и недостатки бизнеса в России. Развитие экономики страны имеет прямое отношение к положению дел у представителей бизнеса, которые обеспечивают трудовую деятельность и способствуют социальному обеспечению населения.

Abstract: The article discusses the advantages and disadvantages of business in Russia. The development of the country's economy is directly related to the state of affairs of business representatives who provide employment and contribute to the social welfare of the population.

Ключевые слова: бизнес, санкции, экономика, Россия, конкуренция

Keywords: business, sanctions, economy, Russia, competition

Бизнес – это деятельность, направленная на получение прибыли путем производства и продажи товаров или услуг. Он является основой экономической системы и играет важную роль в развитии общества. Бизнес создает рабочие места, повышает уровень жизни населения, способствует развитию инноваций и технологий, а также обеспечивает экономическую стабильность и рост страны [3].

Бизнес в России является важной составляющей экономической системы страны. Он охватывает широкий спектр отраслей, от малого бизнеса до крупных корпораций. В России существуют различные формы собственности, включая государственную, частную и смешанную. Бизнес в России сталкивается с рядом проблем, таких как высокие налоги и бюрократические процедуры, низкая конкурентоспособность и нестабильность экономической ситуации. Однако, благодаря усилиям правительства и предпринимателей, бизнес в России продолжает развиваться и приносить пользу экономике и обществу.

Бизнес в России имеет долгую историю, начиная с торговых гильдий и мануфактур в XVIII веке, и развиваясь вплоть до современности. Сегодня бизнес является одной из важнейших составляющих экономической системы страны, охватывая широкий спектр отраслей, от малого бизнеса до крупных корпораций.

В России существуют различные формы собственности, включая государственную, частную и смешанную. Государственная собственность представлена государственными предприятиями, которые занимаются производством товаров и услуг в различных отраслях экономики. Частная собственность является основной формой собственности в России и включает в себя малый, средний и крупный бизнес. Смешанная собственность представлена предприятиями, в которых участвуют как государственные, так и частные инвесторы.

Бизнес в России сталкивается с рядом проблем, таких как высокие налоги и бюрократические процедуры, низкая конкурентоспособность и нестабильность экономической ситуации. Высокие налоги и сложные процедуры регистрации предприятий могут затруднять начало и развитие бизнеса. Низкая конкурентоспособность бизнеса в России связана с отсутствием инноваций, низким уровнем технологического развития и высокими затратами на производство. Нестабильность экономической ситуации может приводить к колебаниям валютного курса, инфляции и другим факторам, которые могут негативно сказаться на бизнесе.

Бизнес в России в условиях санкций стал более сложным и непредсказуемым. Санкции привели к ограничению доступа к финансовым ресурсам, технологиям и рынкам, что затрудняет развитие многих отраслей экономики [5].

Однако, некоторые компании нашли выход из сложной ситуации. Например, они начали развивать свои производственные мощности и заменять импортные товары на отечественные аналоги. Также, некоторые компании перенаправили свой бизнес на другие рынки, например, в страны Азии и Ближнего Востока.

Для бизнеса важно быть готовым к изменениям и адаптироваться к новым условиям. Необходимо



учитывать политические риски и работать над диверсификацией бизнеса. Кроме того, важно следить за изменениями законодательства и налоговой политики, чтобы минимизировать риски и сохранить конкурентоспособность.

Прогнозировать проблемы бизнеса в России в 2023 году сложно, так как это зависит от многих факторов, включая политическую ситуацию в мире, экономические тенденции и изменения в законодательстве. Однако, можно выделить несколько потенциальных проблем:

1. Неопределенность в экономической политике правительства. В свете экономических последствий пандемии COVID-19 и санкций, правительство может изменить экономическую политику, что может повлиять на бизнес.

2. Недостаток инвестиций. Санкции и политическая нестабильность могут оттолкнуть иностранных инвесторов от инвестирования в российский бизнес.

3. Конкуренция со стороны других стран. Российский бизнес может столкнуться с конкуренцией со стороны других стран, которые могут производить аналогичные товары или услуги по более низкой цене.

4. Неэффективная система налогообложения. Налоговая политика может измениться, что может негативно повлиять на бизнес, особенно на малые и средние предприятия.

5. Недостаток квалифицированных кадров. Недостаток квалифицированных кадров может ограничивать развитие бизнеса в некоторых отраслях экономики.

Кроме отрицательных сторон, у бизнеса есть и положительные стороны:

1. Большой внутренний рынок. Россия имеет огромный внутренний рынок, что может быть привлекательным для местных и иностранных компаний.

2. Наличие природных ресурсов. Россия является одним из крупнейших производителей нефти, газа, угля и других природных ресурсов, что может быть выгодно для компаний, работающих в этой области.

3. Развитая инфраструктура. Россия имеет развитую транспортную и коммуникационную инфраструктуру, что может облегчить бизнес-процессы.

4. Низкие затраты на производство. Российский бизнес может использовать низкие затраты на производство, что может быть конкурентным преимуществом на мировом рынке.

5. Поддержка правительства. Правительство России предоставляет различные программы поддержки малого и среднего бизнеса, что может помочь в развитии компаний.

6. Развитие цифровой экономики. Россия активно развивает цифровую экономику, что может создать новые возможности для бизнеса в области IT и электронной коммерции.

7. Новые инвестиционные возможности. В России появляются новые инвестиционные возможности, связанные с развитием инфраструктуры, технологическими инновациями и другими областями [1].

8. Развитие туризма. Россия активно развивает туризм, что может быть привлекательным для компаний, работающих в этой области.

9. Новые рынки сбыта. Россия активно развивает экономические связи с другими странами, что может создать новые рынки сбыта для местных компаний.

10. Квалифицированный трудовой потенциал. Россия имеет квалифицированный трудовой потенциал, что может быть привлекательным для компаний, работающих в различных отраслях [4].

Несмотря на наличие санкций, Россия предлагает множество возможностей для развития бизнеса. Развитие цифровой экономики, новые инвестиционные возможности, развитие туризма, создание новых рынков сбыта и наличие квалифицированного трудового потенциала – все это может привлечь компании из разных отраслей. Важно учитывать риски, связанные с санкциями, и оценивать их в контексте своего бизнеса. Однако, не стоит забывать о возможностях, которые предоставляет Россия для бизнеса [2].

Однако, благодаря усилиям правительства и предпринимателей, бизнес в России продолжает развиваться и приносить пользу экономике и обществу. Правительство предпринимает шаги для улучшения условий для бизнеса, в том числе снижение налоговых ставок и упрощение процедур регистрации предприятий. Кроме того, в России активно развиваются инновационные технологии, что способствует повышению конкурентоспособности бизнеса.

В заключение, бизнес в России является важной составляющей экономической системы страны. Он сталкивается с рядом проблем, но благодаря усилиям правительства и предпринимателей продолжает развиваться и приносить пользу экономике и обществу.

Список литературы

1. Айдинова, Д. Х. Современные особенности управления инвестиционными проектами в отраслях промышленности региона / Д. Х. Айдинова, З. Х. Кочкарова, Д. Х. Айдинов // The International Scientific and Practical Congress of Economists and Lawyers «The genesis of genius», Geneva (Switzerland), 31 января 2014 года / ISAE «Consilium». Том 1. – Geneva (Switzerland): Международное научное объединение экономистов “Консилиум”, 2014. – С. 179-187. – EDN UMGJJ.
2. Бедраева, Э. С. Актуальные проблемы развития малого и среднего бизнеса / Э. С. Бедраева, Д. Х. Айдинова // Научно-технический и социально-экономический потенциал развития АПК РФ : Материалы Всероссийской научно-практической конференции имени Заслуженного деятеля науки КБР, Заслуженного агронома РФ, доктора сельскохозяйственных наук, профессора М.Х. Ханиева, Нальчик, 08 декабря 2022 года. Том Часть II. – Нальчик: ФГБОУ ВО Кабардино-Балкарский ГАУ, 2022. – С. 261-263. – EDN BYIYLLK.
3. Единый реестр субъектов малого и среднего предпринимательства — Федеральная налоговая служба — https://www.nalog.ru/rn77/related_activities/regbusiness/#t3
4. Купрякова, А. В. Малый бизнес в современной России / А. В. Купрякова. — Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы экономики и управления : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. — С. 114-117. — URL: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/219/11509/> (дата обращения: 12.05.2023).
5. Рост с поправкой на «если»: чего российский бизнес ждет от 2023 года // Forbes URL: <https://forbes-ru.turbopages.org/turbo/forbes.ru/s/svoi-biznes/483102-rost-s-popravkoj-na-esli-cego-rossijskij-biznes-zdet-ot-2023-goda>

УДК 316

Демиденко Олеся Александровна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Demidenko O.A.,
North Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: lara.demidenko@mail.ru
Научный руководитель: Шаповалов А.В., доцент

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОТОГРАФИЙ ПРИ АНАЛИЗЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ THE COGNITIVE POTENTIAL OF PHOTOGRAPHS IN THE ANALYSIS OF SOCIAL PHENOM- ENA AND PROCESSES

Аннотация: В последнее время наблюдается усиление интереса исследователей к работе с визуальными материалами, которые позволяют зафиксировать видимую социальную реальность, описывают актуальное состояние действительности, несут определенный социальный смысл и значение, расширяют диапазон видения проблемы. Среди источников визуальной информации используемым в социологической среде является фотография.

Abstract: Recently, there has been an increase in the interest of researchers in working with visual materials that make it possible to fix the visible social reality, describe the current state of reality, carry a certain social meaning and significance, and expand the range of vision of the problem. Among the sources of visual



information used in the sociological environment is photography.

Ключевые слова: визуальная социология, интерпретативный подход, самопрезентация.

Keywords: visual sociology, interpretive approach, self-presentation.

В последнее время наблюдается усиление интереса исследователей к работе с визуальными материалами, такими как фотографии, фильмы, видео и телесюжеты, рисунки, картины и другое. Это обусловлено не только увеличением доступности цифровой видео и фототехники, но и возможностью расширить грани изучения объекта, выйти за рамки привычных методов. Визуальные материалы позволяют зафиксировать видимую социальную реальность, описывают актуальное состояние действительности, несут определенный социальный смысл и значение, расширяют диапазон видения проблемы. Среди источников визуальной информации наиболее используемым в социологической среде является фотография.

Популярность данного визуального материала объясняется его широким распространением, ранним началом использования в качестве дополнительного носителя данных об окружающей действительности, предоставляемыми возможностями для получения сведений.

Визуальная социология в России находится на стадии формирования теоретической, терминологической, методической базы. Своеобразная популярность направления определяется социокультурным контекстом («визуализация» культуры), в том числе и российского общества, в русле исследовательских подходов, также ориентирующихся на современную культурную ситуацию.

Визуальная социология как метод входит в число качественных методов социологии. В специальных учебных пособиях к визуальным источникам социальной информации обычно относят: «фотографии, фильмы и видеофильмы, неодушевленные предметы» [7, с. 152].

Взаимодействие фотографии и того, что на ней изображается, становится предметом исследования визуальной социологии. Хотя в теории визуальная социология может работать со всеми визуальными источниками информации, в приоритете стоит исследование фотографий [8, с. 68-69].

Задача социологии состоит, прежде всего, в том, чтобы раскрыть природу изображения как носителя всевозможных социальных смыслов в обществе. На этапе интерпретации конкретного изображения сначала выделяются отдельные элементы содержания, а затем сопоставляются в их отношениях. Объектом исследования фотографий становится изображаемая социальная реальность, а социальный смысл производственных процессов и работы взаимодействующих систем внутри нее – предметом. Поэтому в некоторых социологических исследованиях главным предметом изучения должна быть сама фотография, то есть изображение как текст [8, с. 72].

Анализируя фотографии различных этапов исторического развития, можно выявить важные социальные явления. Однако следует помнить, что отражение социальной реальности субъективно и может включать фальсификацию данных об исторических процессах, решениях и изменениях в обществе. Каждый отдельный эпизод социальной реальности может быть визуальным представлением механизмов реальности. Снимки служат постоянным маркером для авторов, позволяющим проводить параллели между различными социальными группами и процессами, происходящими в них. Можно утверждать, что, анализируя фотографические практики, возможно исследование даже социальных иерархий.

Фотография как отображение социальной реальности и феномен общественных отношений может быть объектом и материалом практического исследования, поскольку изучаемые аспекты определяются рамками и тематикой конкретного научного подхода. Фотография как объект, материал и инструмент исследования может быть продуктом СМИ, личным документом или творением создателя. Фотографические изображения – это продукты, которые функционируют под влиянием средств массовой информации. Их нередко изучают и применяют, например, как инструменты влияния и формирования в общественном сознании образов рекламы, а также как визуальный компонент идеологии. В этом случае важно знать, кто, для кого и с какой целью делает снимки.

В истории развития и общества, и науки фотография широко применялась учеными различных областей. В частности, и социологи время от времени использовали фотографическое изображение, фотографировали людей и места, которые они изучали, фотография служит запечатлением момента жизни, а социологии интересна запечатленная жизнь общества в конкретный период времени в

определенном месте. А наличие достаточно большого объема визуальной информации по конкретному событию позволяет проанализировать то или иное явление более точно. Тем самым открывает возможность изучать научные аспекты социологии, политологии, философии и ряда других наук [5, с. 128-129]. Фотография отображает временное пространство, прошлое и бывшее. И это не одно и то же. Ведь не все прошлое, что изображено, было по-настоящему, но то, что было, является не просто прошлым, а и бывшим тоже, т.е. и сейчас. Точно так же есть фотография, визуализирующая грядущее, т.е. то что придет и есть будущее. И не все в грядущем будет в будущем, но то в грядущем, что будет в будущем, есть сейчас и было до этого в прошлом.

Взгляд на общество через фотообраз (социологический анализ). Исследуя воздействие фотографии на общество, визуальная социология обязует нас критически подходить к анализу любой визуальной информации. Особенно явным примером могут послужить средства массовой информации, так как СМИ хоть и называют свободными средствами предоставления информации, но в некоторых случаях им все же свойственно приукрашивать и искажать события в чьих-то интересах. Фотография на своем примере визуализирует Мир. Эту роль отображения социальной действительности играют вещи, одежда, язык тела, что имеет большое значение для идентификации групп людей или отдельных индивидов, оказывая значительное воздействие на самоопределение и жизненную позицию [2, с. 23].

Фотография до бесконечности повторяет то, что никогда уже не может повториться в плане экзистенциальном. А события в ней никогда не выходят за собственные пределы к чему-то другому. В историческом масштабе, фотография в отличие от своего предшественника живописи создает идентичность, двойственность реальности. И в отличие от живописи, фотография через некоторое время после своего появления становилась все более доступна. А живописный портрет, как бы он ни походил на оригинал, по сравнению с сходством с оригиналом не является фотографией. Она показывала не только жизнь определенного класса, но и всех слоев общества. Этому способствовала низкая стоимость, быстрота получения изображения и творческий интерес, вызванный общественности к данной деятельности.

Проблема визуальной социологии состоит в том, что очень многие социологи используют визуальные материалы в качестве иллюстраций, документальных подтверждений или архивных документов и не проводят с ними более детального анализа. Фотография стала предметом социологического анализа сравнительно недавно и попытки интегрировать новый технический медиа в широкий социологический смысл редко встречались в работах. Впервые же фотографии начал исследовать австрийский теоретик Фридрих Шпрингорум (Friedrich Springorum). В своей книге «Предмет фотографии. Философские штудии» опубликованную небольшим тиражом в 1930 г., в которой провозглашает фотографию созерцательной сущностью образов.

Немецкий мыслитель В. Флюссер имевший много общего с взглядами Ф. Шпрингорума предложил обратить внимание к технической стороне производства фотографии, порождающей новый тип воображения, и спровоцировал в философии развернутую дискуссию на тему медиа. Основной прослеживаемый социологический вопрос фотографии по В. Флюссеру, это вопрос о свободе воли художника в мире, где правит технический прогресс и технологии [4, с. 22].

Значение образов в обществе меняется и это связано не только с эволюцией техники, но и с развитием способности человека к интерпретации, декодированию образов. С точки зрения онтологии образы – «это означающие поверхности». И первичная способность человека выражается в его взгляде. Запоминая и придавая определенное значение материальным объектам, явлениям, взгляд может возвращаться к уже виденным элементам образа и устанавливать между ними временные связи. Это пространство значений элементов образа представляет собой площадку для интерпретаций. Так рождается значение образа как синтез двух интенций: «той, что манифестирована в образе, и интенцией зрителя» [3, с. 102].

Анализ понятия медиареальности, находящегося в междисциплинарной области, требует уточнения метода исследования. В этом смысле представляется продуктивным рассмотреть медиареальность в социальном контексте.

Исследование влияния фотографии на конституирование реальности невозможно без анализа фотографии в контексте социальных практик. Практическая парадигма является площадкой для междисциплинарных исследований и интерпретируется как способ концептуализации проблем,

возникающих в повседневной социальной жизни. Многочисленные публикации в области социологии, философии и исследований Джона Остина, позволили говорить о «прагматическом» повороте в социальных науках.

Среди современных отечественных публикаций наиболее значимыми в исследовании социальных практик стали работы В. Подороги, В.В. Волкова и О.В. Хархордина. Они рассматривали теорию практик как принцип интерпретации, позволяющий увидеть иначе, чем оно изначально кажется, а именно влияние фотографии на конституирование реальности через повседневные, рутинизированные способы поведения и социальные отношения [1, с. 77]. В основе любого зрительного восприятия лежит идея целостной структуры. Она содержит в себе фигуру и фон и является целостной композицией изображения. Отсутствие фона у фигуры лишает целостности или даже всего смысла, содержащегося для восприятия, происходящего на фотографии. Фон является условием восприятия фигуры, придающим ей смысловую определенность. В фотографии фон может и не замечаться, но может и сам играть роль фигуры, выходя на передний план. Метафора фона заключается в том, что фигура никогда не воспринимается сама по себе, а всегда на фоне. Фон придает смысл, образу. Смысл определяет совокупность совместной деятельности, обычаев, образующих культурный фон, на котором осуществляется коммуникация.

Репрезентативность фотографии – это свойство фотографии как воспроизведения отдельных элементов социальной реальности, воспроизводящее параметры (социально-демографические, гендерные, экономические) и смысловые элементы (поза, отдельные объекты) изображаемой социальной реальности. В этом случае фотография приобретает свойства образца и поэтому может претендовать на репрезентативность [6, с. 56].

Таким образом, использование фотографии в медиaprостранстве и в повседневной жизни вовлекает зрителя и настраивает на диалог, порождает диалог о субъективности интерпретации данных, чего трудно добиться традиционными социологическими методами. Многие в социальной реальности невозможно выразить словами, а только визуальными образами. Поэтому только качество сделанных снимков и профессиональная подготовка их авторов могут адекватно и объективно отражать социальную действительность.

Список литературы

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / пер. с нем.; под общ. ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. СПб.: Алетей, 2019.- 272 с.
 2. Ананишнев В.М., Денисова Т.Н., Сергейчик С.И. Формирование рынка труда и самоопределение личности учащегося // Инновации в образовании. - 2012. - № 1. - С. 17-34.
 3. Гостев А.Н., Ананишнев В.М., Демченко Т.С., Кочетов В.В. Рационализация системы социального проектирования дополнительного образования молодежи крупного города // Системная психология и социология. - 2013. - № 8. - С. 101-108.
 4. Флюссер В. За философию фотографии / В. Флюссер. - СПб.: Изд-во С.Петербург. ун-та, 2018. - С. 22-30.
 5. Штомпка П. Введение в визуальную социологию. Теоретические дискурсы и дискуссии. М.: ВШЭ, 2016 — 210 с.
- Интернет-ресурсы:
6. Гоманюк Н. А. Отражение социокультурных изменений в визуальной саморепрезентации. - URL: www.thelastpageof.com/docs/text2.doc (дата обращения: 21.04.2023).
 7. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, Нуркова Н. Н. Зеркало с памятью. М.: РГГУ, 2016. – 292 с.
 8. Сергеева О. В. Визуальная социология. Исследовательское поле визуальной социологии. // Журнал социологии и социальной антропологии. 2018. Т. XI, № 1. URL: http://www.old.jourssa.ru/2008/1/09_Sergeeva.pdf (дата обращения: 20.04.2023).

УДК 392

Заргарова Ирина Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zargarova I.Y.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: zargarovvva@mail.ru
Научный руководитель: Малявина Г.И., доцент

**ЭТНИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ, ОБЫЧАИ И КУЛЬТУРА КОРЕННЫХ НАРОДОВ КАВКАЗА,
ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ ТРАНСФОРМАЦИЮ ЧЕЛОВЕКА
ETHNIC TRADITIONS, CUSTOMS AND CULTURE OF THE DEVELOPMENT OF THE PEOPLES OF THE CAUCASUS, THEIR INFLUENCE ON THE SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION OF MAN**

Аннотация: В данной статье рассмотрены этнические традиции, обычаи и культура коренных народов Кавказа, их влияние на становление личности человека, а также значение традиций в сохранение национальной идентичности.

Abstract: This article discusses the ethnic traditions, customs and culture of the indigenous peoples of the Caucasus, their influence on the formation of a person's personality, as well as the importance of traditions in the preservation of national identity.

Ключевые слова: Культура, традиции, сохранение культурного, исторического наследия.

Keywords: Culture, traditions, preservation of cultural and historical heritage.

История человечества развивалась от этноса к нации и этот процесс представлял собой единство человеческих отношений и культуры. Люди на начальном этапе своего развития объединялись в различные сообщества: род, племя, патриархальная семья, этнос, который стал фундаментом для формирования государства и национальных ценностей.

Таким образом, национальные ценности государства зависят от культуры этносов и чтобы не возникали межэтнические конфликты, мы должны знать и уважать обряды, традиции, ритуалы и церемонии народов, проживающих в одном государстве.

Б.Н. Миронов писал: «...история материализуется в национальных традициях и стереотипах поведения». [5, с. 22] С приходом постиндустриального или информационного общества человечество столкнулось с проблемой размытых культурных границ или мультикультурализма, что влечет за собой утрату традиций этноса и народа.

Актуальность темы исследования обусловлена прежде всего тем, что современная социокультурная ситуация характеризуется тем, что именно этнос, подобно хромосоме является носителем традиций, обрядов, ритуалов, тем самым являясь носителем социальной наследственности.

Необходимо дальнейшее постижение сущности современного общества как целостного организма с тем, чтобы выявлять его механизмы социокультурного воздействия на человека. На первый план выходят задачи коренного переосмысления места человека и формирование у личности системы качеств, способствующих гармонизации ее отношений с другими людьми и понимающей меру своей ответственности за сохранение бытия. Назревает необходимость поиска путей духовного обновления общества под влиянием, в том числе, и традиций.

С периферийным состоянием традиционного, исторического наследия и трансформацией принципов преемственности и целостности в отечественной истории сопряжены следующие проблемы современной переломной эпохи: сохранение культурного, исторического наследия; сохранение и развитие традиционных народных художественных промыслов; патриотическое воспитание, адаптация к изменяющимся условиям жизни, социализация, духовное здоровье детей и молодежи, национальная идентичность. [3, с. 131]



Все вышесказанное, в свою очередь, актуализирует задачу более подробного изучения закономерностей трансляции традиций, механизмов их влияния на человека, принципов отбора транслируемой информации.

«Традиция – это корни. Борьба с традицией – борьба с культурой» [2, с.19]

Северный Кавказ – регион сложный и в языковом, и в этническом, и в религиозном отношениях. Здесь на сравнительно небольшой территории издавна бок о бок проживают народы, отличающиеся друг от друга особенностями хозяйства, быта повседневной жизни, традициями. Подобное разнообразие сформировалось в весьма отдаленные времена и сохраняется на протяжении многих веков.

Средневековые арабы недаром называли Кавказ «Горой языков»: здесь живет около 50 народов с самостоятельными языками. В лингвистическом отношении они принадлежат в основном к трем большим языковым семьям: собственно кавказской, или палеокавказской, индоевропейской и алтайской. Все они представлены как на Северном, так и на Южном Кавказе. Кавказская семья делится на три ветви (группы): западную, или адыго-абхазскую; восточную, или вайнахо-дагестанскую; и южную, или картвельскую.

Интересно, что на Кавказе давно уже существует мысль о кавказском единстве, основанном на общности происхождения. Грузинский автор XI века Леонтий Мровели, начинающий свой труд по истории древней Грузии с мифических времен Кавказа, составил генеалогическое «древо» народов, его населяющих, согласно которому армяне, грузины, вайнахи, дагестанские племена и др. имеют общего предка – легендарного Таргамоса (Торгома). По сообщению Мровели, расселившиеся по всему Кавказу потомки Таргамоса, помня о своем братстве, долгое время жили в дружбе между собой и сообща выступали против внешних врагов, нападавших на их родину. [4, с. 11]

Каждая Кавказская народность соблюдает свои обычаи и традиции и передает их из поколения в поколение. Вот самые удивительные из них:

Одной из самых известных культурных традиций народов Кавказа считается гостеприимство. Народы Кавказа считают, что плох тот день, когда не пришел гость. Двери домов этих горцев всегда открыты. Во время трапезы в семье ставят на стол дополнительный прибор, и оставляют порцию еды, на случай прихода гостей. Любой, даже незнакомый человек, здесь самый дорогой и желанный, в любое время суток. Гостеприимные хозяева предусмотрительно держат в доме шубу, на случай если путник в дороге замерз. Человек может остаться в их очаге столько ему потребуется. По обычаям первые три дня гостю не задают вопросы, а по истечении этого времени с ним общаются, как с членом семьи. С пустыми руками путника не отпустят. Ему соберут сумку с едой в дорогу. Перед тем, как гость покинет дом, на пороге ставят кувшин с чистой водой, что означает пожелание счастливого пути.

Покровительство. Родственным гостеприимству можно считать известный у ряда народов Кавказа институт покровительства, связывавший или различные группы одного народа (например, у адыгов) или разные народы (абхазов и грузин, грузин и балкарцев и т. д.). Самый старший в семье мужчина считается ее главой и пользуется наивысшим авторитетом. Он принимает все важные для семейства решения и несет моральную ответственность за поступки каждого из его членов, а они, в свою очередь, обязаны подчиняться главе рода беспрекословно. В этой национальной традиции Кавказа соединились многовековой патриархальный уклад жизни, и глубокое уважение к старшим по возрасту. [1, с. 176]

Некоторые традиции и обычаи народов северного Кавказа касаются только мальчиков. Так, младший сын обязан оставаться в доме родителей даже после того, как завел свою семью. Он ухаживает за родителями в старости, ему обычно по наследству достается отцовский дом.

А следующий традиционный ритуал, о котором я хочу вам рассказать соблюдается в основном в Чечне. В день своего пятинадцатилетия будущему джигиту дарят особый головной убор – папаху, который считается главным атрибутом одежды мужчины, символом его чести и достоинства. Когда юноша надевает папаху, он считается взрослым и способным отвечать за свои поступки. Уважающий себя мужчина всегда появляется на людях в папахе. Снимать ее не принято даже в помещении. Невероятное оскорбление для чеченца, если кто – то сойдет его папаху. Никто не имеет права прикасаться к ней. Только в единственном случае снимают головной убор, когда просят пощадить от кровной мести. [6, с. 13]

У Карачаевцев есть своеобразный ритуал представления ребенка родственникам и знакомым.



Обрядом «Бешикке Салгъан» (укладывание в колыбель) малыша официально вводят в семью. Это очень важный день для ребенка, его семьи, друзей и знакомых. На обряд приглашают самых старших женщин рода, они контролируют весь процесс. Родители в ритуале не участвуют, чтобы не обидеть недоверием старших. Обряд по традиции проходит в доме свекрови. Она в знак уважения предлагает матери невесты перепеленать ребенка, та же в свою очередь тоже в знак уважения отказывается в ее пользу. Ребенка укладывают в колыбель на подушки, шитые золотом и туго пеленают, затем убаюкивают колыбельными песнями. В это время в доме идут приготовления к празднику. Женщины пекут национальные хычины, а мужчины всецело заняты жертвенным бараном. Тушу разделяют на 24 части, каждой из которых свое предназначение. Самый старший мужчине рода является тамадой на празднестве. Ему предназначается лопатка. Старшим женщинам рода мясо бедра, остальное мясо подают гостям, каждый из которых берет соответствующую своему возрасту часть. Самой романтической традицией Кавказа, по мнению девушек, считается кража невесты. Это происходит как с согласия девушки, так и без него. Но если невеста против последствия кражи для жениха будут очень плачевными. Девушку увозят на машине и прячут в доме родственников жениха. В случае, когда невеста согласна, приходит мулла и оформляет брак. Умыкание происходит по нескольким причинам. Первая, если есть сомнение, что родители дадут согласие. В некоторых случаях невест крадут ради романтики. Этот обычай существует и в наше время. Особенно строго следуют свадебным традициям в селах Кавказа. Праздник длится не один день, а два, три, а то и неделю. Еда и вино на столах не заканчивается, а бесчисленные гости веселятся от души.

Мир меняется, а вместе с ним и обычаи, но только не обычаи свадеб на Кавказе. Младший брат или сестра не могут обрести вторую половинку, пока не сыграет свадьбу старший. О свадьбе молодых договариваются родители, поэтому зачастую жених и невеста видят друг друга только на свадьбе. Большая часть кавказских народов по старинке играет две свадьбы вместо одной. Это связано с тем, что по традиции мужчины и женщины не могли быть вместе на одном мероприятии. Мужчины играют свадьбу на территории жениха, а женщины – в доме невесты. Невеста входит в дом после свадьбы, ступая с правой ноги, с закрытым лицом – от дурного глаза. Породнившиеся семьи обмениваются подарками. Этот обычай строго соблюдается.

Культура толерантности горских народов Северного Кавказа отличается особым развитием этикетных норм поведения. В этом регионе в течение веков сложилась единая система этикета, которая имеет порой существенные локальные особенности даже в пределах одной этнической общности, но все же обладает рядом общих черт. Можно говорить об особой северокавказской культуре поведения. В этой культуре есть общепризнанные лидеры, законодатели «хорошего тона», к которым относятся адыгские народы 48 (кабардинцы, черкесы, абазины, адыгейцы), в особенности кабардинцы. Кабардинцы были в некотором роде кавказскими французами, отсюда распространялась мода на платье, на вооружение, на седловку, на манеру джигитовки, обычаи. Адыгский этикетный кодекс «адыгэ хабзэ» не имеет себе равных по сложности, степени разработанности и роли в общественной жизни. Но и у других народов Северного Кавказа сложились подобные кодексы, каковыми являются «намыс» у балкарцев и карачаевцев, «ирон агдаутта» у осетин, «гиллакх» у чеченцев и др. [5, с. 288]

Обычаи и традиции – это многовековой опыт общества, сокровище древних предков, которое ревностно чтут народы Северного Кавказа. Существует неявленная духовная потребность современника обрести в жизни зримую связь посредством приобщения к его традициям. Локально-историческая, национальная идентичность сохранится, если в современной действительности наличествуют народные традиции во всем многообразии их значений и в соответствии с принципом целостности отечественной истории.

Хотелось бы закончить стихотворением о Кавказе великого русского писателя Михаила Юрьевича Лермонтова:

«Тебе, Кавказ, суровый царь земли,
Я посвящаю снова стих небрежный.
Как сына ты его благослови
И осени вершиной белоснежной;
От юных лет к тебе мечты мои
Прикованы судьбою неизбежной,



На севере, в стране тебе чужой,
Я сердцем твой – всегда и всюду твой.
Еще ребенком, робкими шагами
Взбирался я на гордые скалы,
Увитые туманными чалмами,
Как головы поклонников Аллы.
Там ветер машет вольными крылами,
Там ночевать слетаются орлы,
Я в гости к ним летал мечтой послушной
И сердцем был – товарищ их воздушный.
С тех пор прошло тяжелых много лет,
И вновь меня меж скал своих ты встретил,
Как некогда ребенку, твой привет
Изгнаннику был радостен и светел.
Он пролил в грудь мою забвенье бед,
И дружно я на дружный зов ответил;
И ныне здесь, в полуночном краю,
Всё о тебе мечтаю и пою.»

Список литературы

1. Барнаш А. В. Очерк культурного развития Северо-Кавказского края: начало XIX – начало XX вв.: монография / Пятиг. гос. технол. ун-т. Пятигорск, 2006. 176 с.
2. Глазунов И.С. Поиск через традицию. Л.: Лениздат, 1990. С.19
3. Кутыкова И.В. Значение традиций в сохранении национальной идентичности. 2011. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-traditsiy-v-sohranении-natsionalnoy-identichnosti/viewer> Дата обращения 10.05.2023 г.
4. Малявина Г.И. Кавказ в культурном пространстве России. 2015. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – С. 11
5. Мионов Б.Н Русский город в 1740-1860-е годы. Л.: Лениздат, 1990. с. 118.
6. Никишенков А.А. Этноэтикет народов Северного Кавказа. 2007. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.valerytishkov.ru/engine/documents/document1526.pdf> Дата обращения 10.05.2023 г.
7. Скаков А. Перспективы сохранения историко-культурного наследия народов северного Кавказа: вызовы и угрозы. [Электронный ресурс] —<http://www.kavkazoved.info/news/2016/10/05/perspektivy-sohraneniya-istorikokulturnogo-naslediya-narodov-severnogo-kavkaza-vyzovy-i-ugrozy.html> Дата обращения 10.05.2023 г.

УДК 94 (470+571).09

Ильченко Дарья Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Ilchenko D.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Научный руководитель Володькова Е.Н., доцент

**ПРОПАГАНДИСТСКАЯ РАБОТА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ОТНОШЕНИИ
МОЛОДЕЖИ В 1920-1930-Х ГГ
PROPAGANDA WORK OF THE SOVIET STATE IN RELATION TO YOUTH IN THE 1920-1930S**



Аннотация: статья посвящена вопросу пропагандистской работе советского государства в отношении молодежи в 1920-1930-х гг. Она стала важным условием созданием «нового» советского человека, потому что молодежь была гарантом утверждения новых общественных и политических отношений во всех сферах жизни нового советского общества. На сознание молодежи влияли с помощью кинематографа, литературы, радио.

Abstract: the article is devoted to the issue of the propaganda work of the Soviet state in relation to youth in 1920s-1930s. It became an important condition for the creation of a «new» Soviet man. Because it was young people who were the guarantor of the establishment of new social and political relations in all spheres of life of the new Soviet society. The consciousness of young people was influenced with the help of cinema, literature, radio.

Ключевые слова: ценности советской молодежи, досуг, политика государства, повседневная жизнь, молодежь, пропаганда

Keywords: values of Soviet youth, leisure, state policy, everyday life, youth, propaganda

Советские власти в период в 1920-1930-е гг. ставили перед собой первостепенную задачу: сформировать у молодого поколения активную жизненную позицию с учетом идейно-политической деятельности партии большевиков. Это было необходимо, потому что молодежь была гарантом утверждения новых общественных и политических отношений во всех сферах жизни нового советского общества.

Уже на VIII съезде партии в 1919 г. отмечалась необходимость иметь «хорошо подготовленные резервы... новых, проникнутых революционным энтузиазмом, честных и сознательных работников» [1. 1] В связи с этим прослеживается острая необходимость воспитания молодежи идейными борцами за новую жизнь.

Государство посредством кинематографа в 1920-х гг. сохраняло за собой идеологический контроль над досугом общества, а также старалось сформировать «правильные» взгляды молодого поколения. Например, в кинокартине «Ванька – юный пионер» главным героем стал деревенский мальчик, который убегает в город, чтобы вступить в ряды пионеров. Все это он делает для того, чтобы по возвращении домой организовать в селе пионерский отряд. Основным замыслом киноленты является политический мотив: через сюжет фильма зрители должны были увидеть борьбу старого и нового. В данном случае кинолента несла в себе сразу несколько задач – от развлекательной до идеологической.

Недаром В.И. Ленин говорил: «из всех искусств для нас важнейшим является кино» [4. 19]. Восторженное отношение к самой идее кино приводило к положительному восприятию образов его героев – строителей нового общества. Так, например, жители села Ципьи Арского кантона после просмотра фильма «Евдокия Рожновская», сюжет которого строится вокруг истории сельской женщины, вступившей в партию большевиков, написали, что «не видели такого чуда науки и техники. Теперь же мы убеждаемся, что Советская власть действительно старается проникнуть в самую глухую трущобу республики, дабы внести просвещение...» [2].

Также в киноленте «Стачка» прослеживается историко-революционная агитация. А в картине Сергея Эйзенштейна «Броненосец Потемкин» рассказано о восстании на сильнейшем корабле Черноморской эскадры – броненосце «Князь Потемкин-Таврический». Фильм снят к 20-летию революции. Сюжет, основанный на подлинном историческом событии, образно выразил основные социалистические тенденции XX века: массовое стремление к свободе, борьбе с тиранией, защиту человеческого достоинства, призыв к единению людей во имя равноправия.

Советская власть стремилась расширить сферу своего влияния на молодые умы подрастающего поколения, поэтому была развернута работа по внедрению целого комплекса агитационно-пропагандистской программы. В самой программе было два направления: сеть учебных заведений по подготовке кадров агитаторов-пропагандистов и кратковременные курсы по подготовке агитаторов-пропагандистов, работавших на общественных началах. Целью государства было воспитать агитаторов-пропагандистов из молодежной среды для работы с неохваченной еще агитационной политикой части молодежи.

Итоги проводимых мероприятий не заставили себя долго ждать. Уже к началу 1930-х гг. молодёжь стала проявлять большой интерес к получению новых знаний и информации [5. 123]. Одним из главных

источников информации и новых знаний были печатные издания, самыми востребованными из них были газеты. Естественно, и через СМИ осуществлялась пропаганда ценностей коммунистического общества и укрепление идеологии, ведь каждый второй молодой человек читал газеты. «За газетами я слежу. Меня главным образом интересовало международное положение и партийные советские мероприятия» – писал студент ленинградской Академии художеств [5. 118].

Еще одним источником получения новой информации было радио. Даная техническая инновация перевернула жизнь советских граждан 20-х годов не меньше, чем Интернет на рубеже XX и XXI веков. К концу 1920-х годов многие общежития студентов были радиофицированы. Т.е. каждая комната в общежитиях имела свою радиоточку, а общежитие в целом – громкоговоритель. Однако, из-за низкого качества звучания радио не было приоритетным видом досуга студенчества. Да и содержание радиопрограмм было в основном с агитационно-пропагандистским культурно-просветительским уклоном. По данным Т.М. Горяевой, уже с 1927 года тексты всех радиопередач обязательно «литировались», т.е. проходили цензуру Главлита.

Все же художественные передачи тоже выходили на радио. Однако это были – классическая музыка, занимавшая прайм-тайм, и субботний танцевальный вечер. Вполне очевидно, что радиопрограммы не учитывали возрастные особенности и культурные запросы студенческой молодежи.

Нельзя не отметить сильное влияние художественной литературы на молодежь. С ее помощью формировался образ защитника Отечества, готового отдать жизнь за идеи социализма. В начале 1920-х гг. чтение было присуще рабочей молодежи, которая в основном читала политическую литературу. Однако и здесь было ограниченное количество книг. В большинстве случаев это были – речь В.И. Ленине на III съезде комсомола, «Очерки по истории юношеского движения» Г.В. Чичерина, «Штурм ожившего мира» (сокращённый вариант книги Дж. Рида «Десять дней, которые потрясли мир»), «Азбука коммунизма» Н. Бухарина и Е. Преображенского и др.

Характерной чертой периода 1920-1930-х гг. является антирелигиозная политика, что в свою очередь также поддерживалось литературой. Молодежи предлагались к прочтению сборники «Комсомольское рождество», «Комсомольская пасха». Они были написаны простым и понятным языком, чем и привлекали читателей. А вот атеистическая литература «Библия для верующих и не верующих» Е. Ярославского такого спроса не имела, потому что была написана сложным научным языком, понятным лишь ограниченному кругу лиц.

Если в начале 1920-х девушки и юношу еще читали авантюрные романы, книги Л. Чарского и др. авторов, то после XI съезда РКП(б) это стало практически невозможно. Потому что это не несло никакого коммунистического воспитания. Тем самым обычная форма проведения досуга превратилась в политическую борьбу. На V съезде в 1922 г. было принято решение о создании книг, где будет показан «весь романтически-революционный путь – подполье, гражданская война, ВЧК, подвиги и революционные приключения рабочих». Также, чтобы не была в открытом доступе «буржуазная» литература, ее стали изымать из библиотек.

Безусловно, такое положение дел отразилось на интересе молодежи к чтению общественно-политической литературы. Все это усугубилось к 1930-м годам. Выступая на IX съезде ВЛКСМ в 1931 г., Л. Каганович подчеркнул, что комсомол «вырос» из задач прививания интереса к чтению. Он настоятельно рекомендовал изучать «контрольные цифры пятилетки» [3. 242]. Также происходит изъятие литературы, изданной до 1926 г., и по какой-либо причине, не переизданной в 1927-1932 гг. Исходя из чего, понятно, что чтение, как вид досуга оттесняется на второй план, а значит и как способ влияния на молодежь.

Советская власть стремилась через досуг молодёжи привить социалистические ценности нового государства. Агитационно-пропагандистская политика воздействовала на формирование патриотического настроения среди молодого поколения. Таким образом, у молодых людей возникла причастность к строительству огромного государства. Люди готовы были мериться с материально-бытовыми трудностями, потому что искренне верили, что это временно.

Список литературы

1. Билим Н.Н. Политическое воспитание молодых людей в 1920-е гг. (региональный аспект) //url:<https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskoe-vospitanie-molodyh-lyudey-v-1920-e-gg-regionalnyy-aspekt/viewer>
2. Давыдов Д.В. Как сельчан приобщали в 1920-е годы к «важнейшему из искусств» //url:<https://rg.ru/2016/01/20/rodina-kino.html>
3. Лебина Н.Б. Повседневная жизнь советского города: Нормы и аномалии. 1920-1930 годы //Нева: Летний сад. – Санкт-Петербург. – 1999. – 334.
4. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. 5-е изд. – Из-во политические литературы. – Москва. – 1970. – Т. 44. – С. 579;
5. Цветкова Е.В. Формирование патриотического сознания советской молодежи в 1930-е гг. //url:<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patrioticheskogo-soznaniya-sovetskoy-molodyozhi-v-1930-e-gg/viewer>

УДК 330.34

Кадакина Анастасия Андреевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Kadakina A.A.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
Email: nastykadakina@gmail.com,
Научный руководитель: Геннадис М.Е., преподаватель

ЗНАКОМСТВО С НАЦИОНАЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ РОССИИ 2019-2024 ГГ
INTRODUCTION TO THE NATIONAL PROJECTS OF RUSSIA 2019-2024

Аннотация: цель статьи подробное рассмотрение национальных проектов. Анализ Указов Президента и особое внимание уделяется анализу «Июльского» Указа Президента.

Abstract: the purpose of the article is a detailed review of national projects. Analysis of Presidential Decrees and special attention is paid to the analysis of the “July” Presidential Decree.

Ключевые слова: национальные проекты, Указ Президента.

Keywords: national projects, Presidential Decree.

Национальные проекты – проекты федерального масштаба направленные на социально-экономическое развитие государства, выведение приоритетных областей на новый уровень. Иначе говоря, национальные проекты — это комплексные программы, имеющие большую значимость для развития страны и требующие больших финансовых расходов со стороны государства.

В день своей инаугурации 7 мая 2018 года В.В. Путин подписал указ о национальных проектах и с октября по декабрь этого же года проходили Заседания Совета с Президентом, где завершилась работа над новыми национальными проектами, были поставлены цели и задачи на период до 2024 года, разработано 13 стратегических направлений. Изначально в указе президента от 7 мая 2018 года было предусмотрено 12 стратегических направлений, но позже Правительство России добавило в этот список 13-ое направление: модернизация и расширение магистральной инфраструктуры.

Новые национальные проекты можно назвать преемниками провадных приоритетных национальных проектов, принятых в 2005 году. Тогда в качестве приоритетных «инвестиций в человека» были выбраны: здравоохранение, образование, жилье, сельской хозяйство.

С 2019 года Правительство России выполняет 13 национальных проектов по трем направлениям: «Человеческий капитал», «Комфортная среда для жизни», «Экономический рост».



Национальные проекты созданы для улучшения жизни российских граждан в различных аспектах. В национальном плане заложено достижение следующих целей:

- Обеспечение естественного роста численности населения страны;
- Повышение средней продолжительности жизни до 78 лет (к 2030 году этот показатель планируется повысить до 80 лет);
- Повышение доходов и пенсии граждан выше уровня инфляции;
- Снижение бедности в 2 раза;
- Улучшение жилищных условий для семей;
- Ускорение технологического развития России, осуществление до 50% технологических инноваций;
- Внедрение цифровых технологий в социальную и экономическую сферу;
- Вхождение экономики Российской Федерации в топ 5 мира;
- Развивать на основе современных технологий обрабатывающую промышленность и агропромышленность.

Пандемия COVID-19 внесла свои коррективы в цели и сроки реализации национальных проектов. Президент РФ признался, что пандемия нанесла колоссальный ущерб экономике страны из-за чего сроки реализации тоже были изменены.

«Несмотря на объективные текущие трудности, наши долгосрочные ориентиры остаются неизменными», — подчеркнул тогда В.В. Путин.

Поэтому 21 июля 2020 года Президент подписал новый указ, где новым сроком реализации задач национальных проектов назначили 2030 год, а также вместо девяти целей развития страны из предыдущего указа, определяет только пять:

- Сохранение населения, здоровья и благополучия;
- Возможности для самореализации и развития талантов;
- Комфортная и безопасная среда для жизни;
- Достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство;
- Цифровая трансформация.

Соответственно изменились и целевые показатели, характеризующие достижение целей до 2030 года:

1. «Сохранение населения, здоровья и благополучия» имеет следующие показатели: обеспечение роста численности населения, за счет повышения рождаемости и снижения младенческой смертности; повышение продолжительности жизни до 78 лет; снижение уровня бедности до 6,6%; увеличение числа граждан, систематически занимающихся спортом до 70%.

2. «Возможности для самореализации и развития талантов»: вхождение России в топ 10 мира по качеству образования; создание системы выявления и развития талантов у молодого поколения; увеличение объема российских разработок и исследований на мировом рынке; увеличения доли населения занимающихся волонтерской деятельностью.

3. «Комфортная и безопасная среда для жизни»: ежегодное улучшение жилищных условий для более 5 миллионов семей; улучшение городской среды; снижение около отходов вывозящие на полигоны в 2 раза; оздоровление водных объектов.

4. «Достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство»: обеспечение роста ВВП; рост инвестиций во внутренний капитал.

5. «Цифровая трансформация»: перевод в цифровой формат работы социальной и экономической сферы, а также образования и здравоохранения; увеличение доли услуг, предоставляемых населению через интернет до 95%.

На момент декабря 2018 года, на реализацию национальных проектов планировали выделить 25,7 триллионов рублей, где:

- 13,1582 триллионов рублей – федеральный бюджет;
- 7,5153 триллионов рублей – источники, вне государственного бюджета;
- 0,1478 триллионов рублей – внебюджетные государственные фонды;
- 4,9039 триллионов рублей – бюджеты регионов РФ.

Таблица 1 – Бюджет национальных проектов до 2024 года, в трлн. рублей

Наименование нацпроекта	Предстоящие затраты на воплощение, в трлн. рублей
Здравоохранение	1,7258
Образование	0,7845
Демография	3,1052
Культура	0,1135
Безопасные и качественные автомобильные дороги	4,7797
Жилье и городская среда	1,0662
Экология	4,0410
Наука	0,636
Малый бизнес и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы	0,4815
Цифровая экономика	1,6349
Производительность труда и поддержка занятости	0,0521
Международная кооперация и экспорт	0,9568
Комплексный план модернизации и расширения магистральной инфраструктуры	6,3481

В декабре 2020 года, премьер-министр Михаил Мишустин, объявил о том, что бюджет, выделенный на реализацию национальных проектов в соответствии с «Июльским» указом Президента РФ будет увеличен.

«На реализацию единого плана выделяются серьёзные ресурсы: в следующие три года — более 39 трлн рублей, или около 13 трлн рублей в год. Для сравнения: ежегодная стоимость всех нацпроектов — всего около 2 трлн рублей», — рассказал премьер.

Национальные проекты также подвергались и критике:

- Сложная иерархия;

«Система управления нацпроектами — пока это сложная иерархия уровней, где на каждом есть показатели. Нацпроекты реализуются через федеральные проекты, в которые входят государственные программы, это, по сути, старая оболочка, и она не всегда эффективна. Сегодня это главное препятствие, но не единственное», — сказал Кудрин на Форуме стратегов.

- Непрозрачность;
- Несогласованность целей;

Большинство политологов утверждают, что национальные проекты сложно реализовать из-за размытых целей.

- Коррупция;
- Низкий уровень исполнения доходов.

Национальные проекты созданы для положительного развития государства и не смотря на критику, многое было сделано в соответствии с этими проектами.

Список литературы

1. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
2. Указ о национальных целях развития России до 2030 года
3. Андрианов В.Д. Национальные цели развития России до 2030 г. и совершенствование системы стратегического управления // cyberleninka.ru, 2021. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-tseli-razvitiya-rossii-do-2030-g-i-sovershenstvovanie-sistemy-strategicheskogo-upravleniya>



УДК 130.2

Казакова Анастасия Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kazakova A. A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: nastya.kazakova2002@bk.ru

Научный руководитель: Тренина Л. А., профессор

ЭТИКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ETHICS OF A MODERN TEACHER

Аннотация: В данной статье речь идёт о проблемах этики, с которыми сталкиваются современные преподаватели и ученики. Раскрывается понятие об учителе. Говорится о важной теме: а именно, можно ли назвать учителей 21 века этическими по отношению к ученикам и образованию в целом. Какими чертами в настоящее время обладает преподаватель. Также дается ответ на вопрос: «Преподаватель является ли наставником для современного ребенка?».

Abstract: In this article we are talking about the problems of ethics faced by modern teachers and students. The concept of a teacher is revealed. It talks about an important topic: namely, whether teachers of the 21st century can be called ethical in relation to students and education in general. What features does the teacher currently possess? The answer to the question is also given: "Is the teacher a mentor for a modern child?".

Ключевые слова: этика, преподаватель, современный учитель, наставник.

Keywords: ethics, teacher, modern teacher, mentor.

Профессия педагога всегда требовала особого внимания. И проблема его этики остается актуальной и по сей день. Именно поэтому в нашем исследовании хотелось бы уделить внимание этой теме.

Чтобы понять, что такое педагогическая этика, необходимо разобраться с понятием «этика». Этика – совокупность норм поведения, мораль какой-нибудь общественной группы (по С. И. Ожегову). А значит, что существуют правила, которым должны следовать все люди, объединенные общей целью, иначе наступит хаос. Именно поэтому в нашей жизни существуют требования этики, которые необходимо соблюдать. Так и в жизни школы. Существует ряд правил, которым необходимо следовать. Такие требования есть и у преподавателей. Они отличаются особыми нормами и критериями, именно о них мы поговорим в этой исследовательской работе.

Первым делом хотелось бы углубиться именно в перечень этих негласных правил этики, которые должен соблюдать педагог в своей педагогической деятельности, а после проведем анализ: этичен ли наставник современности.

В работе педагога важно многое: соблюдение такта по отношению к ученикам, грамотная речь, опрятный вид, нравственная культура, справедливость и многое другое. Каждое из этих составляющих невероятно важно и незаменимо [2, с. 142].

Так, например, педагог с хорошей нравственной культурой будет приятен в общении. Его речь будет правильной, корректной. Такой наставник будет понимать: как себя повести в критической ситуации. Важно помнить, что учитель тоже живой человек и имеет право на выражение гнева, но тут очень важно обратить свое внимание на то, что преподаватель обязан соблюдать субординации [4]. Ни в коем случае не применять против ученика физическую силу, также не унижать его человеческое достоинство. Уметь решать конфликтные ситуации, возникшие между учениками или преподавателем и учениками мирными путями.

В настоящее время распространяются конфликт между многонациональными классами. В этом случае педагогу важно уделить свое внимание на то, чтобы объяснить ученикам о том, что нужно уважать



ценности каждой нации, никто не имеет права унижать или оскорблять личность за его физические качества. Важно педагогу так же обращать внимание на буллинг, который становится неотъемлемой частью каждого класса. Это серьезная проблема уже глобального характера. Повышается уровень самоубийств из-за агрессии детей. И все это должен увидеть педагог и постараться предотвратить на начальном этапе [3]

Учитель также помогает детям понять, что такое справедливость. Выставляя оценки детям, важно уделить необходимое время для того, чтобы в случае необходимости была возможность проанализировать выполненные работы. Важно объяснить детям, что оценка не то, ради чего дети стараются, это лишь цифра, а работают дети для получения знаний.

Для педагога важен такт, он включает в себя уважение мнения учащегося, применение наиболее гуманных способов воспитания. Такой педагог внимателен и чуток, выслушает и поддержит ребенка, соблюдая необходимый тон общения, сохраняет границы: учитель-ученик [5].

Есть еще одно важное составляющее, без которого не мыслима профессия учителя – любовь к детям. Это не только чувство, но и характеристика такого уровня педагогического сознания наставника, на котором осуществляется безусловное принятие ребенка со всеми его сильными и слабыми сторонами, признание его права на самовыражение [1, с. 272]. Быть может, на данном этапе учитель не согласен с точкой зрения своего подопечного, но он, как более взрослый и мудрый человек, желает помочь ребенку развиваться в правильном направлении.

Можно бесконечно долго перечислять какими этическими качествами должен обладать педагог, но нам важно здесь совсем другое – соблюдаются ли эти критерии наставниками в реальности?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, были проведены тестирования. Одно проводилось среди учеников образовательных учреждений, другое – среди преподавателей. Были опрошено 3 школы и 2 учреждения высшего образования. Тесты для учеников отдавались в печатной форме, для учителей создавалась электронный вариант тестирования.

На протяжении нескольких месяцев проходил опрос, а позже подсчитывались результаты. Для того чтобы опрос был честным, было необходимо создать анонимную анкету, и результаты действительно были удивительны.

Чтобы в полной мере оценить работу исследования, мы с вами проанализируем каждое тестирование отдельно.

Начнем с опроса детей. В большей мере дети были довольны этикой своих учителей. Они говорили о том, что с каждым годом в школе им становится комфортнее находиться, многие утверждали, что им приятнее работать с учителями нового поколения. Это происходит потому, что чаще всего именно молодые учителя не акцентируют внимание на внешность подростка и не делают ему замечаний в его самовыражении.

В младшей школе дети с восторгом высказывались о преподавателях. Говорили о том, что их учитель в должной мере строг, но в тоже время с ним приятно общаться, он соблюдает субординацию и всегда справедлив по отношению к классу, не выделяет «любимчиков».

В средней и старшей школе появляются некие претензии в сторону учителей.

Возможно, это происходит из-за того, что в настоящее время подростки с большей трудностью преодолевают кризис подросткового возраста.

Если рассмотреть в целом, то дети довольны обучением в школе и этикой своих учителей, однако есть определенные «но».

Дети хотели бы, чтобы учителя позволяли им самовыражаться, хотели бы больше времени на объяснение оценок и проведение внеклассных мероприятий. Для детей важно, чтобы педагог не останавливался только на задаче провести урок, этим действием он лишь отдаляет интерес учащегося на постижение науки.

Тестирование со стороны преподавателей показало нам то, что учителя начали более свободно относиться к самовыражению себя и своих коллег. Проблема для них заключается вот в чем. Сейчас участились случаи инцидентов, связанных с интернет страничками учителей. Педагоги становятся, можно сказать, заложниками своей профессии. Это безусловно доставляет некий дискомфорт.

Нельзя отрицать тот факт, что, выбрав профессию педагога, человек должен всегда помнить о своем моральном облике, о том, что к учителям больше требований и более пристальное внимание.



Возвращаясь к тестированию, хочется отметить и то, что преподаватели уважительно относятся к своим коллегам, отмечая в их облике и работе множество положительных моментов. И в целом, если вскользь прочитать их ответы, хочется сказать, как все здорово и замечательно, но. Есть одно большое и печальное но. Такое качество как любовь к детям занимает последнее место в качествах, которые педагоги находят в себе. А лидирующую позицию занимает – терпение. Грустно осознавать, что для педагога на первом месте прийти и терпеливо провести урок, не отвлекаясь на учеников. А ведь именно преподаватель может заметить, что с ребенком что-то не так, что он замкнулся в себе, что его начал буллить класс или отдельные ребята. Это все приводит порой к печальным последствиям.

Большая часть преподавателей не считают нужным проводить дополнительные задания и искать интересный материал, который заинтересует ребят и будет понятен всем. Давать возможность самореализоваться. Также хочется отметить, что только 1/3 педагогического состава готова работать с детьми во внеурочное время и считает нужным помогать детям разбираться в важных для них вопросах.

Все это значит только одно, что только каждый третий преподаватель обладает должным уровнем этики, а ведь тестирование проходили именно преподаватели творческого направления.

Анализируя все ответы на вопросы, можно прийти к мнению о том, что в настоящее время уровень этики педагога находится на не самом благоприятном уровне. И именно мы с вами, как будущие преподаватели можем обратить на это внимание и постараться это исправить. Ведь педагог – это не профессия, а призвание!

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновац. курс для нравств. саморазвития / В.И. Андреев. Казань: ЦИТ, 2003. – 272 с.
2. А.Б. Сариева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). -- Уфа: Лето, 2012. – 142 с.
3. Барвинская А. – Профессия учитель: признание быть наставником [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/professija-uchitel-prizvanie-byt-nastavnikom/>
4. Комсомольская правда. – Профессия учитель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/putevoditel/obrazovanie/uchitel/>
5. Лисиенко А. П. – Профессиональная педагогическая этика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/professionalnaja-pedagogicheskaja-etika-...>
6. Лукьянов Г.И., Тронина Л.А. Социальная информация и знания: философский анализ методологического исследования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. - № 2. - С. 125-128.

УДК 378.1

Калачикова Татьяна Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kalachikova T.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: tkalachikova@list.ru
Научный руководитель: Тронина Л.А., профессор

ПРОБЛЕМА ДОБРА И ЗЛА В ФИЛОСОФСКОМ РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» THE PROBLEM OF GOOD AND EVIL IN M. BULGAKOV'S PHILOSOPHICAL NOVEL «THE MASTER AND MARGARITA»

Аннотация: Человечество на протяжении всей своей истории пыталось объяснить природу



вещей и явлений. В этих попытках всегда выделяются две противоборствующие силы: добра и зла. Соотношение этих сил в душе человека или в окружающем мире определяет ход событий.

Abstract: Mankind throughout its history has tried to explain the nature of things and phenomena. In these attempts, two opposing forces always stand out: good and evil. The ratio of these forces in the human soul or in the surrounding world determines the course of events.

Ключевые слова: философия, добро, зло, смерть, бездонность, смысл жизни, бессмертие.

Keywords: philosophy, good, evil, death, bottomlessness, meaning of life, immortality.

Вопрос о добре и зле есть вечная тема человеческого познания и, как всякая вечная тема, не имеет однозначного ответа. Одним из основных источников этой проблемы по праву можно назвать Библию, в которой «добро» и «зло» отождествляются с фигурами Бога и дьявола как абсолютных носителей этих нравственных категорий человеческого сознания. Добро и зло, Бог и дьявол всегда противостоят друг другу. В сущности, борьба идет между низшим и высшим началами человека, между его смертной и бессмертной личностью, между его эгоистическими потребностями и его борьбой за общее благо.

Роман Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита» был незавершенным и неопубликованным при жизни автора. Впервые она была опубликована лишь в 1966 году, через 26 лет после смерти Булгакова, и то в сокращенном виде. Это величайшее произведение литературы доходит до своих читателей благодаря жене автора Елене Сергеевне Булгаковой, спасшей, в трудную сталинскую эпоху, рукопись романа.

Самый известный роман Михаила Булгакова – одно из самых выдающихся произведений современной отечественной и мировой литературы, со сложной и драматичной историей создания и издания. Можно сказать, что это последнее произведение обобщает взгляды автора на смысл жизни, на человека, на его смертность и бессмертие, на историю и борьбу начал добра и зла в нравственном мире человека. Сказанное помогает понять собственную оценку Булгаковым своего детища. «Умирая, он говорил, вспоминала его вдова, Елена Сергеевна Булгакова: «Может быть, это и правильно. Что я мог бы написать после Мастера?». [1, с. 34].

Творческая история «Мастера и Маргариты», замысел романа и начало работы над ним Булгаков относил к 1928 году, однако по другим данным, очевидно, что идея написания книги о приключениях дьявола в Москве у него возникла на несколько лет раньше, в начале-середине 1920-х годов.

М.А. Булгаков назвал «Мастера и Маргариту» романом, однако жанровая уникальность произведения до сих пор вызывает споры у литературоведов. Определяется как мифологический роман, философский роман, мениппея (жанр античной литературы; для него характерно свободное сочетание поэзии и прозы, серьезности и комедии, философского рассуждения и иронии, пристрастие к фантастическим ситуациям (полет в небо, нисхождение в преисподню и т. д.), создавая возможности для персонажа вести себя без каких-либо условностей).

Оригинально по жанру произведение Мастера и Маргариты — роман в романе, или двойной роман. Эти два романа (о Мастере и Маргарите и о Понтии Пилате) противоположны друг другу и образуют органическое единство.

Главы этих романов тесно переплетаются между собой, хотя действие в них происходит в разное время. Одни главы можно назвать «московскими», другие – «ершалаимскими». В начале романа непонятно, как два разных произведения связаны между собой. Но по ходу развития событий читатель может увидеть связующее звено. Это один из главных героев – Воланд. Роман «Мастер и Маргарита» очень сходен с романом Гёте «Фауст».

В начале романа непонятно, как связаны эти два разных произведения. Но по мере развития событий читатели могут видеть связи. Это один из главных героев — Воланд. Роман «Мастер и Маргарита» очень похож на роман «Фауст» Гёте. Михаил Булгаков взял из гётевского произведения цитату, которую вынес в качестве эпиграфа к своему роману:

... Так кто же ты, наконец?

- Я- часть той силы,

Что вечно хочет

Зла и вечно совершает благо. [2, с. 3]



Эти строки раскрывают читателю тему книги. Главный герой романа «Мастер и Маргарита» очень похож на главного героя Фауста в произведениях Гёте. Воланд был весь в черном. Он всегда носит трость с головой пуделя. Особенно поражали глаза Воланда. Один зеленый, а другой как бездонная черная дыра. Герой может принимать разные формы. В начале он предстал иностранцем в клетчатом костюме, в любой момент мог переодеться в фокусника или театрального режиссера, но его глаза никогда не менялись. Воланд — воплощение злой силы, дьявола. Кажется, что он должен приносить людям несчастье и творить зло. Но он этого не сделал. Он наказал некоторых людей, например, Берлиоза, Алоизия Могарыча. Другие учат жизни и заставляют пересмотреть свою точку зрения. В этом плане Иван Бездомный примечателен. Долгое время он был в заблуждении. Непонимание жизни и упрямая вера в собственные правильные суждения привели к его окончательной госпитализации в психиатрическую больницу. Только здесь он может быть на правильном пути.

Другими главными героями являются Мастер и Маргарита. Хозяин живет в подвале большого дома. Он пишет роман о Христе. Маргарита — жена богатого человека. Но она очень любит Мастера. Она соглашается отказаться от дорогих платьев и украшений в прекрасном доме, где живет, лишь бы навсегда быть рядом с Мастером. Затем Воланд поможет паре сблизиться. Но перед этим им предстоит пройти суровое испытание. Романы мастера как бы слились с романами самого Булгакова. Главные герои ершалаимской главы романа — Иешуа (так зовут Иисуса Христа) и Понтий Пилат, правитель Иудеи. Важнейший среди них, на мой взгляд, Понтий Пилат. В нем живет душевная боль человека. Во время суда Пилат понял, что перед ним стоит необыкновенный человек.

Чем же необычен Иешуа? В романе Булгакова основой Силы Добра является фигура Иешуа из Ершалаима, близкая к фигуре Христа. В.И. Немцев писал: «Иешуа? Это «авторское воплощение дела положительного человека, против которого направлены желания героя романа». [3, с. 115].

Образ Иешуа очень похож на образ Иисуса, потому что в нем есть доброта, доверие, уважение и сочувствие к людям, и он надеется, что в мир придет мир истины и все будут равны. Не традиционность образа Иешуа Га-Ноцри в сравнении с евангельским Иисусом Христом очевидна: Иешуа у Булгакова — «человек лет двадцати семи». Иисусу Христу, как известно, было тридцать три года во время свершения им жертвенного подвига.

У Булгакова, остается только одна нравственная позиция: «Все люди хороши», оспаривается божественное происхождение Евангелий. Заметки на пергаменте об ученике - Леви Матвея - об Иешуа в романе говорится: «Эти добрые люди... ничему не учились и все перепутали, что я говорил. Я вообще начинаю опасаться, что путаница эта будет продолжаться очень долгое время. И все из-за того, что он неверно записывает за мной» [4, с. 32].

Через главных героев автор передает свои самые важные мысли. Булгаков пытается ответить на вопрос: в чем смысл жизни и где он? Автор смог ответить на его опасения. Человек всегда должен говорить правду, и тогда его душа будет свободна и светла. Человек должен идти до конца и достичь своей цели, даже если это означает страдание. В конце пути он будет вознагражден за пытки.

Михаил Булгаков был величайшим мастером, умевшим раскрыть человеческую душу во всех ее проявлениях. Видимо, как и Гоголь, он не верил, что человеческая душа не может воскреснуть, возродиться, и это видно на примере романа «Мастер и Маргарита», в котором главный герой обретает бессмертие и воскресает из мертвых, только Берлиоза забыли. Главным воскрешением Булгакова был Воланд. Да, он не может воскресить душу, наоборот, он может ее уничтожить. Вообще Воланд в романе предстает перед нами, наоборот, дьяволом, потому что его миссия — губить души, и делает он это только с Берлиозом и, может быть, с Майгелем. Особенно ярко изображено воскресение души на балу. Эти люди давно умерли, не без помощи самого Воланда, конечно. Но каждый год в полнолуние они собираются на бал, который дает Воланд, чтобы вернуть их к жизни, наверное, потому, что они верят в какую-то философию, какую-то теорию, Согласно теории, после того, как отрубили голову, жизнь в теле прекратилась, а душа была забыта. Понятно, что симпатия автора здесь ни к Берлиозу, ни к Воланду. Здесь М. Булгаков выдвигает мысль о том, что каждый получает то, что заслуживает, во что верит, то и получает, как это было с Берлиозом.

В романе есть и воскресший человек. Это Иванушка, названный в эпилоге Иваном Николаевичем Поныревым. Он был поднят Мастером, но не из мертвых, нет, он не был в этом так уж всемогущ - он был поднят своей душой, из застоя, из равнодушия, в которое была вынесена его душа. Внезапно



он перестал писать бездарные стихи, отказался от пошлости и стал по-настоящему образованным человеком с душой, а не с куском воска. Это все заслуги Мастера.

В конце хочется сказать вот еще о чем: у всех этих людей души - разные, и воскрешены они по-разному и для разных целей. Поступки героев романов Булгакова и героические, и подлые, и трусливые, но их объединяет чувство света и добра, которое они ищут. Ведь каждый из них обладает человеческими качествами, которые делают этот мир лучше.

Дело не только в силе добра против зла, но именно в том, что зло не всегда означает зло, а добро не всегда означает добро. Эти два понятия настолько тонко переплетены, что их бывает трудно разделить.

Вопрос о добре и зле является основополагающим для этого романа, поэтому он будет актуален на протяжении многих веков.

Список литературы

1. Гаспаров В.М. Литературные лейтмотивы: Очерки рус. Лит. XX в. «Из наблюдений над мотивной структурой романа М.А. Булгакова» электр. Библ.
2. Гаспаров В.М. Литературные лейтмотивы: Очерки рус. лит. XX в. (ст. Из наблюдений над мотивной структурой романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита»; Новый Завет в произведениях М.А.Булгакова). - М., 1994
3. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: Роман. М.: Издательство «Художественная литература», 1988.
4. Акимов В.М. Свет художника, или Михаил Булгаков против Дьяволиады.: Народное образование, 1995.
5. Альми И.Л. Роман М.Булгакова «Мастер и Маргарита» и традиции русской классики // Замысел и его художественное воплощение в произведениях советских писателей. Владимир, 1979.
6. Тренина Л.А., Фоменко С.Ю. Христианская демонология: некоторые вопросы философского анализа // В сборнике: Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика. Материалы семнадцатой международной заочной научно-практической конференции. - Ставрополь, 2023. - С. 295-299.

УДК 355.223.231.1

Колодина Татьяна Петровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kalachikova T.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kaf.history@yandex.ru
Научный руководитель: Леонова Н.А., доцент

**ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕВОКУМСКОГО РАЙОНА В ПЕРИОД
НЕМЕЦКО-ФАШИСТСКОЙ ОККУПАЦИИ 1942-1943 ГГ.)
CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF REGIONAL HISTO-
RY (ON THE EXAMPLE OF THE LEVOKUMSKY DISTRICT DURING THE NAZI OCCUPA-
TION OF 1942-1943)**

Аннотация: в статье рассмотрены особенности гражданско-патриотического воспитания школьников в системе школьного исторического образования средствами региональной истории.

Abstract: the article considers the features of civil and patriotic education of schoolchildren in the school historical education system by means of regional history.



Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, гражданственность, патриотизм, региональная история, историческое образование.

Keywords: civic-patriotic education, citizenship, patriotism, regional history, historical education.

Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи является ключевым фактором развития современной России, обеспечивающим духовное единство народа и объединяющие его нравственные ценности, политическую и экономическую стабильность. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, его нравственный уровень и качество внутренней жизни.

Актуальность гражданско-патриотического воспитания в современных условиях является несомненной, поскольку процессы, происходящие во внутренней и внешней политике, вызывают необходимость обращения к нему.

К таким процессам необходимо отнести: искажение мировой истории, обострение внешнеполитической ситуации, усиление межгосударственных противоречий, экономическая нестабильность, разрушение традиционных ценностей, пересмотра взглядов на роль и место России в ней, распространение деструктивных идеологий, насаждение чуждых нравственных и поведенческих моделей. Все это требует оперативного и адекватного реагирования со стороны системы гражданско-патриотического воспитания как к важнейшему фактору укрепления российской государственности, значимость которой особенно важна на личностном уровне [2].

Исходя из этого, стоит рассмотреть Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», который является основой государственной политики по сохранению традиционных ценностей [12].

Согласно данному документу, целями государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей является сохранение и укрепление традиционных ценностей, обеспечение их передачи от поколения к поколению. [12, С. 3].

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации ситуация в России и в мире оценивается как требующая принятия неотложных мер по защите традиционных ценностей [14].

Стоит отметить, что непосредственную угрозу традиционным ценностям представляет собой отрицание идеалов патриотизма, служения Отечеству, созидательного труда, позитивного вклада России в мировую историю и культуру, разрушение традиционной семьи и др.

В этих условиях также присутствует внешняя угроза национальной безопасности Российской Федерации со стороны недружественных государств и их действий. К таковым необходимо отнести: территориальные претензии к России и конфликты близ ее границ, расширение НАТО с возможностью ввода его войск на территории других стран, стремление Запада к установлению своего военно-политического доминирования в мире в целом и в отдельных регионах.

Таким образом, необходимо отвести отдельную роль и место гражданско-патриотического воспитания школьников в историческом образовании. Именно этим обусловлено обновление нормативно-правовой базы гражданско-патриотического воспитания.

Прежде всего, нормативно-правовой основой патриотического воспитания является Конституция Российской Федерации как высший правовой акт, утверждающий общность многонационального народа России, содержащий основы конституционного строя, закрепляющий права, свободы и обязанности граждан, в том числе обязанность защищать Отечество [6].

В качестве значимого документа в нормативно-правовом регулировании гражданско-патриотического воспитания стоит отметить Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О Национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года». В данном указе в качестве национального приоритета в развитии государства определена тема воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [13].

В рамках исполнения данного указа был разработан профильный федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», который вошел в национальный проект «Образование» и стал серьезной вехой в развитии и государственной поддержке сферы

патриотического воспитания.

Кроме того, область патриотического воспитания затрагивают и другие входящие в данный национальный проект федеральные проекты – «Социальная активность», предусматривающий развитие и поддержку добровольчества (волонтерства) как ключевого элемента социальной ответственности развитого гражданского общества, «Социальные лифты для каждого», «Молодежь России», нацеленный на создание условий для эффективной самореализации молодежи.

Патриотическое воспитание и его отдельные аспекты лежат в поле действия различных стратегий, например, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996 [10].

Согласно Стратегии приоритетами государственной политики в области воспитания является формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России [10, С. 4].

Нормативная база патриотического воспитания представлена также документами регионального уровня. Стоит отметить закон Ставропольского края от 27.12.2021 № 135-кз «О патриотическом воспитании в Ставропольском крае», который определяет основные задачи и направления патриотического воспитания граждан в Ставропольском крае, а также полномочия органов государственной власти Ставропольского края в сфере патриотического воспитания граждан [5].

Запрос государства на формирование гражданина и патриота отражен в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования [15, С. 33], который среди требований к результатам освоения основной образовательной программы указывает на необходимость воспитания российской гражданской идентичности [17, С. 63].

Методологической основой нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая утверждает гражданственность и патриотизм в качестве базовых национальных ценностей россиян [4, С. 29].

Патриотизм проявляется с особой силой в самые трудные для Отечества годы, например, во время Великой Отечественной войны (1941-1945). Но его формирование должно происходить не только в кризисные периоды.

Патриотизм – это сложное явление. Подавляющее большинство исследователей выделяют в структуре патриотизма три элемента: патриотическое сознание, патриотическую активность и патриотические отношения. Трифонов Ю.Н. добавляет к ним четвертую составляющую – патриотическую организацию [11].

Гражданственность – это интегративный комплекс качеств личности, определяющий ее социальную направленность, готовность к достижению общественно значимых и индивидуально необходимых целей в соответствии с условиями, существующими в обществе, государстве, личными потребностями и возможностями, в соответствии с принятыми правовыми и моральными нормами [3].

Нельзя исключать того факта, что гражданственность и патриотизм тесно взаимосвязаны. Несмотря на это, всё же это два разных понятия, поэтому стоит отметить, чем они отличаются. И патриотизм, и гражданственность подразумевают любовь к своей стране и народу. Но патриотизм основан истории, духовных и культурных ценностях. Можно сказать, что он больше обращён в прошлое [7].

Гражданственность же направлена в будущее, она подчеркивает в человеке его индивидуальное, личностное начало, поскольку восходит не только к определению обязанностей, но и его прав и свобод как гражданина. Таким образом, это разные понятия, но не противоположные, а взаимодополняющие друг друга.

Важнейшими средствами воспитания гражданственности и патриотизма школьников является краеведческая деятельность и региональная история.

Стоит отметить, мнение Е.А. Абрамовой, которая отмечает, что краеведческие материалы, отображающие факты региональной истории, обладают колоссальным воспитательным потенциалом, которые позволяет воспитывать патриота и гражданина не на абстрактных идеалах, а на конкретных примерах, приобщать школьников к культурному наследию страны и «малой родины» [1].



В настоящее время в школе сложилась система, позволяющая формировать гражданско-патриотическую компетенцию в рамках краеведческой работы на уроках истории. В приведенную систему вошли: краеведческий компонент «История Ставрополья», краеведческий компонент на уроках отечественной истории, обществознания и во внеклассной работе.

Стоит отметить, что педагогические условия формирования гражданско-патриотического на материале истории Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) Ставропольского края Левокумского района могут служить богатым источником в рамках школьной программы на уроках истории и во внеурочной деятельности.

Партизанское движение в годы Великой Отечественной войны на оккупированных территориях Советского Союза являлось значительным фактором в деле разгрома фашистской Германии [9]. Так, например, действия партизанских отрядов на территории Левокумского района вызывали страх и растерянность у немецко-фашистских оккупантов. К таковым можно отнести партизанские отряды «Яков» и «Величаевские молодогвардейцы» [18, С. 196].

Для успешного внедрения регионального компонента в изучение истории является проектная деятельность. Кроме того, это одна из форм обобщений результатов, подведения итогов самостоятельной работы учащихся под руководством педагога. Так, например, подразумевается разработка и подготовка проектов по теме на выбор: «Герои-партизаны Левокумского района», «Герои тыла», «Военные операции, участниками которых стали жители с. Левокумское», «Подвиги, совершенные жителями с. Левокумское» и др.

Поэтапно начиная с истории своей семьи, родного края - своей малой Родины, а затем к истории России ведется работа по формированию гражданина Российской Федерации, который не только знает историю своей страны, но и является ее патриотом, гражданином, готовым к деятельному участию в жизни Родины, приумножению ее богатств и дальнейшего процветания.

В целом проектная деятельность дает возможность: повысить степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивации; способствовать развитию социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий, приобретению детьми опыта исследовательской творческой деятельности.

Также при формировании гражданско-патриотической компетенции, можно использовать материалы по истории Левокумского района в период немецко-фашистской оккупации в рамках уроков не только отечественной истории, но и региональной. В данном случае на уроках «Истории Ставрополья». Учитель подбирает материал, который отражает тему урока согласно рабочей программе дисциплины и календарно-тематическому планированию на 2022-2023 гг. Например, Ставрополье в годы Великой Отечественной войны: 1941 – 1942 гг., Битва за Кавказ: 1942-1943 гг. и др.

Что касается внеурочной деятельности, то историко-краеведческое направление включает в себя: разговоры о важном; классные часы; беседы, посвященные судьбам героев Ставрополья или Левокумья; встречи с ветеранами ВОВ и труда; работу по воссозданию исторической экспозиции военных лет; музейную педагогику и др.

Также региональный компонент исторического образования может быть использован в работе советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в рамках воспитательного плана школы.

Таким образом, можно сделать вывод, что региональный компонент в историческом образовании занимает важное место в формировании гражданско-патриотической компетенции школьников. В связи с последними событиями на политической арене, необходимо учитывать многообразие методов и форм использования и изложение краеведческого материала, его воспитательный потенциал и возможности. Воспитание любви к Родине и формирование достойного гражданина должны стать основными составляющими в учебно-воспитательной работе школы, что является важнейшим условием успешного развития Российской Федерации.

Список литературы

1. Абрамова, Е.А. Гражданско-патриотическое воспитание через использование краеведческого материала на уроках истории и обществознания: из опыта работы // Проблемы современной науки и образования. 2017.
2. Буранок С.О., Левин Я.А. Педагогические условия формирования гражданской идентичности. 2021.
3. Гершунский Б.С. Гражданское общество в России: Проблемы становления и развития. – М.: Пед. о-во России, 2007.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещения, 2009.
5. Закон Ставропольского края от 27.12.2021 № 135-кз «О патриотическом воспитании в Ставропольском крае»
6. Конституция Российской Федерации (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ): [сайт]. URL: www.pravo.gov.ru
7. Лабыгина А. В. Патриотизм и гражданственность как педагогические категории: единство и различие. // Проблемы современного образования. 2022.
8. Панин Д.Ю. Воспитание гражданина-патриота: теоретический аспект. Челябинск, 2021.
9. Советские партизаны. Из истории партизанского движения в годы Великой Отечественной войны. – М., 1961.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 г. № 996-п: [сайт]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>
11. Трифонов Ю. Н. Сущность и основные проявления патриотизма в условиях современной России (социально-философский анализ): автореф. ... канд. филос. наук. – М., 1998.
12. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>
13. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О Национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года»: [сайт]. URL: <http://pravo.gov.ru>
14. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/d39f7f83dfc02bd345148c27f2408c771b3f57ae/
15. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: [сайт]. URL: <http://standart.edu.ru/>
16. Формирование гражданской идентичности молодежи: педагогические и управленческие практики: сб. мат-лов. М.: Мастер-принт, 2019.
17. Формирование гражданской идентичности молодежи: педагогические и управленческие практики: сб. мат-лов. М.: Мастер-принт, 2019.
18. Ясинов В.Р. Повесть о Леокумье. Ставрополь, 1991.



Корниенко Наталья Дмитриевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kornienko N.D.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: natalik.kk@mail.ru

Научный руководитель: Пикалова В.С., доцент

**ПРОИЗВЕДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ВОЙНЕ НА СТРАНИЦАХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
WORKS OF FICTION ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR ON THE PAGES OF HISTORY
TEXTBOOKS AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIC IDENTITY**

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об использовании произведений художественной литературы по тематике Великой Отечественной войны в обучении истории. Автором проанализирована специфика интеграции истории и литературы в современных учебниках по отечественной истории, определен потенциал включения произведений художественной литературы для формирования у обучающихся эмоционально-образного восприятия событий войны в качестве одного из ресурсов становления гражданской идентичности.

Ключевые слова: учебник истории, Великая Отечественная война, художественная литература; методика обучения истории, гражданская идентичность.

Abstract: the article discusses the use of works of fiction on the subject of the Great Patriotic War in teaching history. The author analyzes the specifics of the integration of history and literature in modern textbooks on national history, determines the potential of including works of fiction to form students' emotional and imaginative perception of the events of the war as one of the resources for the formation of civil identity.

Keywords: history textbook, the Great Patriotic War, fiction; methods of teaching history, civil identity.

Великая Отечественная война является не просто фактом в чреде событий прошлого. Она представляет ключевое событие для формирования самосознания российского общества, его гражданской идентичности. Великая Победа и сегодня не теряет своего значения в системе ценностей российских граждан.

Одним из ресурсов, помогающих учителю повысить познавательный интерес на уроках истории, является художественная литература. Художественная литература служит для учеников одним из важных источников для ознакомления с историческим прошлым и одним из эффективных средств их нравственного и эстетического воспитания.

Привлекаемые на уроках истории художественные образы усиливают познавательную направленность обучения, дают учителю возможность довести до сознания школьников идейное содержание темы в доступной форме, способствуя более прочному закреплению в их памяти изучаемого исторического материала. В современной школе интеграция художественной литературы в обучение истории является неотъемлемой частью изучения на базовом и на углубленном уровнях обучения.

Интеграция истории и литературы возможна как в системе внеурочной деятельности обучающихся, так и на уроках истории. В первом случае применение художественной литературы основано на внеклассном чтении и построении внеурочного занятия с привлечением материалов художественных произведений. На уроках истории художественная литература используется в виде краткого пересказа, цитаты, разбора литературного памятника. Методы и приемы, с помощью которых могут быть использованы материалы художественной литературы, многообразны. Многое зависит от мастерства учителя, от уровня подготовки класса, тематики.

Потенциал использования художественной литературы на уроках истории обусловлены спецификой учебников по отечественной истории нового поколения. Еще вчера трудно было представить

наличие в самих учебниках истории фрагментов художественной литературы. В учебниках 2000-х годов, применявшихся в обучении истории, не использовались и даже не упоминались произведения художественной литературы по тематике Великой Отечественной войны. В современных же учебниках по истории произведения художественной литературы являются материалом для разработки методического аппарата учебника.

В ходе исследования были рассмотрены учебники по отечественной истории для старших классов, которые включены в федеральный перечень учебников на 2022-2023 гг. [3]. Было выявлено, что в большинстве из них произведения художественной литературы о Великой Отечественной войне используются для эмоционального воздействия на учеников. Однако не во всех учебниках художественная литература представлена одинаково полно. Авторы некоторых учебно-методических комплексов ограничиваются лишь перечислениями имен писателей и поэтов эпохи.

В учебнике по истории России для 10 класса, авторами которого являются Г.М. Горинов, А.А. Данилов, М.Ю. Моруков [1], освещаются основные вопросы истории России с 1914 г. до начала XXI века. Тема «Великая Отечественная война» рассматривается во второй части учебника в третьей главе «Великая Отечественная война. 1941-1945 гг.». На изучение данной темы отведено шесть параграфов. Учебник включает в себя целый ряд произведений искусства и разноуровневые задания к ним.

В пункте «Культурное пространство войны» §23 «Человек и война: единство фронта и тыла» упоминаются писатели и поэты, которые приобрели в годы Великой Отечественной войны особую известность. Среди них названы А.Т. Твардовский, К.М. Симонов, В.С. Гроссман, А.П. Гайдар. Возможности для использования таких списков в учебном процессе во многом зависят от методического мастерства учителя истории. Так, можно включить в урок фрагменты произведений приведенных авторов или дать ученикам задание прочитать их.

В §24 «Второй период. Коренной перелом (ноябрь 1942-1943 г.)» анализируемого учебника интерес представляет поисковое задание, в рамках которого ученикам нужно подобрать отрывки из художественных произведений, отражающих ожесточенность Сталинградской и Курской битв [1, С. 11]. Оно направлено на выработку умения работать с учебной и внешкольной информацией, формирование умения систематизировать информацию из источников.

В учебнике истории авторов В.А. Никонов и С.В. Девятова раздел «Советский союз в годы военных испытаний» содержит десять параграфов, в которых рассматриваются события Великой Отечественной войны [2]. Фрагменты произведений художественной литературы инкорпорированы в сам текст параграфов. Так, в §22 «Битва за Москву и оборона Ленинграда» содержатся строки стихотворения поэта Н.М. Коржавина, которые служат эпиграфом к данному параграфу: «Казалось, что лавина злая / Сметет Москву и мир затем, / И заграница, замирая, / Молилась на Московский Кремль» [2, С. 199]. Стихотворения возбуждают живой интерес к событиям прошлого, вызывают эмоциональные переживания, позволяют формировать личностные отношения к событию.

При изложении событий блокадного Ленинграда авторы привели строки из «Ленинградской поэмы» Ольги Берггольц, которые оказывают сильное эмоциональное воздействие, имеют большое нравственное значение в воспитании личности: «Да, мы не скроем: в эти дни / Мы ели землю, клей, ремни; / Но, съев похлебку из ремней, / Вставал к станку упрямый мастер, / Чтобы точить орудий части, / Необходимые войне. / Но он точил, пока рука / Могла производить движенья. / И, если падал – у станка, / Как падает солдат в сраженье» [2, С. 209].

Авторы используют данное стихотворение отечественной поэтессы, чтобы показать, что оставшиеся в городе писатели и поэты, композиторы и художники поддерживали боевой дух солдат.

В §22 «Война и общество», говоря об важности общего солдатского чувства и фронтового братства, авторы приводят строки А.Т. Твардовского: «Свет пройди, – нигде не сыщешь, / Не случилось видеть мне / Дружбы той святей и чище, / Что бывает на войне» [2, С. 228].

В учебнике вопросам культуры посвящен §26 «Культура и наука в годы войны», который начинается с мотивационного вопроса: «Каков был вклад творческой и научной интеллигенции в общую победу над врагом?». В конце параграфа находится многоуровневый методический аппарат: содержатся репродуктивные (работа с текстом), продуктивные (на анализ, на сравнение, на выявление личного отношения к явлениям, событиям), проектные задания [2, С. 243].

В учебнике «История России. Начало XX – начало XXI века» для 10 класса под редакцией В.Р.



Мединского третья глава «Великая Отечественная война» содержит семь параграфов, посвященных событиям Великой Отечественной войны [4].

В основном тексте встречаются фамилии писателей, которые активно трудились на культурном фронте в годы Великой Отечественной войны, тем самым поддерживая патриотический дух солдат и мирного населения. В данном учебнике представлены не только фамилии писателей, но и конкретные произведения, которые наиболее полно отражают состояние на фронте и в тылу. Это повести «Волокамское шоссе» А.А. Бека, «Дни и ночи» К.М. Симонова, «Народ бессмертен» В.С. Гроссмана, «Непокорённые» Б.Л. Горбатова, «Фронт» А.Е. Корнейчука, «Зоя» М.И. Алигера, «Василий Тёркин» А.Т. Твардовского, отдельные главы романов «Они сражались за Родину!» М.А. Шолохова и «Молодая гвардия» А.А. Фадеева [4, С. 201].

В рубрике «Ресурсы к главе» которая следует после третьей главы, содержится задание воспитательного характера: ученикам предлагается прочитать «Повесть о настоящем человеке» Б.Н. Полевого и ответить следующие на вопросы и выполнить задания: 1) Какой период описывается в повести? Кто является главным героем? Чем знаменит его прототип? 2) Проанализируйте сюжетную линию повести. Что произошло с главным героем? Какие личные качества его отличают? Насколько описанные события соответствуют исторической реальности? 3) Составьте свой список лучших литературных произведений о Великой Отечественной войне [4, С. 253]. При ответе на вопросы и выполнении задания ученики должны опираться не только на знания, полученные на уроках истории, но и литературы.

Учебник под редакцией В.Р. Мединского интересен тем, что в конце каждого раздела представлена рубрика «Читаем, слушаем, смотрим», которая включает в себя списки научно-популярной литературы, художественной литературы и кинофильмов для самостоятельного и углубленного изучения темы. Так, на тему Великой Отечественной войны школьникам предлагается прочитать такие художественные произведения, как «Живые и мёртвые» К.М. Симонова, «В окопах Сталинграда» В.П. Некрасова, «Василий Тёркин» А.Т. Твардовского, «Сотников» В.В. Быкова и «А зори здесь тихие...» Б.А. Васильева [4, С. 254].

Анализ современных учебников по отечественной истории показывает, что в них произведения художественной литературы по Великой Отечественной войне представлены в виде перечисления авторов, самих произведений. Также на их страницах опубликованы стихотворения, которые позволяют сформировать у учеников эмоционально-образное восприятие событий войны. Развивающим потенциалом обладают познавательные задания учебников, разработанные на основе поэзии и прозы.

Список литературы

1. Горинов Г.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. История России. 10 класс. Учебник для общеобразоват. организаций; под ред. А.В. Торкунова. В 3 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2016. 176 с.
2. Никонов В.А., Девятков С. В. История. История России. 1914 – начало XXI в.: учебник для 10 класса общеобразовательных организаций. Базовый и углублённый уровни: в 2 ч. Ч. 1. 1914-1945. 2-е изд. М.: «Русское слово», 2019. 312 с.
3. Приказ Минпросвещения России от 21.09.2022 г. №858 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211010045> (дата обращения: 27.02.2023).
4. Шубин А.В., Мягков М.Ю., Никифоров Ю.А., Гаспарян А.С., Гагкуев Р.Г., Пахалюк К.А. История России. Начало XX – начало XXI века: базовый уровень. М.: Просвещение, 2021. 431 с.

Кужева Фатима Мухадиновна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kruzheva F.M.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kuzhevaf@yandex.ru

Научный руководитель: Пикалова В.С., доцент

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

IMPLEMENTATION OF THE ETHNO-CULTURAL COMPONENT OF EDUCATION AS A WAY OF INTEGRATING SCHOOLCHILDREN INTO THE MULTIETHNIC SPACE OF RUSSIAN SO- CIETY

Аннотация: статья посвящена анализу возможности интеграции школьников в полиэтничное пространство российского общества на основе реализации этнокультурного компонента образования. Автор на основе изучения современной нормативно-методической базы и теоретических работ делает выводы о специфике этнокультурного образования. Обзор форм и методов реализации этнокультурного компонента образования показывает способы интеграции обучающихся в полиэтничное пространство.

Annotation: the article is devoted to the analysis of the possibility of integrating schoolchildren into the multiethnic space of Russian society based on the implementation of the ethno-cultural component of education. The author draws conclusions about the specifics of ethno-cultural education based on the study of the modern regulatory and methodological framework and theoretical works. An overview of the forms and methods of implementing the ethno-cultural component of education shows ways to integrate students into a multiethnic space.

Ключевые слова: этнокультурное образование; полиэтничное общество, методы обучения.

Keywords: ethno-cultural education; polyethnic society, teaching methods.

Современное российское общество представляет синтез многообразных культурных традиций народов. Полиэтнический и поликонфессиональный характер российской цивилизации определяет не только уникальность страны, но и специфику воспитания подрастающего поколения. Ключевым интегрирующим фактором являются формирование представлений на основе осознания общности исторических судеб, уважения культурного наследия и понимания ценности многообразия для благоприятного развития жизненного пространства.

Образованный человек способен в полной мере отразить в реальности ту специфику отношений, которая присуща полиэтничному пространству. Возникновение конфликтов на этнонациональной почве обусловлено не столько наличием реальных противоречий, сколько неспособностью видеть специфику «другого», незнанием историко-культурных реалий. Отсюда возникает недоверие к представителям другого этноса, непринятие чужого мнения или безапелляционное навязывание своих взглядов. Все это приводит к разделению общества на группы, основывающиеся на идеях национализма. Избежать последствий данного процесса позволяет использование определенных ресурсов образовательного процесса, которые не всегда используются в должной мере. Речь идет о реализации этнокультурного компонента в обучении.

Современная нормативно-методическая база, регулирующая сферу образования, ориентирует педагога на необходимость реализации этнокультурного обучения. Так, в Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации» одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства [9].



Обращаясь к Федеральному государственному образовательному стандарт (далее – ФГОС) среднего общего образования 2012 г. следует отметить направленность на сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации и получение сформированного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире [8].

Все вышеперечисленное отразилось в ФГОС основного общего образования 2021 г., который был разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации, ориентирован на изучение обучающимися многообразного цивилизационного наследия России, представленного в форме исторического, социального опыта поколений россиян, основ духовно-нравственных культур народов Российской Федерации [7].

Федеральные образовательные программы (далее – ФОП) основного общего образования и среднего общего образования по истории определяют единые для Российской Федерации базовые объем и содержание образования, планируемые результаты освоения образовательной программы [5; 6]. В них прописывается важность приобщения обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы. Кроме того, одной из задач изучения учебного предмета «История» является формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире.

Таким образом, в нормативных документах зафиксирована необходимость реализации этнокультурного компонента образования для интеграции школьников полиэтническое российское общество.

В настоящее время существуют теоретические разработки проблемы реализации этнокультурного компонента образования. Так, С.Н. Федорова и Т.Н. Петрова обращают внимание на существование в нем целевой установки, которая выражается в воспитании гражданина, культурного и образованного человека, опирающегося на позитивные жизненные ценности, хранителя традиционной культуры, способного создавать и развивать социально-перспективные сферы деятельности [10, С. 223]. Представляется, что это способствует созданию личности, готовой к активной жизнедеятельности в обществе. Целеполагание определяет возможности для реализации этнокультурного компонента, его теоретическую и практическую базу.

Т.Н. Гринева пишет о том, что сам термин «этнокультурное образование» значительно расширяет представление об этносе с точки зрения многообразия его культурных и национальных особенностей в условиях глобального мира. Под этнокультурным образованием она понимает целенаправленную социализирующую деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленную на формирование этнокультурной ассертивности через интериоризацию социокультурных ценностей личности в процессе взаимодействия с представителями народов ближней и дальней культурной дистанции в условиях титульной и нетитульной образовательной среды [3, С 31-33]. Так, этнокультурное образование выполняет одну из важнейших функций в процессе социализации.

Т.Н. Кондратьева в своей работе описывает важное условие этнокультурного образования – создание этнокультурного образовательного пространства и этнокультурной образовательной среды. Этнокультурное образовательное пространство – это то окружение, которое оказывает непосредственное влияние на процесс этнокультурного образования. Условно его можно разделить на две большие сферы – формального и неформального плана. Этнокультурная образовательная среда – это среда, характерная для той или иной региональной и национальной культуры [4, С. 7]. Возможность создания заключается в тех ресурсах, которые имеются у обучающихся, проживающих в том или ином регионе.

По мнению В.С. Болбаса, продуктивная реализация этнокультурного образования зависит от самого учителя, который должен обладать этнопедагогическими компетенциями. К ним он относит этноориентационные (ценностно-смысловые установки учителя), этнокультурные (основанные на национальных особенностях материальной и духовной культуры народов), этносоциальные (построенные на взаимодействии этнического и социального параметров организации



жизнедеятельности), этнокогнитивные (опирающиеся на систему этнопедагогических знаний и способность применения их на практике), этновоспитательные (базирующиеся на достижениях традиционной культуры воспитания), этнодидактические (основывающиеся на осмыслении опыта и усовершенствовании современных учебных процессов), этнопсихологические (построенные на знании особенностей психического склада разных рас и народов, а также специфики национальных менталитетов) [2, С. 120].

Интеграция школьников в полиэтническое пространство может осуществляться на основе использования разных форм и методов обучения. К таковым будут относиться циклы интегрированных занятий, которые включают в себя несколько видов деятельности, познавательные, этические, эвристические беседы на тематику, определяемую образовательными программами.

Одной из форм может служить организация праздников этнокультурной и государственной направленности, что позволит на практике показать все то многообразие национальных культур, которое и составляет единую российскую общность. Участие в экскурсиях, целевых прогулках позволит приобщить обучающихся к истории своего региона, отражающего специфику местной культурной традиции.

Наглядные методы обучения позволяют создать у школьников динамичные образы жизнедеятельности народов, расширить кругозор обучающихся. Игровые методы и приемы вызывают большой интерес у обучающихся. Они помогают концентрировать внимание на определенных смысловых точках и в то же время доводить информацию через вхождение в роль, создание воображаемой ситуации, использование игровых правил.

Словесные методы помогают выявлять общее и особенное в историческом развитии и культурах разных народов мира, причины этих сходств и различий, анализировать те или иные источники, ситуации.

Особое место занимает метод проектов. Он предполагает организацию исследовательской деятельности обучающихся по сбору, анализу, а затем презентации материалов, которые раскрывают особенности традиций, образа жизни, предметов быта, искусства разных народов. [11, С. 369-371]. Так, к примеру, в учебниках по истории России для 7 класса под авторством Н.М. Арсентьева, А.А. Данилова, И.В. Курукина и А.Я. Токваревой в конце каждой части есть параграф для самостоятельной работы и проектной деятельности учеников. Общей темой служит культура и повседневная жизнь народов России в разный временной период [1, С. 100-110]. Более узкую тематическую направленность определяет преподаватель вместе со школьниками в русле их интересов. Этот метод позволяет получить практический опыт работы с информацией и представить результат, связанный, в первую очередь, с этнической самоидентификацией, с представлениями о культурном самосознании обучающихся.

Таким образом, этнокультурное образование является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Оно прописано в нормативных документах, регулирующих образование. Кроме того, для успешного воплощения его в жизнь требуется учитывать этнокультурную среду, в которой проживает школьник. Так, зная те или иные особенности можно выстроить определенную воспитательную и обучающую линию, опирающуюся на местные традиции и обычаи. Все это будет работать при наличии у преподавателя этнопедагогических компетенций, которые он будет использовать регулярно. Именно все эти характеристики в совокупности будут составлять основу этнокультурного образования. Оно, в свою очередь, выступает в качестве одного из социализирующих механизмов для полиэтнического общества.

Список литературы

1. Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В., Токварева А.Я. История России. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1; под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. С. 114
2. Болбас В.С. Сущностно-содержательный аспект этнопедагогической компетенции современного учителя //Мир науки и мысли. 2023. №2. С. 117-123.
3. Гриневецкая Т.Н. Развитие этнокультурного образования педагогов в условиях учреждения профессионального образования: учебное пособие / Т.Н. Гриневецкая. Новосибирск:



Издательско-полиграфический центр Новосибирского государственного медицинского университета. 2020.

4. Кондратьева Т.Н. Сравнительный анализ феноменов этнической толерантности и этнокультурной ассертивности в контексте современного педагогического образования // Journal of Siberian Medical Sciences. 2015. №4. – С. 33-43.
5. Федеральная образовательная программа основного общего образования от 16.11.2022 г. // Якласс [сайт] URL: <https://www.yaklass.ru/t-novosti/akcii-i-novosti-za-2023-god/stati-i-novosti-za-03-2023/federalnye-obrazovatelnye-programmy-korotko-o-glavnom> (дата обращения 05.03.2023).
6. Федеральная образовательная программа среднего общего образования от 23.11.2022 // Якласс [сайт] URL: <https://www.yaklass.ru/t-novosti/akcii-i-novosti-za-2023-god/stati-i-novosti-za-03-2023/federalnye-obrazovatelnye-programmy-korotko-o-glavnom> (дата обращения 05.03.2023).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31.05.2021 г. №287 URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 05.03.2023).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17.05.2012 URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 25.03.2023).
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 25.03.2023).
10. Федорова С.Н., Петрова Т.Н. Эффективные механизмы инновационного развития этнокультурного образования детей на различных ступенях системы образования // Вестник ЧГПУ им И.Я. Яковлева. №1. 2019. С. 222-230
11. Хубешты А.Ф. Этнокультурный компонент в образовательном процессе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Владикавказ. 2018. №4. С. 369-371

УДК 34.09

Леонов Даниил Александрович,
СФКрУ МВД России по СК,
г. Ставрополь

Leonov D.A.,
SFKrU of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the IC,
Stavropol

E-mail: leona-7878@mail.ru

Научный руководитель: Булыгина Т.А., профессор

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТИВНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

ORGANIZATIONAL AND LEGAL FRAMEWORK FOR THE ACTIVITIES OF OPERATIONAL UNITS TO DETECT EXTREMIST CRIMES

Аннотация: статья посвящена вопросам нормативно-правового сопровождения организации мер противодействия экстремизму, как на внутреннем уровне, так и на международном уровнях, специфике организационно-правовых основ деятельности оперативных подразделений по выявлению преступлений экстремистской направленности.

Abstract: the article is devoted to the issues of legal support of the organization of measures to counter extremism, both at the domestic level and at the international level, the specifics of the organizational and legal framework for the activities of operational units to identify extremist crimes.

Ключевые слова: экстремизм, преступления экстремистской направленности, уголовно-правовая ответственность.

Keywords: extremism, extremist crimes, criminal liability.

Одной из стратегических задач нашего государства в целях обеспечения безопасности нашей



страны, является организация мер противодействия экстремизму, как на внутреннем уровне, так и на международном, поскольку такие преступления не имеют границ и представляют огромную угрозу всему человечеству, а также основополагающим универсальным ценностям.

Экстремистская деятельность и ее финансирование неизбежно связаны с угрозой причинения реального ущерба, в связи с чем, вряд ли уместно связывать его компенсационные последствия с определенными процессуальными действиями. [4, с. 326-331.] Финансирование данной деятельности заключается в предоставлении или сборе средств либо же оказание иных финансовых услуг.

История нынешнего российского законодательства о противодействии экстремизму начала формироваться с последних лет существования советского государства. Самым ранним правовым документом, в котором оно нашло свое отражение, стало Постановление Съезда народных депутатов СССР «Об усилении борьбы с организованной преступностью» от 23 декабря 1989 г., в котором указано, что «приобретают все более организованный и экстремистский характер действия националистически настроенных групп». После чего термин «экстремизм» начал приобретать свою правовую силу и распространяться на новые нормативно правовые акты для борьбы с экстремистской деятельностью. В настоящее время можно сказать, что в соответствии с толковым словарем Ожегова, экстремизм – это приверженность к крайним взглядам и мерам (обычно в политике). [17]

Правовую основу борьбы с экстремизмом составляют Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 года, ведь именно в статье 2 данного нормативно-правового акта закреплено, что права и свободы человека - есть высшая ценность государства, Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 года № 63-ФЗ, Федеральный закон от 12.08.1995 от № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности», Федеральный закон от 25.07.2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», определяющий правовые и организационные основы борьбы с экстремизмом в Российской Федерации, Федеральный закон от 07.02.2011 года № 3-ФЗ «О полиции», Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 года № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», Федеральный конституционный закон от 30.05.2001 года № 3-ФЗ «О чрезвычайном положении», Закон от 27.12.1991 года № 2124-1 «О средствах массовой информации», Федеральный закон от 17.01.1992 года № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации», Федеральный закон от 19.05.1995 года № 82-ФЗ «Об общественных объединениях», Федеральный закон от 26.09.1997 года № 125-ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях», Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 года № 195-ФЗ, Приказ от 19.06.2012 года № 608 «О некоторых вопросах организации оперативно-розыскной деятельности в системе МВД России» и др.

Так, положение статьи 13 Конституции РФ от 12 декабря 1993 года запрещает создание и деятельность общественных объединений, цели или действия которых направлены на насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации, подрыв безопасности государства, создание вооруженных формирований, разжигание социальной, расовой национальной и религиозной розни. [7]

Важное значение играет Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 года № 63-ФЗ, который предусматривает уголовную ответственность за совершение преступлений экстремистской направленности в соответствии со статьями 136, 148, 149, 278, 279, 280, 282, 357 УК, а также статьями 105, 111-117, 119, 141, 142, 150, 281, 335, 336 УК, если они были совершены по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной и религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы.

Также одним из базовых нормативных актов, регламентирующих вопросы борьбы с экстремизмом и дающих перечень характеризующих его юридически значимых признаков, является Федеральный закон Российской Федерации от 25 июля 2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», который определяет правовые и организационные основы противодействия экстремистской деятельности, а также устанавливает ответственность за ее осуществление. Статья 15 данного закона говорит, что за осуществление экстремистской деятельности граждане Российской Федерации, иностранные граждане и лица без гражданства несут уголовную, административную и гражданско-правовую ответственность в установленном законодательством Российской Федерации порядке. [7]



В ходе реализации Федерального закона «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма» от 07.08.2001 № 115-ФЗ органы внутренних дел, дислоцированные на территории Северо-Кавказского федерального округа (СКФО), Межрегионального управления Федеральной службы по финансовому мониторингу (МРУ) по СКФО и другими заинтересованными ведомствами проводится комплекс мероприятий в целях подрыва экономической основы экстремизма и терроризма, выявления и перекрытия каналов финансового и материально-ресурсного обеспечения экстремистско-террористических организаций.

Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 года № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» также занимает немаловажное значение в правовой основе нашей страны, главной целью которого является обеспечение реализации государственной политики в сфере противодействия экстремизму на территории данного государства. [14]

Кроме того, немало важную роль играет Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности» от 12.08.1995 № 144-ФЗ, который, в свою очередь, регулирует положения деятельности оперативных подразделений, формирует задачи, принципы, а также методы борьбы, как со всей преступностью, в целом, так и непосредственно с преступлениями экстремистской направленности. Так, к примеру, в статье 6 данного закона указан перечень мероприятий, позволяющий в полной мере осуществлять деятельность оперативных подразделений в рамках закона. [15]

Также в систему правовых основ по противодействию экстремизму входят ведомственные подзаконные акты, на основании которых происходит:

- Выявление, предупреждение, раскрытие экстремистских преступлений;
- Непосредственное осуществление оперативно-розыскной деятельности;
- Формирование единой политики в борьбе с преступлениями экстремистской направленности;
- Исследование и прогнозирование состояния экстремистской преступности в настоящее время;
- Осуществление оперативно-розыскных мероприятий на устранение причин и условий осуществления противоправных действий.

Одним из таких ведомственных актов является Приказ МВД РФ от 19 июня 2012 года № 608 «О некоторых вопросах организации оперативно-розыскной деятельности в системе МВД России», в котором закреплен список оперативных подразделений системы МВД России, правомочных осуществлять оперативно-розыскную деятельность, куда относятся:

- Подразделения уголовного розыска;
- Подразделения экономической безопасности и противодействия коррупции;
- Подразделения собственной безопасности;
- Подразделения по противодействию экстремизму;
- Подразделения по борьбе с преступными посягательствами на грузы;
- Подразделения по обеспечению безопасности лиц, подлежащих государственной защите.
- Подразделения по обеспечению взаимодействия с правоохранительными органами иностранных;
- Оперативно-поисковые подразделения;
- Подразделения специальных технических мероприятий;
- Межрегиональные оперативно-розыскные подразделения территориальных органов МВД России на окружном уровне;
- Подразделения по контролю за оборотом наркотиков.

Все они, за исключением одного, занимаются преступлениями экстремистской направленности, в определённом смысле поверхностно, так как это узкая и специфическая сфера в преступной среде, для борьбы с которой был создан специальный орган, предназначенный осуществлять эффективную борьбу с рассматриваемым негативным явлением. Именно таким органом является Управление по противодействию экстремизму, которое считается самостоятельным структурным подразделением полиции, входящим в центральный аппарат Министерства внутренних дел Российской Федерации и осуществляет функции Министерства по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию, а также правоприменительные полномочия в области противодействия экстремистской деятельности и терроризму. Данное оперативное подразделение



является главным по борьбе с экстремизмом в целом, а в частности с финансированием данной деятельности, в структуре которого находится Центр по противодействию экстремизму (Центр «Э» России), главной целью которого является предупреждение, выявление, пресечение и раскрытие преступлений экстремистской и террористической направленности. Данное структурное подразделение осуществляет эффективное противостояние преступлениям экстремистской направленности, не допуская нарушения сформировавшегося политического строя и дестабилизации органов государственной власти.

Т.о., борьба с экстремизмом является одной из сложнейших задач государства. Для Российской Федерации как мультикультурного и многонационального государства, экстремизм представляет собой серьезную проблему. Борьба с данным негативным явлением осуществляется за счет эффективной и грамотной организацией работы оперативных сотрудников, использующих в своей профессиональной деятельности ряд следующих ОРМ: опрос, наблюдение, обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств, контроль почтовых отправлений, телеграфных и иных сообщений, прослушивание телефонных переговоров, а также оперативное внедрение.

Успех в борьбе с экстремизмом может быть достигнут только в случае реализации системного подхода, включающего в себя правовые, экономические, социальные, политические, идеологические, воспитательные, организационные и специальные меры, что предполагает разработку мер по выявлению, ослаблению, нейтрализации и устранению факторов, порождающих, способствующих распространению и росту общественной опасности данного негативного явления.

Список литературы

1. Абдулганеев Р.Р. Предупреждение финансирования экстремистской деятельности // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2017. - 431с.
2. Андреев А.В. О противодействии финансированию экстремистской деятельности и проблемах применения норм статьи 282.3 Уголовного кодекса Российской Федерации // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2019. - 365с.
3. Бережная А.И., Яцышина Ю.В., Юсифзаде Д.Н.О. Проблемы противодействия экстремистским действиям, совершаемым в сети Интернет, и пути их разрешения // Инновации. Наука. Образование. 2020. Т. 2. № 13. - 481с.
4. Борин Б.В., Шмонин А.В. Реализация уголовной политики в сфере выявления и пресечения каналов финансирования экстремистской и террористической деятельности // Проблемы экономики и юридической практики. 2021. Т. 17. № 3. - 633с.
5. Будаева А.Ц. Некоторые вопросы правового регулирования финансирования экстремистской деятельности (ст. 283.3 УК РФ) // В сборнике: Уголовному кодексу Российской Федерации 20 лет: история и современность. Материалы межрегионального научно-практического круглого стола. Ответственные редакторы И.М. Середа, Ю.Н. Румянцева. 2017. - 152с.
6. Кирпичев С.В., Горян Э.В. Проблемы реализации правовой политики противодействия экстремизму в России // Colloquium-journal. 2020. - 116с.
7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Справочная правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
8. Мельников В.Ю. Преступления экстремистской направленности в Российской Федерации // Журнал юридических исследований. 2020. - 69с.
9. Мельников В.Ю. Противодействие преступлениям экстремистской направленности // В сборнике: Д материалы Всероссийского Круглого стола. Южно-Российский институт управления - филиал РАНХиГС. Ростов-на-Дону, 2020. - 420с.
10. Узденов Р.М. Уголовно-правовое противодействие терроризму и экстремизму. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. - 121с.
11. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 года № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» // Справочная правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.



ру.

12. Федеральный закон от 06.03.2006 года № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» // Справочная правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

13. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 01.04.2019) «О полиции» // Справочная правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

14. Федеральный закон от 07.08.2001 № 115-ФЗ «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию экстремизма» // Справочная правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

15. Федеральный закон от 12.08.1995 № 144-ФЗ. «Об оперативно-розыскной деятельности» // Справочная правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

16. Федеральный закон Российской Федерации от 25.07.2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» // Справочная правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

17. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/273806>.

УДК 908

Милосердова Анастасия Андреевна,
Филиал СГПИ в г. Железноводске,
г. Железноводск

Miloserdova A.A.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Zheleznovodsk

E-mail: ist-fildis@yandex.ru

Научный руководитель: Краснокутская Л.И., доцент

**ПОДВИЖНИЧЕСТВО СОТРУДНИКОВ ПЯТИГОРСКОГО МУЗЕЯ ПО СОХРАНЕНИЮ
КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ 1941-1945 ГГ.
EMPOWERMENT OF EMPLOYEES OF THE PYATIGORSK MUSEUM FOR THE PRESERVA-
TION OF CULTURAL HERITAGE 1941-1945**

Аннотация: в статье охарактеризованы события, связанные с сохранением коллекций Пятигорского краеведческого музея в годы Великой Отечественной войны, деятельность по сохранению культурных и исторических ценностей, воспитанию патриотических чувств.

Abstract: the article describes the events related to the preservation of the collections of the Pyatigorsk Museum of Local Lore during the Great Patriotic War, the activities to preserve cultural and historical values, the education of patriotic feelings.

Ключевые слова: Пятигорск, краеведческий музей, коллекции, Пятигорская правда, немецко-фашистский режим, экспозиции, ущерб.

Keywords: Pyatigorsk, local history museum, collections, Pyatigorskaya Pravda, Nazi regime, exposition, damage.

Актуальность рассматриваемой темы связана с востребованностью изучения музейной практики периода Великой Отечественной войны как важного инструмента укрепления государственности в провинции через приобщение к национальной культуре. Важнейшей задачей культурной политики в военный период было противостояние враждебной идеологии. Знакомство с культурными ценностями в этот период ожесточившихся в борьбе с неприятелем людей приближало мечту о мирном времени, о доме, семье, помогало выстоять в борьбе с ненавистным врагом. Культура лечила. Поэтому на фронте и в тылу всегда ждали выступление фронтовых бригад как встречи с настоящим искусством.



Советский воин-освободитель Европы в Великой Отечественной войне 1941-1945гг., как известно, стал защитником не только отечественной культуры, но восточно-европейского культурного наследия, в частности, таких крупных центров как Краков, Прага, Дрезден и др. Почти 80 лет назад воевать нашему государству пришлось с самой просвещенной нацией мира, как они сами себя называли. Однако Красная армия и все наше Отечество встретились со звериным лицом нацистской, фашистской армией не только на фронте, но и в тылу. С полным правом, как показали события тех военных лет, нацистскую Германию называют «расхитительницей» культуры.

Для анализа музейных практик военного времени, способствовавших сохранению государственности, идеологии рассмотрим основные события деятельности Пятигорского районного краеведческого музея Управления народного образования Орджоникидзевского края в период Великой Отечественной войны.

К концу первого месяца после начала войны, в июле 1941 года практически все научные сотрудники (в то время это были одни мужчины): И.С. Зимаков, М.И. Рыбенко, директор музея И.Г. Алешкин – были мобилизованы в Красную Армию. Интеллигенция пенсионного возраста вернулась трудиться в музей: известный археолог, организатор Терского окружного музея – Н.М. Егоров (1876г.р.), зав. отделом природы – Ф.Л. Вельжевский (1886г.р.). Хранителем всего имущества стал директор музея, доктор исторических наук Е. Л. Синькевич [3, С. 28].

Нужно было пережить это лихолетье и, прежде всего, предпринять самые решительные меры по сохранению художественных, антикварных ценностей, предметов археологии, коллекций оружия, нумизматики; научной библиотеки; богатейшего фонда музея (с 1903 по 1941 год). Часть предметов была оставлена в экспозиционных залах для большей сохранности; денежные знаки и фотоархив были помещены в нескораемую кассу бывшей канцелярии музея.

Гордостью музея была художественная коллекция. Она оформилась еще в составе Терского губернского музея (1921-1924) в качестве художественного отдела в 1922 г., в год своего основания Губполитпросветом. Картины и другие ценные предметы, представлявшие художественную ценность, были собраны через обращения к организациям, отдельным личностям путем пожертвований или за плату. Большая коллекция работ была прислана по распоряжению Наркомата просвещения РСФСР из г. Москвы в 1922 г. [4]. На следующий год в состав коллекции вошли еще 50 художественных работ, среди них 15 полотен известного художника - пейзажиста К.К. Русселя (1867 -1944), написанные им в духе старой германской школы. Такое собрание художественных полотен Кавказские Минеральные Воды еще не знали.

Научно-исследовательская работа в музее не прекращалась во время Великой Отечественной войны. В музее хранили художественную коллекцию как особо ценную. На большинстве полотен, хранимых в музее, значилось - автор неизвестен.

В апреле 1942г. в Пятигорск в числе пяти тысяч эвакуированных из Ленинграда, спасенных после первой блокадной зимы, прибыло несколько специалистов Эрмитажа. Планировалось восстановить их здоровье на курортах КМВ за летние месяцы и затем отправить в Среднюю Азию. Двое из них пришли в музей и предложили свои услуги по атрибуции художественной коллекции. Так родился уникальный рукописный двухтомный каталог в переплете ручной работы. Впервые большинство художественных работ (более трехсот) русской и зарубежной живописи получили авторство.

Основательный исследовательский труд, проделанный сотрудниками Государственного Эрмитажа, находящимися в эвакуации в Пятигорске, можно рассматривать как благодарность пятигорчанам за радушный прием. Ученые - искусствоведы провели атрибуцию (определение) коллекции живописи музея XVIII - XIX веков. Профессор Е.Г. Лисенков (1885-1954) составил каталог-путеводитель по картинам русской школы живописи, а заведующая отделом традиционной живописи западноевропейского искусства профессор М.И. Щербачева (1888–1968) – по разделу «Иностранная живопись». Эксперты трудились самоотверженно и безвозмездно, с верой в победу: их не могли зачислить в штат музея, да и нечем было заплатить. По воспоминаниям сотрудников-пятигорчан, ленинградские специалисты, проделав значительный труд, убеждали их передать Эрмитажу работу К.Тройона «Козы в саду, мотивируя то тем, что тогда они смогут добиться, чтобы в Пятигорске было построено специальное здание музея. Такое поведение было реакцией нормальных культурных людей, увидевших художественную редкость и мечтавших о том, чтобы подобные работы должны

быть, прежде всего, в Эрмитаже.

Интересен и тот факт, что каталог написан на оборотных листах антифашистских плакатов, которые были выпущены в предоккупационный период в Нальчике, Ставрополе и Пятигорске. Бумаги писчей не было. До настоящего времени прекрасно сохранились чернильные тексты на тонкой мелованной бумаге. Оборотные листы, теперь тоже раритеты, помогают почувствовать то время, представить не только трудности его, но и силу духа нашего народа, веру в скорую победу [5].

Вскоре, 24 июля 1942 года многие описанные ленинградскими искусствоведами-музейщиками, экспертами высокого уровня картины экспонировались на передвижной выставке в воинской части №7410 Пятигорска [1]. В этом акте доброй воли музейного коллектива прослеживаются традиции культурного шефства над воинами. Вывезены были для показа лучшие работы. Сотрудники сделали это осознанно, чтобы поднять настроение защитникам Отечества.

Однако оккупация города немецко-фашистскими войсками, начавшаяся 8 августа 1942 г., коснулась такого культурно-просветительского идеологического учреждения как музей. Большая часть помещения Пятигорского краеведческого музея сразу была конфискована немецкой администрацией, а в сентябре 1942 года музей был закрыт с целью перестройки согласно «новому порядку», без экспонатов, нежелательных для немецкого командования [1].

Небольшой коллектив научных сотрудников, рискуя жизнью, стал прятать наиболее ценные предметы и оттягивать сроки открытия музея. Поскольку большая часть помещения теперь использовалась под кинотеатр для немецких офицеров, новых хозяев города, то соблазн грабежа со стороны оккупантов был велик.

И действительно, музей подвергся жесточайшему расхищению. Картинами музея украшали общежития, квартиры немецкого командования и казино. Отделы истории, социалистического строительства, природы были уничтожены; вывезена большая часть экспонатов (холодное и огнестрельное оружие, уникальные предметы археологии); ценнейшие книги научной библиотеки (рукописные и старопечатные книги, редкие книги XVI - начала XX вв.) и другое. Часть из коллекции старинного оружия предназначалась командному составу.

В Акте Исполкома Пятигорского горсовета, зарегистрированном в книге ущерба за № 202 от 30.06.1943г., указывается сумма ущерба 422 тыс. 86 руб. Эта цифра несколько раз уточнялась, и в 1946 г. директор музея Н. Федотова указал сумму 2 млн.364 тысячи 518 рублей. Самый большой ущерб составил по картинной галерее - 1 млн.262 тысячи 500 рублей [3].

В первом Акте Государственной Чрезвычайной комиссии об ущербе и убытках, причиненных немецко-фашистскими оккупантами в Пятигорске от 14 января 1943г. говорится, что, убегая из города под натиском Красной Армии фашисты полностью разрушили, взорвали и сожгли 13 учреждений культуры, среди них назван и музей краеведения [3. С.93-94].

И если бы не самоотверженность опытных музейщиков научных сотрудников Н.М. Егорова (директора музея с 1924 по 1931 год) и Ф.Л. Вельжевского, музей был бы полностью разграблен и уничтожен [2]. Другой документ по установлению злодеяний немецко-фашистских захватчиков и их сообщников и причиненного ими ущерба свидетельствуют о том, что этот вандализм совершили начальник отдела пропаганды первой танковой армии Миллер, его подчиненный по заведованию кавказскими музеями обер-лейтенант Витте, командующий первой танковой армией генерал Эберхарт фон Макензен. Разграбление церковной коллекции (иконы, серебро) лежит на совести новоявленного архиерея Н. Автономова, который прибыл с фашистами и с ними же и покинул город.

После освобождения города было приложено много сил и коллективом сотрудников музея, и руководителями города тех лет для восстановления старейшего на Северном Кавказе музея. 25 июля 1943 г. музей открыл свои двери для посетителей. В нем были возрождены и функционировали все отделы, как и до оккупации, была развернута выставка «Зверства и разрушения фашистских бандитов во время оккупации Пятигорска», представленная 150 фотографиями.

Художественных полотен не было. Их предстояло еще собрать. Отдельные из работ исчезли безвозвратно, среди них уникальные картины В. Кноля «Мельница на Тереке» и «Авлабар», К.К. Русселя и другое. Те, что заинтересовали временных хозяев, были бережно упакованы с немецкой аккуратностью и переправлены великими арийцами в собрания великой Германии. Отчасти, возможно, в создаваемую культурную столицу, художественный музей на родине Гитлера, в г.Линце (Австрия,

открыт в 1942г.) [6].

Год спустя после окончания войны, в 1946 г., администрация музея обратилась с письмом в Наркомпрос СССР о передаче произведений живописи, относящихся к Кавказу, изъятых из немецких хранилищ и возвращенных в СССР, для пополнения картинной галереи музея взамен увезенных во время оккупации 150 ценных работ [8. С, 85]. Разграбление музеев страны навсегда кануло в прошлое.

Список литературы

1. Акритас П.Г., Вишневский А.С. Кавказские Минеральные Воды. Путеводитель. – Ставрополь, 1949.
2. Архив администрации г. Пятигорска. Книга ущерба № 202 от 30.06.1943г.
3. Багдасарян А.А., Краснокутская Л.И. Летопись Пятигорского краеведческого музея (к 100-летию музея). Научное издание. – Пятигорск: Вестник Кавказа, 2007. -187 с.
4. Воинская слава Пятигорска: очерки истории / под общ. ред. С.И. Линца. Пятигорск: СНЕГ, 2015. 352 с.: ил.
5. Дугинец С.М. Деятельность музеев Ставрополя по сохранению наследия Великой Отечественной войны в 1941-1991 гг. \ \ Военно-исторический жунал. - 2019.- с.58-63.
6. Козлов Г. Покушение на искусство. - М.: Слово, 2007.-560с. - с.177 -178

УДК 433

Оганесян Лусине Сержиковна,
Филиал СГПИ в г. Железноводске,
г. Железноводске
Oganesyan L.S.,

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Zheleznovodsk

E-mail: lysineoganesuan777@icloud.com

Научный руководитель: Краснокутская Л. И., доцент

ВОВЛЕЧЕНИЕ ЖЕНЩИН СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ОБЩЕСТВЕННЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СТРАНЫ В 20-Е ГОДЫ XX В.: I СЪЕЗД ГОРЯНОК И КАЗАЧЕК (1925)

THE INCLUSION OF WOMEN OF THE NORTH CAUCASUS IN THE SOCIAL AND SOCIO-ECONOMIC PROCESSES OF THE COUNTRY IN THE 20S OF THE XX CENTURY: I CONGRESS OF GORYANCHUKAS AND COSSACKS (1925)

Аннотация: статья посвящена включению женщин Северного Кавказа в общественные и социально-экономические процессы страны, раскрепощению женщины-горянки, вопросам ликвидации культурной отсталости, желанию женщин стать полноценным членом общества, иметь право влиять на происходящие события в стране.

Abstract: the article is devoted to the inclusion of women of the North Caucasus in the social and socio-economic processes of the country, the emancipation of the mountain woman, the elimination of cultural backwardness, the desire of women to become a full-fledged member of society, to have the right to influence the events taking place in the country.

Ключевые слова: раскрепощение женщин, социальное равенство, Северный Кавказ, горянка, казачка, безграмотность, Пятигорск.

Keywords: emancipation of women, social equality, North Caucasus, goryanka, kazachka, illiteracy, Pyatigorsk.

Актуальность. Изучение проблемы эволюции положения женщин в обществе - одна из тем, которая остаётся актуальной несмотря на то, что во всём мире, кроме стран Востока, женщина имеет



по законодательству равные права с мужчиной. Однако проблемы зависимости женщин от мужчины морально и материально, зачастую более низкий статус в семье и обществе очевидны и в настоящее время.

В разные исторические периоды в России, отмечаются различные формы участия женщин в общественной жизни. В этом плане первый Северо-Кавказский краевой съезд горянок и казачек 1925 г. в Пятигорске представляет научный интерес, так как он дает богатую иллюстрацию усилий советской власти по установлению гендерного равенства, в вопросах участия женщин в общественно-полезном труде, ликвидации безграмотности, участии в социалистическом строительстве в целом. Первая Конституция РСФСР (1918г.) сразу дала равные права и мужчинам, и женщинам. На Северном Кавказе этот вопрос решался крайне сложно.

Первый съезд горянок, объединенный с Терской окружной конференцией казачек Северного Кавказа, проводился с 18 по 25 июля 1925 г. был организован в Пятигорске, в центре Терского округа Северо-Кавказского края [3, с.4]. На тот период это событие можно назвать уникальным, неординарным. Ведь женщины горянки не всегда выезжали в административные центры, как правило, все вопросы решались мужчинами. А здесь съезд, на котором решались исключительно женские вопросы! Такие явления общественной жизни до начала официальной государственной политики по этому вопросу не могли произойти.

На первый краевой съезд съехалось 350 горянок и к ним присоединились 150 казачек, со всех отдалённых уголков Северного Кавказа. Съезд проходил под лозунгами, которые и определяли конечную цель: свободы и раскрепощения женщин мира, взаимопонимание людей разных национальностей и вероисповеданий. Он явился выражением общественного мнения женщин.

Бюллетень стенограммы съезда, помогает представить те далёкие годы, понять и соизмерить, какой путь прошло женское движение с 20-х годов прошлого века по сегодняшний день [1]. Тематика докладов на съезде раскрывает проблемы и первостепенные задачи в этом вопросе. На нём было обсуждено три доклада: «О работе горянок и казачек» (I день), «Об оживлении работы советов» (II день), «Об очередных задачах, стоящих перед партией в области работы среди трудящихся женщин всех национальностей» (III день). Женский форум разъяснил многие вопросы, в том числе один из волнующих - о религии. В своём выступлении член Терского Окружного исполнительного комитета М.Карклин говорил: «Мы отделили церковь от государства, но людей не отделили» [2, С.14]. С первых лет советской власти дана возможность каждому верить в того бога, в которого он хочет верить. Дана свобода изучать Библию, Коран. Не допускать, чтобы оскорбляли чувства верующих. С религией же надо бороться наукой, техникой, но не насилием [2, С.14].

Съезд поставил самые земные задачи: научить женщину грамоте, сделать её политически развитой, обучить ремеслу, умению вести хозяйство, сформировать из неё общественного работника, умеющего работать для общества. Большое место в обсуждении занял вопрос о вовлечении женщин в промышленное и сельскохозяйственное производство, объединение их в различные кооперативы. Подчеркивалось, что труд в кооперации должен обязательно базироваться на коммунистических началах. Только непосредственно, принимая активное участие в строительстве социализма, женщина может приобрести подлинное равенство и истинное счастье.

Съезд призвал всех женщин включиться в экономическое и культурное строительство, покончить с невежеством и отсталостью, оставленными в наследство царизмом.

Таким образом, приходим к выводу, что в середине 20-х годов XX в. на Северном Кавказе были сформированы условия для активного вовлечения женщин в общественно-полезный труд, участие в женских советах и в других органах советской власти. Первый съезд горянок и казачек дал толчок к самореализации женщины в общественном производстве, в становлении женского движения, в поднятии её статуса наравне с мужчиной, проведение законодательной работы в области их раскрепощения с учетом местных условий и местных возможностей.

Идея женской эмансипации рассматривалась: в практическом равенстве с мужчинами по участию в производственных заботах, общественном управлении, активном участии в женских отделах и в работе Советов.

Список литературы

1. Бюллетень 1-го Краевого съезда Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов Северо-Кавказского края. - Ростов н/Д: Сов. юг, 1925.- № 4. - 258с.
2. Громова Е. Надежды светлое лицо //Пятигорская правда-2005.-С.3
3. Зарубина Л. Как луч солнца в горах // Ставропольская правда, 1975. – 7 сентября – С.4

УДК 316

Порублева Мария Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Porubleva M.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: zhurnal_ped@mail.ru
Научный руководитель: Колосова О.Ю., профессор

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ИДЕНТИТЕТА И ГРАЖДАНСКОЙ ОБЩНОСТИ
НА УРОВНЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

Аннотация: Статья рассматривает роль различных дисциплин в формировании культурного идентитета и гражданской общности студентов на уровне высшего образования. Статья анализирует ситуацию, когда студенты, получая образование в университете, должны развивать не только профессиональные навыки, но и осознанность своей культурной принадлежности и активное участие в гражданской жизни. Изучение таких дисциплин, как «История России (XX век)», «Социология и политология», а также «Философия» помогает студентам осознать свою роль в сохранении и развитии национальной исторической и культурной наследственности, понимать социальные и политические процессы, происходящие в обществе, а также задаваться вопросами о смысле и целях своей жизни и своей роли в гражданской сфере.

Ключевые слова: культурный идентитет, гражданская общность, социология, философия, социальные процессы.

Abstract: The article examines the role of various disciplines in the formation of cultural identity and civic community of students at the level of higher education. The article analyzes the situation when students, while receiving education at the university, should develop not only professional skills, but also awareness of their cultural affiliation and active participation in civic life. The study of such disciplines as “History of Russia (XX century)”, “Sociology and Political Science”, as well as “Philosophy” helps students to realize their role in the preservation and development of national historical and cultural heritage, to understand the social and political processes taking place in society, as well as to ask questions about the meaning and goals of their lives and its role in the civil sphere.

Keywords: cultural identity, civic community, sociology, philosophy, social processes.

Для России как многонациональной страны вопросы межкультурной коммуникации особенно актуальны, поэтому одной из основных тенденций развития современного образования является его нацеленность на организацию культурного идентитета и гражданской общности [1].

На формирование культурного идентитета и гражданской общности влияет поликультурная образовательная среда, складывающаяся из множества локальных культур обучающихся, задействованных в образовательном процессе.

При этом важно отметить, что основная нагрузка в формировании культурного идентитета и гражданской общности ложится на гуманитарные дисциплины – это такие дисциплины, как «Философия», «История России (XX век)», «Социология и политология». В процессе изучения данных

дисциплин происходит последовательное накопление и систематизация знаний, умений и владений универсальной компетенции УК-5

В современном обществе, в условиях информационной войны формирование культурного идентитета и гражданской общности является важной задачей высшего образования. Студенты, получая образование в университете, должны развивать не только профессиональные навыки, но и осознанность своей культурной принадлежности и активное участие в гражданской жизни. В этой статье мы рассмотрим роль трех дисциплин: «Истории России (XX век)», «Социология и политология» и «Философия» в формировании культурного идентитета и гражданской общности студентов на уровне высшего образования.

Культурный идентитет отражает уникальные культурные черты, ценности и традиции, которые определяют индивидуальность человека и его принадлежность к определенной культурной группе. Гражданская общность подразумевает совокупность общих ценностей, прав и обязанностей, которые связывают граждан в рамках определенного политического и социального контекста.

В рамках дисциплины «История России (XX век)» студентам предлагается изучить исторические события, процессы и трансформации, произошедшие в России в XX веке. Целью этой дисциплины является не только ознакомление студентов с историческим материалом, но и развитие критического мышления, аналитических навыков и осознанности собственной исторической принадлежности.

Изучение истории России (XX век) помогает студентам осознать значимость национальной истории, понять причины и последствия исторических событий, а также оценить их влияние на современное общество. Это способствует формированию культурного идентитета и гражданской общности студентов, поскольку они начинают осознавать свою роль в сохранении и развитии национальной исторической и культурной наследия [5].

В рамках такой дисциплины, как «Социология и политология» студентам предлагается студентам изучить социальные структуры, процессы и политические системы. Цель этой дисциплины заключается в развитии понимания социальных взаимодействий, политических процессов и их связи с формированием гражданской общности.

Преподаватели социологии и политологии активно применяют методы анализа социальных данных, проведение полевых исследований, обсуждения и ролевые игры, чтобы студенты могли лучше понять социальные и политические явления [2].

Изучение социологии и политологии позволяет студентам понять социальные и политические процессы, происходящие в обществе. Это помогает им осознать свою роль в гражданской жизни, развивать гражданскую ответственность и активное участие в социальных и политических процессах.

Дисциплина «Философия» знакомит студентов с основными философскими концепциями и идеями, а также развивает критическое мышление, рефлексивность и аналитические навыки. Цель этой дисциплины заключается в формировании осознанности своих ценностей, убеждений и философского мировоззрения.

Преподаватели философии используют методы чтения и анализа философских текстов, обсуждения, философские диалоги и эссе. Студенты учатся анализировать и критически оценивать различные философские концепции.

Изучение философии помогает студентам осознать свои ценности, мировоззрение и позицию в обществе [3,4]. Философские размышления способствуют формированию культурного идентитета и гражданской общности, поскольку студенты начинают задаваться вопросами о смысле и целях своей жизни, а также об их роли в обществе и гражданской сфере.

Проведенный анализ показал, что дисциплины «История России (XX век)», «Социология и политология», «Философия» вносят значимый вклад в формирование культурного идентитета и гражданской общности студентов.

Эти дисциплины помогают студентам развивать критическое мышление, аналитические навыки, осознавать свою историческую и культурную принадлежность, а также понимать свою роль и ответственность в гражданской сфере.

Список литературы

1. Гудкова, С. А. Концепция развития научной межкультурной компетенции в вузе / С. А. Гудкова, Т. С. Якушева // Карельский научный журнал. – 2016. – Т. 5, № 4(17). – С. 16-19.
2. Гудкова, С. А. Некоторые особенности развития межкультурной коммуникации преподавателей вуза / С. А. Гудкова, Т. С. Якушева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, № 4(17). – С. 190-194.
3. Каган, М. С. Перспективы развития гуманитарного знания в XXI веке / М. С. Каган // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Т. 7, № 4(28). – С. 60-69.
4. Меськов, В. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе / В. Меськов, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 73-83.
5. Рошупкин, В. Г. Кросскультурная грамотность студента-будущего учителя: диагностика, формирование / В. Г. Рошупкин; В. Г. Рошупкин; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; 2006. – 238 с.

УДК 37.013.2

Привалов Александр Александрович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Privalov A. A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: 0mailrumailru@mail.ru

Научный руководитель: Корольков К.В., доцент

**ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ
«ИСТОРИИ РОССИИ» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ
PRINCIPLES AND FEATURES OF THE ROLE-PLAYING METHOD APPLICATION IN LESSONS OF THE «HISTORY OF RUSSIA» IN HIGH SCHOOL**

Аннотация: в статье предпринят анализ особенностей применения игрового метода на уроках «Истории России» в 10-11 классах, с учетом психофизиологических потребностей старших школьников. В ходе исследования рассматриваются принципы и приемы активизации игровых мотивов на уроках истории. В результате сделан вывод о взаимосвязи между познавательным интересом обучающихся и заданным форматом игры.

Abstract: the article analyzes the features of the application of the game method in the lessons of the «History of Russia» in grades 10-11, considering the psychophysiological needs of older students. In the course of the study, the principles and methods of activating game motives in history lessons are considered. As a result, a conclusion was made about the relationship between the cognitive interest of students and the given format of the game.

Ключевые слова: ролевая игра, актуализация обучения, учебная потребность, стиль общения, методический прием, формат урока.

Keywords: role-playing game, actualization of learning, learning need, communication style, methodological technique, lesson format.

Актуальность исследования заключается в необходимости более детального изучения особенностей игрового метода и непосредственно ролевой игры в рамках методики преподавания истории в старшей школе. Метод ролевой игры на сегодняшний день является перспективной областью знания как с позиции исторической науки, так и с позиции педагогики. В условиях формирования новых социальных реалий российского общества игровой метод и принципы его реализации на уровне старшей школы становятся наиболее перспективными и востребованными. Социальный заказ подчеркивает

ориентацию образования не только на аккумуляцию определенного количества знаний обучающимися, но и на воспроизведение их ценностного конструкта в повседневной жизни.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования можно использовать на уроках истории, в рамках исторических и культурологических дисциплин в ролевых заведениях, а также с целью проведения воспитательных мероприятий. Подчеркнем, что перспектива дальнейших методических исследований по данной тематике связана с тем, что на примере таких дисциплин как «История» и «Обществознание», предполагающих изучение огромного пласта фактологического материала: перечня дат, событий, реформ и преобразований, важных сведений о персоналиях и культуре эпохе, специфике социальных институтов и пр. В первую очередь, это поток необработанной информации, для усвоения которой у обучающихся должны быть сформированы основные интересы и мотивация к познанию.

Ролевая игра представляет собой моделирование событий, которое легко может быть реализовано на уроках истории, при соблюдении принципа реконструкции реликвий, культурных достижений прошлого. По этому поводу Н.А. Балахонова пишет, что игровой мир может быть историческим, авторским либо основываться на уже существующем вымышленном мире из литературного произведения, фильма или игры. Ролевые игры неразрывно связаны с ролевым сообществом, а также с исторической реконструкцией [3, с. 379].

В педагогической науке под «ролевой игрой» понимается особый вид взаимодействия, направленный на реализацию игровых и ролевых потребностей детей в рамках повышения их аналитического мышления. Наибольшую актуальность для детей ролевые игры имеют в старшем школьном возрасте (9-11 классы), поскольку именно для данного периода свойственен переход от игры как ведущего вида деятельности к учению, таким образом, здесь возникает актуализация учебно-игровой потребности. С психологической точки зрения игра присуща любому человеку, в той или иной степени, так как в ней проявляется особый фактор естественных потребностей, заключающийся в синтезе любознательности, активности и самореализации [7, с. 71].

Главная польза от применения ролевой игры – повышение мотивации и формирование адекватного оценивания себя, своих действий и работы в группе. Как справедливо замечала А.Н. Кириллова, родители формируют исходную систему восприятия притязаний у своего ребенка, который затем реализует ее в школе. Говоря о старших школьниках с их возрастной спецификой, стоит упомянуть, что на формирование адекватной самооценки в рамках ролевой деятельности влияют:

- 1) мотивы и целеполагание;
- 2) ролевые задачи и действия;
- 3) действия контроля и оценивание учителем;
- 4) эмоциональный фон школьного коллектива;
- 5) уровень социальных притязаний и установок в классе в целом;
- 6) интенция деятельности ребенка и его волевая сфера [5, с. 26].

На уроках истории, при ознакомлении со сложным фактологическим материалом, успехи и неудачи могут «закалять» характер, притом, что учительская оценка не призывает школьника кардинально менять представление о своем «Я», о своих ролевых достижениях, а только корректирует сам тип деятельности, его отдельно взятые черты. Учитель на протяжении всего обучения в начальной школе должен корректировать не только самооценку, и систему оценивания в принципе. Самооценка во многом зависит от и стиля общения в школьном коллективе, который выстраивает принципы взаимодействия между обучающимися [6, с. 69].

При организации ролевых игр важнейшее место играет то, как с обучающимися будет взаимодействовать педагог и какую роль он возьмет на себя. Общепризнанная классификация стилей и, соответственно, ролей в педагогическом общении включает в себя:

– авторитарный стиль общения, предполагающий активную роль учителя и строжайшую дисциплину, призванную «выровнять» средний уровень самооценок. Такой подход способен помочь усвоению фактологического материала, но не позволяет устранить неадекватные заниженные самооценки, а детей с завышенными самооценками он только подавляет, не давая выработать позитивное представление о работе с источниками, картой и карточками персоналий;

– демократический стиль общения занимает промежуточную позицию, основанную на целос-



тном сотрудничестве между учителем и учеником, в ходе которой субъективные цели учеников коррелируются с поставленными ролевыми задачами. Фактологический материал усваивается в среднем темпе, зато обучающиеся получают возможность обсуждать конкретные вопросы, участвовать во взаимном оценивании, что способствует формированию единой модели адекватной самооценки через оценку школьным коллективом своей работы сообща (например, при составлении ментальных карт – картины эпохи);

– либеральный стиль общения нацелен на высочайший уровень самореализации и применяется только, когда у обучающихся имеется выработанная дисциплина, а их самооценки в большинстве – средние (нейтральные), которые, в условиях предоставления максимальной свободы, можно трансформировать в адекватные самооценки [2].

Можно сказать, что при грамотной работе с обучающимися в рамках игровой деятельности педагог должен учитывать ряд критериев, с помощью которых можно выявить заинтересованного ребенка, чтобы в дальнейшем наладить с ним плодотворный образовательный процесс с опорой на его личностные характеристики, составляющие основу мотивации на начальном этапе любого урока. К таким критериям относятся скорость выполнения заданий, стремление выполнять задания повышенного уровня, общий уровень эрудиции, ответственности, повышенная познавательная потребность, высокая требовательность к результатам и т.д. [8, с. 61].

Например, при изучении раздела «Великая Отечественная война» на основе линии учебников Н.М. Арсентьева «История России» обучающимся предлагается игра «Оживление картин», в которой ученики объединены в небольшие команды по 6–7 человек. В учебнике для 10 класса множество различных картин и репродукций на тему конференций эпохи ВОВ. Задания после текста помогут составить ролевою игру для проверки домашнего задания. Роли при этом распределяет учитель. В ней должны быть представлены задания репродуктивного и продуктивного уровней, которые распределены по уровню сложности. Выигрывает та команда, которая в конечном итоге набирает большее количество баллов [1].

При этом педагогу особенно важно создать благоприятную обстановку в коллективе, способствующую адекватному и планомерному развитию детей в рамках ролевой деятельности. Работа учителя включает разработку теоретической базы и практических планов коллективных и индивидуальных занятий, а также действия по анализу и систематизации педагогической деятельности. Однако педагогу не следует концентрироваться исключительно на обучающихся, открыто демонстрирующих свои знания и навыки. Зачастую ребенок до конца не осознает собственный потенциал и требует усиленного внимания и грамотного психологического сопровождения [4, с. 31].

Исходя из опыта педагогической практики и изучения теоретического материала по данному вопросу можем назвать следующие ролевые игры, являющиеся наиболее актуальными для детей старшего школьного возраста:

- «ассоциативный куст»;
- «дешифровщик» - исправьте ошибки в тексте;
- «исторический волейбол»;
- «историческое лото»;
- «кто это?» или «что это?»;
- «найди истину»;
- «окупись в эпоху» (рассказ от имени участника событий эпохи);
- «правда» и «неправда»;
- «путешествие во времени» или «машина времени»;
- викторины и исторические ребусы;
- КВНы, ток-шоу и брейн-ринги;
- познавательные задачи;
- театрализация в ходе ролевой игры [6, с. 70].

Итак, подводя итоги, отметим, что эдьютейнмент, современный формат реализации ролевой игры, опирается на исследовательские и частично-поисковые методы в рамках ролевого взаимодействия. Он призван активизировать аналитическое мышление и потенциал детей, развить их притязания со стороны аналитического мышления. Достижение значимого результата ролевой игры должно

определить условия для планомерного формирования компетенций и достижения результатов обучения. Важно, чтобы обучающийся ощущал себя не просто сторонним слушателем, а непосредственным участником, соавтором, деятелем. Ученики должны сами формулировать цели и задачи игры, выступать с предложениями, составлять презентации с задействованием нового материала. Это поможет педагогу сфокусироваться на индивидуальных характеристиках обучающихся в ходе игры, распознать и указать на их сильные стороны, направить потенциал в нужное русло, а ребятам даст шанс проявить себя с хорошей стороны.

Список литературы

1. Арсентьев Н.М. История России. 10 класс. Учебник. Базовый уровень. В 2-х частях. Часть 1. ФГОС / Н.М. Арсентьев, А.Ю. Лазебникова, М.А. Гареев Махмут Ахметович. – М.: Просвещение, 2021. – 144 с. – ISBN: 9785090846394.
2. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных ролевых действий в основной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 344 с.
3. Балахонова, Н. А. Современные информационно-коммуникационные технологии как средство развития познавательных интересов детей старшего школьного возраста / Н. А. Балахонова // Современный ученый. – 2021. – № 21(363). – С. 379-381. – EDN LECTEG.
4. Ищенко, Е. А. Книга с дополненной реальностью как средство развития аналитического мышления детей старшего школьного возраста / Е. А. Ищенко, Н. И. Тальникова // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Кемерово, 11 апреля 2019 года. – Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2019. – С. 30-33. – EDN ZIWQLJ.
5. Кириллова, А. Н. Полезность и значение ролевой деловой игры / А. Н. Кириллова // Современный взгляд на будущее науки : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Уфа, 18 декабря 2014 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2014. – С. 26. – EDN TEIWXD.
6. Бурова, М. А. Ролевые игры и их применение на уроках истории / М. А. Бурова // НАУЧНАЯ МОЛОДЕЖЬ - современной РОССИИ : сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 28 ноября 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 67-71. – EDN VRTKZJ.
7. Киселева, М. В. Ролевая игра на уроке истории как активная форма обучения / М. В. Киселева, И. А. Хвастунова // Вестник научных конференций. – 2018. – № 3-4(31). – С. 71-72. – EDN OTOSGD.
8. Алексеева, М. Я. Ролевые игры на уроках истории / М. Я. Алексеева, У. П. Барашкова // Академическая наука - проблемы и достижения : Материалы XII международной научно-практической конференции, North Charleston, USA, 15–16 мая 2017 года. Том 2. – North Charleston, USA: CreateSpace, 2017. – С. 60-64. – EDN YPYVXR.

УДК 94 (470.6)

Пристюк Наталия Дмитриевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Pristyuk N. D.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: pristyuknatasha113@gmail.com
Научный руководитель: Джумагулова А.Т., доцент



ГОСУДАРСТВЕННОСТИ HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE AS A RESOURCE FOR STRENGTHENING RUSSIAN STATEHOOD

Аннотация: Историко-культурное наследие России является одним из ее величайших достояний. Это многовековая и богатая история, которую нельзя оценить лишь по числу лет ее существования. Именно это наследие формирует национальный характер, определяет культурные ценности и традиции, а также дает возможность укрепления государственности.

В данной статье мы рассмотрим роль и значимость историко-культурного наследия в укреплении Российской государственности на примере истории города Владикавказа. Мы проанализируем его влияние на формирование общественного сознания, затронем тему сохранения культурных ценностей и попытаемся найти ответы на вопросы: какое значение имеют памятники культуры для развития страны.

Abstract: The historical and cultural heritage of Russia is one of its greatest assets. This is a centuries-old and rich history that cannot be estimated only by the number of years of its existence. It is this heritage that forms the national character, defines cultural values and traditions, and also makes it possible to strengthen statehood.

In this article we will consider the role and significance of historical and cultural heritage in strengthening Russian statehood on the example of the history of the city of Vladikavkaz. We will analyze its influence on the formation of public consciousness, touch on the topic of the preservation of cultural values and try to find answers to the questions: what is the significance of cultural monuments for the development of the country.

Ключевые слова: историко-культурное наследие, Российская государственность, Владикавказ, город, музей, библиотека.

Keywords: historical and cultural heritage, Russian statehood, Vladikavkaz, city, museum, library.

Историко-культурное наследие России является одним из главных ресурсов для укрепления государственности. Россия богата на исторические и культурные достопримечательности, которые являются не только памятниками прошлого, но и символами единства и силы нации. История России – это не только перечень событий, но и богатое культурное наследие, включающее в себя литературу, живопись, музыку, архитектуру и другие проявления культуры. Оно объединяет людей разных поколений и социальных слоев в единой культурной традиции.

Культурное наследие также имеет большое значение для формирования общественного сознания. Знание о своей истории помогает людям понять свое место в этом мире, принять свой коллективный опыт как ценность и ориентир в будущем. Именно поэтому сохранение исторических объектов и развитие культурного наследия становятся одной из задач государства. Благодаря этому удастся создать условия для укрепления государственности, в том числе за счет формирования единого культурного пространства, которое способствует объединению нации.

В наши дни изучение указанных аспектов приобретает все большую актуальность и государственную значимость, так как современная российская действительность подошла к тому этапу своего развития, когда подобные исследования оказываются крайне необходимыми в процессе сохранения территориальной целостности и культурной идентичности всех территориальных субъектов РФ как гарантии общественно-политической стабильности в стране, решения задач теоретического осмысления длительной истории государственно-правовой организации российского общества [2, с. 41-48].

В этой связи следует обратиться к имеющемуся историческому опыту и вспомнить, что в результате присоединения территории Северного Кавказа к России последовала интеграция северокавказских народов в ее экономическую, политическую, религиозную, социальную и культурную жизнь, позволившая успешно решить вопросы самоидентификации северокавказских народов в общеимперском пространстве. Определяющую роль в этом сыграли северокавказские города. Именно они стали форпостами российской государственности в регионе, через них осуществлялась многоплановая трансляция российской государственной идеологии, с их помощью распространялись

образцы гражданственности на остальной территории [6, с. 50-56].

Города на Северном Кавказе, в Закавказье и Центральной России, сложившиеся в специфических геополитических условиях и представляющие собой сложные социально-экономические организмы, играли важную роль в осуществлении кавказской политики России. Они были своеобразными полиэтничными и поликультурными конгломератами народов.

Город Владикавказ представляет собой интересный объект изучения историко-культурного наследия как ресурса для укрепления российской государственности. В 1784 году началась история Владикавказа, но только спустя 10 лет город был заложен как крепость после того, как осетинские земли вошли в состав Российской империи.

Владикавказ приобрел статус областного города в 1860 году, а позже стал центром административного, экономического и военного управления области. Это город, выбранный Россией в качестве своеобразного опорного центра, указывал на имперские амбиции государства, так как его название происходило от словосочетания «владеть Кавказом». Утверждение герба города стало одним из знаковых этапов в истории распространения российской государственности во Владикавказе. Оно произошло спустя тринадцать лет после преобразования Владикавказской крепости в город, 31 марта 1873 года [1, с. 2-15].

В результате быстрого развития фабрично-заводской промышленности началось интенсивное строительство и применение новых строительных материалов. В 1869 году местная пресса отмечала, что там, где раньше были лачуги, покрытые лубком и соломой, или совершенно не застроенные участки, теперь находятся ценные и видные здания. Строительство кирпичных домов в городе широко развернулось, а также наметилась тенденция к приспособлению части жилого дома под магазин или торговую лавку. Это объяснялось стремлением многих горожан заниматься мелкой торговлей.

Владикавказ быстро развивался благодаря своему благополучному положению, что привлекало новых жителей и способствовало развитию промышленности. Городские доходы росли с каждым годом: если в 1861 году бюджет составлял 50 000 рублей, то к 1912 году он уже превышал 500 000 рублей. Во Владикавказе в начале XX века произошел строительный бум, который связывают с прибытием отставных высокопоставленных российских военных. Новые постройки были отмечены высоким качеством архитектуры и уникальным стилем, который придал городу новый облик, близкий к другим европейским городам. Большинство из этих зданий сохранилось до настоящего времени и составляет старую часть города, расположенную в его центре. Она является важной частью городской культуры и придает Владикавказу неповторимый шарм [5, с. 10-16].

Эффективность обращения к историческому опыту становится очевидной при изучении проблемы культурного наследия как важнейшего ресурса укрепления российской государственности на Северном Кавказе. Исследование культурных механизмов, использованных руководством страны в период пореформенной модернизации, существенно изменившей картину мира местного населения, имеет неоспоримое значение. Северокавказские города, через которые происходило знакомство горских народов Северного Кавказа с русской и мировой культурой, представляют собой значительную поддержку в этом вопросе [3, с. 156-161].

На Северном Кавказе народы активно использовали архитектуру, библиотеки, музеи, театры и кинотеатры для изменения традиционных образов жизни. Эти механизмы были наиболее привлекательными и помогли успешно интегрироваться в общероссийское социокультурное поле. Благодаря этим усилиям, народы Северного Кавказа смогли внести свой личный вклад в дело укрепления российской государственности и достигли немалых успехов в этом поприще.

Сегодня музеи Владикавказа имеют богатые коллекции предметов из разных эпох, начиная от древности до современности. Эти музеи не только сохраняют ценные экспонаты, но и проводят образовательные программы и выставки для широкой публики. Библиотеки также являются крупными хранителями культурного наследия России. В них можно найти редкие книги, документы, старинные карты и другие ценные материалы. Архивы Владикавказа также содержат огромное количество документов по всем периодам истории города. Это включает официальные документы правительственных структур, переписку знаменитых людей, личные документы обычных граждан.

Один из способов использования историко-культурного наследия России - создание культурных маршрутов, которые позволяют туристам познакомиться с уникальными историческими объектами

и культурными достопримечательностями. В последние годы такие маршруты стали все более популярными в России, благодаря чему возрос интерес к национальной культуре и истории. Создание культурных маршрутов имеет не только туристический, но и социальный аспект – сохранение культурных традиций. Организация экскурсий по различным объектам наследия помогает сохранять уникальные знания о прошлом. Так во Владикавказе в такие маршруты включены Академический русский театр имени Е. Вахтангова (1869), Национальный музей Республики Северная Осетия-Алания (1893), Музей истории города Владикавказа (начало XX в.), Художественный музей имени М. С. Туганова (1939), Музей театрального искусства им. В. Тхапсаева (1994), Национальный музей Республики Северная Осетия-Алания (2020) Особняк купца Богдана Оганова (1903), Храм Рождества Пресвятой Богородицы (1814), Армянская Апостольская Церковь Святого Григория-Просветителя (1839), Суннитская мечеть (1900), Памятник братьям Газдановым (1973), Памятник Иссе Плиеву (1997) и другие [4, с.143-176].

Сохранение и продвижение историко-культурного наследия является одним из ключевых факторов укрепления Российской государственности. Однако, в современных условиях это становится все более сложным вызовом.

В первую очередь, следует отметить растущий интерес молодежи к современной культуре, зачастую на фоне забывания исторических корней. Это требует усилий со стороны государства в создании эффективных программ по привлечению молодежи к изучению своего культурного наследия. Кроме того, сохранение и продвижение историко-культурного наследия также зависит от развития инфраструктуры туризма. Туризм может быть мощным инструментом для привлечения внимания к историческим памятникам и достопримечательностям, но его развитие требует значительных инвестиций.

Также необходима эффективная система охраны и поддержки объектов культурного наследия. В последние годы были случаи разрушения или порчи ценных исторических объектов, что подчеркивает необходимость усиления мер по сохранению культурного наследия. В целом, сохранение и продвижение историко-культурного наследия является ключевым фактором укрепления Российской государственности.

Список литературы

1. Бетоева М. Д. Овеянный воинской славой Владикавказ. Из истории города // Вестник Владикавказского НЦ РАН. – 2007. – №1. – С. 2-15.
2. Борисов Б. П. Культурное наследие — основание этнической памяти и гражданской идентичности // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс межнационального согласия: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. форума. — М.: Институт Наследия, 2021. —С. 41-48.
3. Зубова Я.В. Культурное наследие России как стратегический фактор укрепления национального единства // Science Time. – 2015. – №1 (13). – С. 156-161.
4. Канукова З.В. Старый Владикавказ: историко-этнологическое исследование. - Владикавказ: Иристон, 2002. - 316.
5. Туаева Б. В. Город в урбанизационных процессах в России (XIX - начало XX вв.) // Известия Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований. – 2013. – № 10 (49). –С. 50–57.
6. Шматько О. Н. Становление российской системы охраны историко-культурного наследия в XIX - первой трети XX вв.: на материалах памятников Северного Кавказа: автореферат дис. ... кандидата исторических наук. - Ставрополь, 2011. - 26 с.

Рабачкова Дарья Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Rybakova D.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: raba4kova@yandex.ru

Научный руководитель: Пикалова В.С., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕРОИЗМЕ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ КАК РЕСУРС ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

FORMATION OF IDEAS ABOUT HEROISM AMONG MODERN SCHOOLCHILDREN IN TEACHING HISTORY AS A RESOURCE OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION

Аннотация: в данной статье рассматривается феномен героизма в системе гражданско-патриотического воспитания, обсуждаются результаты эмпирического исследования, которые посвящены выявлению представлений школьников о героизме. В работе обращается внимание на необходимость патриотического и нравственного воспитания посредством расширения представлений школьников о герое и героическом с помощью методов и приёмов обучения.

Ключевые слова: героизм, гражданско-патриотическое воспитание, методы обучения истории.

Abstract: this article examines the phenomenon of heroism in the system of civil and patriotic education, discusses the results of an empirical study that is devoted to identifying the ideas of schoolchildren about heroism. The paper draws attention to the need for patriotic and moral education by expanding students' ideas about the hero and the heroic with the help of teaching methods and techniques.

Keywords: heroism, civic-patriotic education, methods of teaching history.

Героико-патриотическое воспитание является одной из важнейших направлений гражданско-патриотического воспитания современных школьников. Из-за сложившейся сложной политической ситуации в мире, усиленного распространения недостоверной или фальсифицированной информации в Интернете и СМИ, влияющей на сознание молодёжи, актуальность приобретает воспитание гражданина России, умеющего критически мыслить, быть не просто потребителем, а готовым работать на благо своей Родины. Воспитание современного школьника XXI века происходит в условиях активной пропаганды образа жизни, утратившего каких-либо высоконравственных качеств, истинных героических примеров.

Важность формирования представлений о героизме у школьников определяется методологическими установками Историко-культурного стандарта по отечественной истории. В частности, наряду с большим вниманием к политической истории в стандарте указывается на необходимость уделять особое место личности в истории, причем не только через изучение биографий выдающихся людей, но и через постижение перипетий «рядовых граждан» [3].

Все это актуализирует воспитание у школьников представлений о героизме, а именно формирование героических качеств. История нашей страны богата нравственными и героическими примерами. Эти примеры демонстрируют образцы поведения, которые являются воплощением таких качеств, которые могут способствовать воспитанию в человеке нравственных, духовных и патриотических качеств. Н.В. Шелгунов обращает внимание, что «геройские чувства, настраивающие душу на подвиги любви и благородства» должны закладываться с самого раннего детства.

Понятие героизма впервые мы можем встретить в Древнем мире, в частности в Древней Греции, когда происходит самоопределение человека как личности. Именно в это время понятие героизма связывается его с идеями родины и общего блага, где самым большим достоинством для гражданина является бескорыстное служение родине и даже жертва жизнью за нее.

В Средние века герой – образец духовного служения, кроме того, со временем на основе



христианской идеологии формируется система рыцарства. Духовенство видит в герое не только идеал духовного служения, но и теперь возлагает на него роль защитника всех нуждающихся.

Эпоха Нового времени представлена борьбой новаторских умов против средневекового религиозного учения. В своей работе Б.А. Тилляев приходит к выводу, что формируется «герой-интеллектуал», когда героическая личность измеряется степенью успешности в обществе, а также добавляется к этому образу «герой-воин» [4, С. 62]. Таким образом, в Новое время образ героя трансформируется и делается акцент на интеллект и поведение в высшем свете.

Начиная с XX века, феномен героизма наполняется новым содержанием. С одной стороны, героизм создаётся в соответствии с определенной идеологией, с другой – феномен героизма обусловлен историческими событиями, такими как Первая мировая война, Великая Отечественная война, локальными войнами. Героизм важен для общества, так как благодаря ему появляются возможности для стабилизации, сохранения и укрепления национальной безопасности.

Несмотря на различия в трактовке понятия героизм, общим является то, что героизм отличается таким качеством, которое требует со стороны человека проявление мужества и самопожертвования.

Гражданское воспитание неразрывно связано с патриотическим воспитанием, которое в свою очередь, предполагает актуализацию знаний о героических поступках выдающихся личностей. Поэтому в процессе гражданско-патриотического воспитания важно фокусировать внимание школьников на примерах героизма.

Для определения методических условий формирования представлений о героизме у современных школьников в обучении истории было проведено исследование на основе анкетирования обучающихся 5-11 классов. В нем приняли участие свыше 70 обучающихся с 5 по 11 классы в возрасте от 12 до 18 лет. Анкета из семи вопросов была размещена в интернет-форме, что позволило оперативно получить сведения и упростить обработку результатов. Вопросы анкеты были открытого типа, поэтому каждый школьник мог ответить на него, исходя из своих личных представлений.

Результаты анкетирования показали, что для школьников нет единого определения понятию «героизм», диапазон ответов достаточно обширный. Так, чаще всего школьники, отвечая на вопрос «Что для тебя означает героизм», указывали мужество, стойкость, героический поступок, подвиг. По мнению обучающихся, проявление героизма присуще как людям из конкретных исторических эпох, так и современникам. Для современных школьников героем является человек, который совершает подвиги во благо своей Родины.

Интерес представляют ответы школьников на вопрос о том, каких героев они знают. В частности, обучающимися были названы А.В. Суворов, М.И. Кутузов, Ю.А. Гагарин, И.Н. Кузедуб.

Анализируя имена героев-современников, были упомянуты как герои исторических событий, так и современные герои. К примеру, для многих героями-современниками являются А. Прохоренко – участник военной операции России в Сирии, М.Н. Нурбагандов – сотрудник полиции, которому посмертно присвоено звание Героя России, также были названы участники СВО – М.В. Медведев, Н.Э. Гаджимагомедов.

К сожалению, остается незначительное число тех школьников, кто считает, что героями являются вымышленные персонажи из комиксов и фильмов «Marvel».

Реализация задачи формирования представлений обучающихся о героизме на практике является очень сложной, но реализуемой, при условии организации целостного педагогического процесса, в основу которого должны быть положены факты и свидетельства о людях-героях, их героическом поведении [2, С. 29-34].

Психолого-педагогические исследования показывают, что наиболее эффективными методами формирования представления о героизме являются наглядные, словесные и практические методы, которые позволяют в ходе обучения воздействовать на все органы чувств обучающихся [1, С. 17].

Так, одним из самых распространённых является наглядный метод обучения, то есть демонстрация, иллюстрация, показ, в сочетании со словесными и практическими методами. Так при рассказе о герое или о героическом поступке учителем могут быть использованы репродукции картин, видео-фото-фрагмент из интервью, награды военной эпохи. Это позволяет показать подвиг во всей эмоционально-психологической полноте.

«Встреча с интересным человеком» или приём «Встреча с героем» – наиболее эффективный



приём для формирования у обучающихся представления о героизме и способствует патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Благодаря встрече с героем, ученики могут погрузиться в атмосферу подвига и частично ощутить те эмоции, которые были у данного героя, что позволит укрепить мысль: «Героями становятся настоящие патриоты Отечества».

Учитель истории может использовать в качестве дополнительного материала фрагменты из произведений художественной литературы, которые являются богатейшими материалами для героико-патриотического воспитания. Вследствие чего ученики смогут глубже рассмотреть данный феномен. Эти героические образы трансформируются в учебном процессе в идеал современного героя – защитника Родины.

Для формирования у обучающихся представления о героизме необходимо использовать метод проектов. Его применение дает возможность полностью погрузиться в материал своей работы, использовать источники и литературу для разностороннего исследования и подготовки своего проекта. Учителем могут быть предложены такие проекты, как «Лица героев», «Герои среди нас», «Твой герой», «Голоса и лица эпохи», «Современники эпохи».

Продуктивным является использование сюжетно-ролевых игр в качестве способа воспитания героико-патриотических чувств. Использование игры в образовательных целях позволяет развивать нравственные качества, формировать систему ценностей.

Таким образом, формирование представлений школьников о героизме в современной школе – важная задача педагогической деятельности. Образ героя является для обучающихся ориентиром нравственных, духовных и патриотических качеств личности, на которого необходимо равняться.

Список литературы

1. Гревцев Г.Я., Циулин. М.В. Социально-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания школьников // Современные проблемы науки и образования. Челябинск: Издательский дом. 2016. № 6. С. 17. [сайт]. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=27695174> (дата обращения: 3.03. 2023).
2. Ковров В. В. Формирование представлений учащихся о герое и героическом: к проблеме дефицитарности и качества процессов воспитания в современной образовательной практике // Гуманитарium. 2017. № 1(2). С. 29–34. [сайт]. URL:<https://interactive-plus.ru/e-articles/331/Action331-117259.pdf><https://pedlib.ru/Books/2/0092/index.shtml> (дата обращения: 17.03.2023).
3. Рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Историко-культурный стандарт (Проект). [сайт]. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf> (дата обращения: 24.03. 2023).
4. Тилляев Б. А. Герой и героизм: этические аспекты взаимодействия// Молодой ученый, 2014.-№ 3 С.62. [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geroy-i-geroizm-suschnost-istoricheskaya-evolyutsiya-proyavlenie> (дата обращения 23.03.2023).

УДК 93/94 372.893

Растригина Любовь Сергеевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Rastrigina L.S.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: lubarastrigina7@gmail.com
Научный руководитель: Джумагулова А.Т., доцент



С ТЕРМИНАМИ У УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ
METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF HISTORICAL CONCEPTS
AND WORKING WITH TERMS IN 5TH GRADE STUDENTS

Аннотация: В статье анализируются методические условия формирования исторических понятий и работа с терминами у учащихся 5-х классов. Обозначена значимость формирования исторических понятий в среде учащихся 5-х классов. Представлены примеры заданий на формирование исторических понятий и работы с терминами. Отмечена роль учителя в формировании у обучающихся исторического мышления.

Abstract: The article analyzes the methodological conditions for the formation of historical concepts and working with terms in 5th grade students. The importance of the formation of historical concepts among 5th grade students is indicated. Examples of tasks for the formation of historical concepts and working with terms are presented. The role of the teacher in the formation of students' historical thinking is noted.

Ключевые слова: методика преподавания, история, исторические понятия, термин, урок.

Keywords: teaching methodology, history, historical concepts, term, lesson.

Формирование исторических понятий является важным элементом образовательного процесса для учащихся 5-х классов. Это позволяет детям лучше понимать мир, его историю и различные культуры. Кроме того, формирование исторических понятий помогает ученикам осознавать свою принадлежность к определенной нации, стране или региону. Работа с терминами также играет значительную роль в формировании исторических понятий у детей. С помощью терминов можно передать сложные концепции и идеи, что способствует лучшему пониманию материала. Однако необходимо следить за тем, чтобы использовать доступные для 5-х классов термины. Учителя должны уделить большое внимание развитию навыков работы с текстами и картами для более эффективного формирования исторических понятий у детей. Важно также использовать интерактивные методы обучения, такие как игры или проектная деятельность, которые способствуют активизации мыслительной деятельности школьников.

Цель публикации: изучить и проанализировать методы работы с терминами и понятиями на уроках истории в 5-х классах.

Отечественные учёные активно изучали роль и место исторических понятий и терминов в школьном курсе истории. Труды В.П. Дружинина, В.М. Кроля, В.А. Слестёнина, Л.Ф. Тихомирова, Е.Е. Вяземского, М.Т. Студеникина и многих других не теряют своей актуальности и сегодня.

Одним из важных аспектов обучения истории является формирование у учащихся понимания и использования терминологии. Для этого необходимо использовать методы и приемы, которые помогут ученикам запомнить термины и понять их значение.

Первый метод – это объяснение с помощью примеров. Учитель должен давать конкретные примеры, чтобы ученики могли лучше понимать термин. Например, при изучении термина «феодализм» можно привести пример средневековой Европы, где феодализм был распространенной формой организации общества.

Второй метод – это использование игровых элементов. Игры помогают запоминать новые слова и связывать их с определенными действиями или объектами. Например, можно создать игру-крессворд или игру-балдахин для закрепления новых терминов.

Третий метод – это активное использование терминологии на занятии. Учитель может задавать вопросы, в которых используется новые термины, а также проводить коллективные обсуждения на основе этих терминов.

Наконец, важно помнить, что работа с терминами должна быть систематичной и постоянной. Необходимо регулярно повторять уже изученные термины и добавлять новые. Только так ученики смогут действительно запомнить их и использовать в будущем при изучении истории. [1, с.54].

Рассмотрим особенности усвоения понятий и терминов на примере «Истории древнего мира», изучаемого в 5-х классах. В пятом классе при изучении государств Древнего мира обучающиеся знакомятся с новыми для них формами правления. Необходимые для понимания этой темы термины нужно формировать в несколько этапов. На начальном этапе стоит применить частно-исторический

метод, через применения основных понятий, раскрывающий особенности формы правления каждого отдельного государства. К примеру, правителем древнего Египта был фараон, в Древнегреческих Афинах – демос, в Риме – аристократия, а в Македонии – монарх. Когда обучающиеся смогут свободно использовать данные термины, не путаясь в них, стоит перейти к следующему этапу [2, с. 39].

На втором этапе стоит соотнести эти понятия. Так, необходимо выделить общие черты правления в Египте и Македонии, объединить их в понятие «деспотия». Афины и Рим объединить, используя определение «республика» [2, с. 40].

После разбора понятий «деспотия» и «республика», необходимо перейти к понятию «рабовладельческая республика» и «рабовладельческая деспотия». Два этих термина будет уместно добавить, так как обе формы правления в Древнем мире поддерживали рабство и выступали в защиту существующих устоев. Важно обратить внимание обучающихся на следующие вопросы: почему правление в Афинах и Риме называется республикой? Какие ещё государства можно отнести к деспотии? Чем различалась одна форма правления в разных государствах?

На четвёртом этапе стоит предложить обучающимся сопоставить единичное, особенное и общее. Так постепенно у обучающихся будет формироваться единая система понятий к проблеме изучения [2, с. 43].

Для закрепления знаний по терминологической грамотности можно использовать творческие задания разного рода, такие как составление или решение кроссвордов, использование нетрадиционной формы уроков с проведением игр. При этом обучающимся будет необходимо актуализировать полученные ранее знания, уроки пройдут активно и насыщенно, что поможет закрепить пройденный материал. При проведении таких форм идет процесс многократного проговаривания понятий и определений. Это помогает тренировать память, речь, умение быстро воспроизводить изученный материал [5, с.87].

При составлении урока на закрепление изученных терминов, будет уместно предложить обучающимся работу в парах, при которой они составят несколько тестовых заданий, после чего обменяются материалами и выполняют предложенные задания. Так же можно применить следующие варианты организации урока. Необходимо применять и интерактивные методы проверки знаний обучающихся. К ним относят понятийную ритмику и понятийный диктант. Понятийная ритмика – вид проверки знаний обучающихся, при котором они сами дают определения терминам, указанным на доске. Чаще всего задания по понятийной ритмике относят к текстам открытого типа. Понятийный диктант, в отличие от понятийной ритмики, подразумевает различные формы текстов – как открытый, так и закрытый. [3, с.47].

Одним из важных методических условий формирования исторических понятий и работе с терминами у учащихся 5-х классов является роль учителя. Он должен не только обладать знаниями, но и уметь передавать их своим ученикам. Учитель должен прежде всего заинтересовать детей предметом, показав его значимость в жизни людей. Также он должен помочь школьникам развить навыки анализа информации, поиска и использования дополнительных источников. Важно научить детей правильно распределять время на выполнение заданий, ведь для успешного освоения материала нужна регулярная практика. Учитель может проводить индивидуальную работу с каждым ребенком, проверять выполнение заданий и давать фидбек.

Не менее важно обучать школьников работе с терминами. Учителю необходимо объяснить значение ключевых слов, которые будут использоваться в ходе изучения предмета. В процессе работы с терминами студенты могут создавать понятийные карты или таблицы для лучшего запоминания. Таким образом, учитель играет важную роль в формировании исторического мышления у учащихся 5-х классов. Его задача не только передать знания, но и помочь школьникам развить навыки работы с информацией и терминологией. [3, с.50; 6, с.35].

Оценка эффективности методических условий формирования исторических понятий у учащихся 5-х классов – это важный этап обучения, который позволяет оценить результаты применения методик и технологий в процессе работы с терминами и понятиями. Для проведения такой оценки необходимо использовать различные методы, например, тестирование, анкетирование или наблюдение.

Важно отметить, что эффективность методических условий зависит от качества выбранных методик и технологий. Например, использование игровых форм обучения может значительно повысить

интерес учеников к изучению истории и помочь им лучше запомнить новые понятия. Также важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика при выборе подходов к работе с терминами.

Правильная оценка эффективности методических условий поможет выявить проблемные моменты в процессе обучения и корректировать программу работы соответствующим образом. Кроме того, это позволит определить успешность работы преподавателя и его способность адаптировать подходы к обучению в зависимости от потребностей учащихся.

Список литературы

1. Гузеев В.В. Методы организации и формы обучения. М.: Народное образование, переизд. 2014 г. 128 с.
2. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Практикум по методике истории в школе. М., ВЛАДОС, 2020 г. 272 с.
3. Кулагина Г.А. Сто игр по истории. М.: Просвещение, 1983. 258 с.
4. Озерский И.З. Начинаящему учителю истории. М., 2018 г. 167
5. Петров А. Е. Алгоритм формирования межпредметных понятий и УУД на уроках истории в V классе. Преподавание истории в школе. 2019. № 6. С. 55-61.
6. Функ Р. В. Углубленное изучение истории в старшей школе в контексте концепции преподавания курса «История России». Преподавание истории и обществознания в школе. 2022. № 1. С. 60-64.

УДК 378.1

Рязанцева Дарья Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г.Ставрополь
Ryazantseva D.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: darya.ryazantseva.com@gmail.com
Научный руководитель: Леонова Н.А., доцент

ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.) EVERYDAY LIFE OF CHILDREN DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941-1945)

Аннотация: Данная статья посвящена изучению повседневной жизни детей в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). В статье рассмотрены особенности бытовой повседневности детей в условиях военного времени. Автор анализирует факторы, влияющие на жизнь детей в период войны, проблемы, вызванные военными условиями. Особое внимание уделено детям-героям ВОВ.

Abstract: This article is devoted to the study of the daily life of children during the Great Patriotic War (1941-1945). The article discusses the features of everyday life of children in wartime conditions. The author analyzes the factors affecting the lives of children during the war, the problems caused by military conditions. Special attention is paid to the children-heroes of the Second World War.

Ключевые слова: дети, подростки, Великая Отечественная война, партизаны, повседневность, домашний быт, досуг, отдых, Ставрополь.

Keywords: children, teenagers, the Great Patriotic War, partisans, everyday life, home life, leisure, recreation, Stavropol.

Актуальность темы заключается в том, что тема детства на войне привлекает особое внимания историков и специалистов войны. Дети войны – это поколение последних очевидцев, которые могут предоставить свое видение событий тех лет. Эти ценные источники дают информацию о военной жизни, повседневности семейном быте, и помогает восстановить картину жизни людей на фронте и в



тылу глазами детей того времени. Важно помнить о подвигах взрослых, детей и подростков, а также о испытаниях, которые пришлось пережить им. Историческая память сегодня как никогда является важной частью формирования мировоззрения общества, в том числе и детей.

Практическая значимость работы состоит в том, что данный материал может быть использован в школьном курсе по отечественной истории, а также на внеклассных занятиях.

Источниковая база исследования представлена несколькими группами источников – периодическая печать, опубликованные воспоминания детей войны, архивные документы из фондов Государственного архива новейшей истории Ставропольского края (ГАУ «ГАНИСК») и Государственного архива Ставропольского края (ГАУ «ГАСК»), предоставляемые на сайтах архивов.

Методы, использованные в работе: проблемно- хронологический, в том числе ретроспективный метод и системный метод, они помогли раскрыть причинно-следственные связи, рассмотреть проблему системности в ее исторической ретроспективе.

Целью работы стало изучение повседневной жизни детей в условиях войны.

Период Великой Отечественной войны оставил незабываемый след в истории нашей страны и государства. Многие поколения помнят о суровых условиях жизни тех, кто принимал участие в боях и страдал от разрушений в тылу.

Огромные испытания пришлось пережить самой незащищенной категории тех лет –детям. Война навсегда изменила жизнь детей и подростков, столкнувшихся с тяжелыми испытаниями, бедствиями и трудностями.

Ставрополье было оккупировано с августа 1942 гг по январь 1943 гг. Все население, не только взрослые, но и дети и подростки принимали активное участие в защите родной земли.

Повседневная жизнь детей в период войны была тяжелой, как и у взрослых, но дети все события воспринимают намного ярче, эмоциональнее, чем взрослые [1, с.30-45]. Они голодали, оставались без родителей, что делало их жизнь еще более трудной.

Но дети Ставрополья, как и всей страны, продолжали жить и бороться за свою Родину. Их героизм и самоотверженность остаются важными примерами для нас по сей день. Многие дети стали участниками пионерского движения и присоединились к отрядам юных защитников [2, с.7-9]. Они выполняли различные задания: помогали беженцам, собирали деньги на нужды фронта, занимались организацией мероприятий для поддержки бойцов. Многие из них также участвовали в работе по благоустройству города после оккупации [3, с.65-70].

В таких непростых условиях дети рано выросли. На них ложилась большая ответственность. Старшие дети часто занимали место кормильцев, каждый раз стараясь найти чем накормить остальных членов семьи. Младшие помогали устраивать быт, ухаживали за пожилыми, стараясь всячески помогать старшим [6, с.85].

Многие из ребят оставались в тылу, и оказывали помощь советской армии. Дети осваивали сельскохозяйственные профессии, чтобы заменить взрослых, ушедших на войну. Ребята работали на промышленных заводах, за станками для производства как продуктов питания, так сырья для нужд армии, при этом, они выполняли взрослые нормы работы [5, с.196]. Даже самые маленькие дети выполняли посильную для них работу: собирали ягоды, овощи, грибы и тд.

Некоторые ребята шли еще дальше – они присоединились к партизанскому движению. Они скрывались от оккупантов в лесах или горах, проводили разведку, устраивали диверсии по вражеским объектам. Их задача была не только помочь своей стране, но и защитить себя и своих близких. Многие из них стали героями Советского Союза за подвиги на фронтах Великой Отечественной войны.

Важно также отметить и тот факт, что образование детей в период войны имело свои особенности. В период оккупации Ставрополья, большая часть школ были разрушены и разграблены, функционировали лишь единицы. После освобождения, край начал восстанавливаться, в том числе и школы. При школах стали создаваться всевозможные кружки, в их числе были и пионерские лагеря для помощи детям в социализации [4, с 136]. Они предоставляли детям возможность обучаться и проводить свободное время в безопасной атмосфере. В этих лагерях проходили занятия по химии, физике, математике и другим наукам. Дети также учились работать с оружием и медленно готовились к будущим боевым действиям.

Дети Ставропольского края в трудный период Великой Отечественной войны проявляли



высокую степень мужества, патриотизма и героизма. Они продолжали бороться за свою Родину, несмотря на все трудности, которые им приходилось переживать. Вместе со взрослыми они принимали участие в оборонительных мероприятиях, работали на заводах и фабриках, а также участвовали в различных культурно-спортивных мероприятиях.

Отдельно стоит выделить проблему героизма и подвигов, которые совершали дети и подростки. Советский Союз, и, в частности, Ставрополье, хранит много имен героев. В качестве примера можно привести подвиг Геннадия Голенева [8, с.162]. Он был героем Пионерского движения Ставрополья в период ВОВ. Когда наступила война, ему было всего четырнадцать лет. Он обращался к пионерам с призывами бороться за свободу Родины. Геннадий помогал организовывать поставки продовольствия партизанам, собирал сводки с фронта, расклеивал антифашистские листовки. За несколько дней до освобождения Ставрополья мальчик смог выкрасть из немецкого автомобиля папку с важными документами с целью передать их красноармейцам. Поняв, что его поймали, мальчик бросил в горящую печь документы, немцам они не достались. Фашисты долго истязали Геннадия Голенева, а после расстреляли в 1943 году. Он стал символом борьбы за свободу и героем в годы Великой Отечественной войны. В его честь была названа одна из улиц города Ставрополь.

Еще один пример отваги детей-пионеров был связан с борьбой за освобождение от фашистской оккупации. В августе 1942 года немцы заняли поселок Кочубеевское, расположенный недалеко от Ставрополя. Местные жители были вынуждены покинуть свои дома и уйти в леса. Однако мальчишки из пионерского отряда школы № 20 –решили не сидеть сложа руки и присоединиться к партизанам, которые вели борьбу с оккупантами. В отряде были Петя Богданов, Миша Сотников и их друзья. Дети успешно прошли испытание на прочность, несмотря на опасность для своей жизни. Они помогали партизанам сбрасывать листовки, разведывать положение врага и передавать информацию о перемещениях немецких войск. Помимо этого, ребята участвовали в тяжелых боях против гитлеровцев. Они переносили оставленное оружие и боеприпасы, выступали в роли связных. Благодаря своей отваге и упорству, мальчишки успешно справлялись со своими задачами. Некоторые ребята отдали жизни за Родину, стали настоящими героями нашего края. Некоторым удалось выжить в тяжелых военных условиях, несмотря на все трудности и опасности, которые они переживали. Каждый из них стал героем Советского Союза и был награжден медалями и наградами [7, с.112].

Таким образом, во время войны все жители, включая детей и взрослых, адаптировались к новым условиям жизни и брали на себя все трудности и лишения. Когда Ставрополь был освобожден от оккупации, население, включая детей и подростков, восстановили город и хозяйство, помогая стране продовольствием и сырьем для фронта. Важно отметить, что дети и подростки активно участвовали в боевых действиях Красной армии в борьбе против немецко-фашистских войск.

Дети и подростки участвовали и в партизанском движении. Юные герои, в том числе и ставропольцы, проявили высокий патриотический дух, выполняя непосильный труд в тылу и сражаясь на поле боя. Героические поступки детей Ставрополья и в целом Советского Союза в годы Великой Отечественной войны являются не только примером отваги и самоотверженности, но и подтверждением того, что настоящий патриотизм начинается с детства.

Список литературы

1. Козлов Н.Д. Повседневная жизнь в советском тылу в годы Великой Отечественной войны в отечественной историографии начала XXI в. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 4. № 2. С. 263
2. Бечерякова Е. Г. Повседневная жизнь советских школьников в годы Великой Отечественной войны // Молодой ученый. 2014. № 20. Т. 2. С. 194
3. Дворцова Т.А. Роль пионерского движения в воспитании военного поколения (на материалах Ставрополья). //Единство и братство народов Кавказа –решающий фактор победы в Битве за Кавказ (к 80-летию начала Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.) Ставрополь. 2021. С. 401
4. Черник С. А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: историко-педагогическое исследование. Москва. 1984. – 240 с.
5. Быков. В. Молодые герои Великой Отечественной войны. М.Наука. 1970 г. 512 с.



6. Иванько И., Мироненко В. Молодые патриоты. Из истории комсомола Ставрополя. – Ставрополь. //Молодой ленинец. 1958. 184 с.
7. Беликов Г.А. Мужали ребята // Серебряный горн: очерки истории пионерского движения на Ставрополье. Ставрополь. 1982. 160 с.
8. Беликов Г. А. Дети войны Ставрополя. Ставрополь. 2018. 250 с.

УДК 343.6

Санькова В.В.,
Sankova V.V.,
E-mail: makskul@mail.ru

**ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОСТАВА ПРЕСТУПЛЕНИЯ,
ПРЕДУСМОТРЕННОГО СТАТЬЕЙ 110.2 УК
THE HISTORY OF THE APPEARANCE AND DEVELOPMENT OF THE CORPUS DELICTI
PROVIDED FOR IN ARTICLE 110.2 OF THE CRIMINAL CODE**

Аннотация: Данная статья посвящена изучению феномена суицидального поведения, суицида и криминального суицидального преступления, предусмотренного статьей 110.2 УК. Описание первых сообщений о подобных происшествиях и изучение явления с научной точки зрения.

Abstract: This article is devoted to the study of the phenomenon of suicidal behavior, suicide and criminal suicidal crime under Article 110.2 of the Criminal Code. Description of the first reports of such incidents and the study of the phenomenon from a scientific point of view.

Ключевые слова: статья 110.2 УК, криминалистика, криминальный суицид, суицидальное поведение.

Keywords: Article 110.2 of the Criminal Code, criminalistics, criminal suicide, suicidal behavior.

Самоубийства существовали всегда. Исследование исторических документов позволяет с уверенностью говорить об этом. В Древних цивилизациях Междуречья, Вавилона и Египта были распространены ритуальные самоубийства. Фараонов, царей в последний путь непременно должны были сопровождать их жены, воины, свита, и слуги. Все они принимали яд, чтобы уже в загробном мире служить своему господину. На тему суицида размышляли такие великие умы, как Платон, Аристотель, Сенека, Лукреций и другие.⁶ Позже данный феномен нашел отражение в работах таких известных философов, как Гете, Ницше, Гегель и Шопенгауэр. Проблему суицида исследовали также многие именитые психиатры, такие как К. Юнг, З. Фрейд. Впервые в научную терминологию понятие суицид вводится Г. Дзе, итальянским психологом, в 1947 г.⁷

Особый интерес для изучения представляют криминальные суициды, то есть те, причины которых не поддаются объяснению внутренними конфликтами и психологическими детерминантами.

Впервые криминальное самоубийство с элементами соучастия было регламентировано Уложением о наказаниях уголовных и исправительных» 1845 г., в нем самоубийствам была посвящена отдельная глава, в которой были описаны такие виды преступления, как доведение до самоубийства и подстрекательство к самоубийству, а также ответственность за их совершение. Однако современниками данная законодательная новелла была не понята и раскритикована. Так, например, Н.А. Неклюдов писал: «Совершенно без ответа оставлен вопрос: необходимо ли для наказуемости совершение самоубийства или же достаточно для этого и одного только факта подговора или приготовления».⁸ По мнению автора, «на практике применение ст. 1475 должно быть ограничиваемо лишь случаями действительной смерти самоубийцы».

6 Нечипоренко В.В. Суицидология: вопросы клиники, диагностики и профилактики/ В.В. Нечипоренко, В.К. Шамрей - СПб, Воен.-мед. академ., 2007 С. 285

7 Епанчинцева Г.А. Ретроспектива социально-психологической природы суицидального поведения / Г.А. Епанчинцева, Т.В. Марченко, Т.Н. Козловская // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С.77

8 Н.А. Неклюдов Руководство к Особенной части русского уголовного права. Т. 1: Преступления и проступки против личности. СПб., 1876. С. 254



В Уголовном уложении 1903 г., которое вступило в действие лишь частично, статьей 463 была регламентирована ответственность за подговор к самоубийству лица, не достигшего возраста двадцати одного года, или лица, заведомо неспособного понимать свойства и значение им совершаемого или руководить своими поступками, или в содействии самоубийству таких лиц советом или указанием, доставлением средства или устранением препятствия, если вследствие сего самоубийство или покушение на оное последовали. Анализируя данный состав преступления можно выделить несколько ключевых особенностей, а именно, признаки потерпевшего, к которым относятся возраст и осознание потерпевшим противоправного характера действий виновного. Также в статье прямо указан такой элемент объективной стороны преступления, как содействие, которое проявляется в виде материального и интеллектуального пособничества потерпевшему. Стоит отметить, что решение законодателя сузить круг потерпевших от данного посягательства является весьма спорным, однако в аналогичном виде, без изменений и дополнений, состав был включен в Уголовный кодекс РСФСР 1922 г. В нем ответственность за акцессорное самоубийство была предусмотрена статьей 148 «Содействие или подговор к самоубийству несовершеннолетнего или лица, заведомо неспособного понимать свойства или значение им совершаемого, или руководить своими поступками, если самоубийство или покушение на него последовали». УК РСФСР 1922 г.

УК РСФСР 1926 г. дополнил этот список ответственностью, за самоубийство или покушение на него лица, находящегося в материальной или иной зависимости от другого лица, путем жестокого обращения с потерпевшим или иным подобным путем. Следует отметить, что криминальные суициды рассматривались учеными правоведами, ничто иное как особый способ убийства.⁹ Данный подход сохранился вплоть до введения в действие Уголовного кодекса 1960 г., который предусматривал ответственность за доведение самоубийства. В то же время, ответственность за склонение или подговор несовершеннолетнего лица или невменяемого лица к самоубийству была полностью исключена. С одной стороны, данное решение сильно расширяло круг потерпевших, с другой был полностью исключен состав содействия к самоубийству, который не потерял своей общественной опасности и был отличен по конструкции состава преступления от доведения до самоубийства. Доведение до самоубийства или покушение на самоубийство имеет место быть только при наличии угроз, жестокого обращения к потерпевшему или систематического унижения человеческого достоинства, в то время как содействие самоубийству представляет собой все формы пособничества.

К сожалению, данный подход остался неизменным и при введении Уголовного кодекса 1996 г. Проблема соучастия в самоубийстве не была регламентирована в законодательстве, все виды склонений к самоубийству надлежало квалифицировать по п. «в» ч. 2 ст. 105. УК РФ, то есть как как посредственное исполнение преступления.¹⁰

До 2016 года ответственность за склонение к совершению самоубийства и организацию деятельности, направленной на побуждение к совершению суицида, не была предусмотрена в УК РФ, так как данного вида преступления просто не существовало. Он стал «продуктом» времени, на данный момент невозможно представить свою жизнь без СМИ, в том числе и без общения в телекоммуникационных сетях Интернет, который не только упрощает процесс учебы, освоения навыков, но и служит «благодатной почвой» для развития преступности.

В начале 2016 года на территории Российской Федерации сильно возросло число самоубийств среди детей и подростков. По словам уполномоченного по правам ребенка в РФ Анны Кузнецовой рост составил 57% по сравнению с 2015 годом. Это было связано со многими причинами: отсутствием педагогов психологов в общеобразовательных учреждениях, ухудшением уровня жизни, и как следствие, усугубление социальной обстановки, учащением случаев травли и «буллинга» среди школьников, в это время начали активно распространяться группы с сомнительным «шок-контентом», а также возымели популярность интерактивные «агс» игры, где от участников требовалось дистанционно выполнять различные задания от администратора сообщества или чата.

16 мая 2016 года корреспондент «Новой Газеты» Галина Мурсалиева выпускает статью о «груп-

9 Курс советского уголовного права: Преступления против личности, ее прав. Хозяйственные преступления: В 6 т. Т. 5. Часть Особенная / Под ред. Г. Л. Кривера, А. А. Пионтковского, П. С. Ромашкина. М., 1971. С. 81.

10 Сидоров Б. В., Михопаркин В. Г. Доведение до самоубийства: социально-правовая оценка, место в системе смежных институтов и уголовно-правовых норм и вопросы совершенствования уголовного законодательства // Вестн. экономики, права и социологии. 2010 № 1. С. 95.



пах смерти», в которой содержится прямой призыв к правоохранительным органам расследовать данный всплеск суицида среди детей и подростков.¹¹ По мнению корреспондента и редакции газеты, на территории Российской Федерации с помощью сети интернет действовала организованная группа, основной деятельностью которой было склонение несовершеннолетних к суициду. Данное журналистское расследование опиралось на интервью матери одной из пострадавших девочек. Она утверждала, что у ее дочери никогда не было проблем с психикой, и результатом ее самоубийства стали «группы смерти», участники которой оказывали психологическое давление на ее дочь и заставляли знакомиться с травмирующим психику интернет контентом посредством выполнения заданий от администратора. Впоследствии «Новая газета» выпустила еще две статьи о «группах смерти», в которых подробно описывалась история их возникновения, а также сам процесс склонения к самоубийству.¹²

«Группы смерти» - собирательное понятие. Оно охватывает и ранее упомянутые «Агс» игры и конференции, а также чаты, группы, имиджборды содержащие обсуждение способов самоубийства и контента, который напрямую связан с ними. По мнению «Новой Газеты», родоначальником этих групп стал Филипп Будейкин, приговоренный на данный момент к 3 годам и 4 месяцам колонии поселения за доведение до самоубийства. Однако, проследить начало их появления не представляется возможным. Так как группы, содержащие депрессивный контент, существовали с момента появления сети Интернет.

На территории США в 90-х годах прошлого века была создана платформа «Alt.suicide.holiday». Люди делились на ней своими переживаниями, помогали друг другу бороться с суицидальными мыслями, но помимо всего прочего, она содержала множество материалов, рассказывающих о способах облегчить добровольный уход из жизни. В Японии широкую огласку получило дело «Убийцы из Twitter». Двадцатисемилетний Такахиро Шираиши искал профили людей в социальной сети «Twitter» с суицидальными наклонностями и помогал им уйти из жизни. Убийца активно писал посты на своих двух аккаунтах в Twitter: «Я хочу умереть» и «Профессионал в повешении». На первом аккаунте он выставлял себя несчастным, одиноким и непонятым обществом человеком, а на втором – человеком, помогающим людям расстаться с жизнью.¹³

В «группах смерти», созданных на отечественных платформах, прослеживается, как и четко выстроенная идеология обесценивания жизни, так имеется и отличительная символика. Это не просто платформа для обмена переживаниями или поиска потенциальных жертв, для совершения убийства, это сообщество, участники которой подчиняются строгой иерархической системе, имеют определённый язык общения (сленг), а также имеют большой опыт работы с произведениями массовой культуры, которые раскрывают тему самоубийства (такие художественные фильмы как: «Зал самоубийц», «Чат» и т.д., песни, рассказывающие о безвыходности человеческого существования, например, трек группы «Мертвые дельфины» под названием «На моей луне»).

Приведем реальные примеры, полученные из переписки с пользователем под никнеймом «Пустота». В ответ на вопрос: «Ты куратор?», приходит сообщение: «... я из D...». На вопрос, что это значит, «Пустота» отвечает: «А - куратор, В - информатор, С - соцект, D - организатор» (орфография и пунктуация сохранены). В данном случае, организатор не просто выступает главным «идеологом» сообщества, но и своего рода подстрекателем. Как показывает практика, именно он находит потенциальную жертву и только потом, после его разрешения с жертвой или же «С», связывается куратор, которые дает дальнейшие указания. Информатор или «В» является своеобразным «ключом» к жертве. Именно он под видом равнодушного человека входит в доверие, узнает сведения о возрасте, месте жительства, социальных связях и т.д. Все эти сведения передаются организатору и кураторам, для разработки дальнейшей тактики давления, которая включает задания с различными видами самоповреждений, просмотра фото и видео материалов, на которых изображены реальные

11 Галина Мурсалиева «Группы смерти (18+)» /Газета «Новая Газета» 2016 год. 16 мая. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/68604-gruppy-smerti-18> (дата обращения: 11.05.2023).

12 Галина Мурсалиева «Выживший» Первокурсник зашел в «группы смерти» из любопытства, а вышел только с помощью психиатров/Газета «Новая Газета» 2019 год. 15 мая. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2019/05/15/80522-vyzhivshiy>(дата обращения: 11.05.2023).

13 Анастасия Евтушенко. «Нежный палац» Он обещал помочь самоубийцам, приходил к ним и отрубал головы// Газета «Лента.ру» 2017 год. 17 ноября URL :: <https://www.japantimes.co.jp/news/2018/10/30/national/crime-legal/zama-mass-murder-suspect-says-interviews-nine-victims-objects-desire/#.Xqh1EJ4za01>(дата обращения: 28.04.2023).



случаи самоубийства и т.д., а также прямые угрозы причинить вред родственникам жертвы, если она откажется «играть в игру»

Стоит отметить, что некоторые аспекты механизма игры являются весьма спорными, в принципе, как и сама возможность побуждения к самоубийству, таким способом, что не раз отмечалось общественностью и такими авторами как М.Г. Левандовская, которая в своей статье «Уголовно-правовая характеристика деятельности, направленной на побуждение к совершению самоубийства» пишет: «По нашему мнению, в последние время некоторые законодательные инициативы выглядят как не совсем продуманные и обоснованные решения. Проблема суицидов среди подростков действительно значима и нельзя упускать ее из внимания. Однако, оценивая информационные события весны 2017г., многие эксперты сходятся во мнении, что значимость проблемы была весьма преувеличена». Так, например, все списки покончивших с собой, которые ведут организаторы данных игр, как доказательство своей деятельности и как способ усиления психологического давления, являются поделками. При просмотре каждого аккаунта, становится понятно, что ни одно лицо не было связано с сообществами. Более того, при непосредственном общении с «кураторами» и оценки их речи, стилистических особенностей, орфографии и пунктуации, становится ясно, что данными лицами зачастую являются дети в возрастном диапазоне от 10 до 13 лет.

В ноябре 2016 года Ириной Яровой была создана рабочая группа, которая занималась созданием законопроекта о введении уголовной ответственности за склонение к совершению самоубийства. Обосновывая его принятие, разработчики указывали в качестве его целей обеспечение безопасности жизни и здоровья несовершеннолетних лиц, разработку мер для предотвращения самоубийств среди детей и борьбы с содействием суицидальному поведению.¹⁴ Авторами законопроекта также отмечалось, что они, проанализировав весь массив правоприменительной практики, пришли к выводу, что с подростками работают лица, которое знают особенности детской психики. Законопроект был одобрен Президентом Российской Федерации, Верховным Судом, Правительством. Федеральный закон «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и статью 151 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации в части установления дополнительных механизмов противодействия деятельности, направленной на побуждение детей к суицидальному поведению» был принят 7 июня 2017 года. Таким образом, уголовный кодекс пополнился двумя новыми статьями 110.1 Склонение к совершению самоубийства и 110.2 Организация деятельности, направленной на побуждение к совершению самоубийства.

Однако, данное решение можно считать спорным, нормы, установленные статьями 110, 110.1 и 110.2 УК РФ являются конкурентными. По сути статьи 110.1 и 110.2 являются частями одного состава преступления. Налицо противоречие примечания к статье 110.2 УК РФ с нормой закона. Согласно статье 110.2, преступление, предусмотренное частью первой этой статьи, является тяжким преступлением, а преступление, предусмотренное частью второй – особо тяжким. Это значит, само существование данного примечания является нелогичным, так по его буквальному толкованию, лицо, уже совершившее данное преступление, то есть, уже оказав негативное психологическое воздействие, и внезапно прекратившее преступную деятельность, освобождается от уголовной ответственности, что противоречит тяжести данного преступления. Данные проблемы, поможет решить включение ст. 110.2 в состав, предусмотренный статьей 110 УК РФ.

Список литературы

1. Анастасия Евтушенко. «Нежный палач» Он обещал помочь самоубийцам, приходил к ним и отрубал головы// Газета «Лента.ру» 2017 год. 17 ноября URL: [https:// www.japantimes.co.jp/news/2018/10/30/national /crime-legal/zama-mass-murder-suspect-says-interviews-nine-victims-objects-desire/#.Xqh1EJ4za01](https://www.japantimes.co.jp/news/2018/10/30/national/crime-legal/zama-mass-murder-suspect-says-interviews-nine-victims-objects-desire/#.Xqh1EJ4za01)(дата обращения: 28.04.2023).
2. Галина Мурсалиева «Выживший» Первокурсник зашел в «группы смерти» из любопытства, а вышел только с помощью психиатров/Газета «Новая Газета» 2019 год. 15 мая. URL: [https://novayagazeta .ru/articl es / 2019/05/15/80522-vyzhivshiy](https://novayagazeta.ru/articles/2019/05/15/80522-vyzhivshiy) (дата обращения: 11.05.2023).

14 Офиц. сайт Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека // URL: [http://www.rospos-trebnadzor.ru/about/info/news/news_details. php?ELEMENT_ID=7686](http://www.rospos-trebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=7686) (дата обращения: 21.05.2023).



3. Галина Мурсалиева «Группы смерти (18+)» /Газета «Новая Газета» 2016 год. 16 мая. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/68604-gruppy-smerti-18> (дата обращения: 11.05.2023).
4. Епанчинцева Г.А. Ретроспектива социально-психологической природы суицидального поведения / Г.А. Епанчинцева, Т.В. Марченко, Т.Н. Козловская // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С.77
5. Курс советского уголовного права: Преступления против личности, ее прав. Хозяйственные преступления: В 6 т. Т. 5. Часть Особенная / Под ред. Г. Л. Кригера, А. А. Пионтковского, П. С. Ромашкина. М., 1971. С. 81.
6. Неклюдов Н.А. Руководство к Особенной части русского уголовного права. Т. 1: Преступления и проступки против личности. СПб., 1876. С. 254
7. Нечипоренко В.В., Суицидология: вопросы клиники, диагностики и профилактики/ В.В. Нечипоренко, В.К. Шамрей - СПб, Воен.-мед. академ., 2007 С. 285
8. Офиц. сайт Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека // URL: http://www.rospo-trebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=7686 (дата обращения: 21.05.2023).
9. Сидоров Б. В., Михопаркин В. Г. Доведение до самоубийства: социально-правовая оценка, место в системе смежных институтов и уголовно-правовых норм и вопросы совершенствования уголовного законодательства // Вестн. экономики, права и социологии. 2010 № 1. С. 95.

УДК 93/94 372.893

Сизов Даниил Дмитриевич,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Sizov D.D.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: sizov.danil.00@bk.ru
Научный руководитель: Джумагулова А. Т., доцент

КОНТРОЛЬНО – ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ХОДЕ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ CONTROL AND MEASURING MATERIALS IN THE COURSE OF CHECKING THE QUALITY OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENTS IN HISTORY LESSONS

Аннотация: В статье рассматриваются особенности контрольно – измерительных материалов, применяемых учителем истории в процессе контроля усвоения материалов. Выделена классификация теста и способы оценивания результатов обучающихся. Представлены положительные и отрицательные стороны применения КИМов школьников на уроках истории.

Abstract: The article discusses the features of control and measuring materials used by a history teacher in the process of controlling the assimilation of materials. The classification of the test and methods of evaluating the results of students are highlighted. The analysis of the comparison of traditional methods of testing the knowledge of schoolchildren in history lessons is presented.

Ключевые слова: методика преподавания истории, урок, история, контрольно – измерительные материалы.

Keywords: methods of teaching history, lesson, history, control and measuring materials.

Существуют различные виды, формы и типы контроля проверки знаний обучающихся на уроках истории. Сегодня выделяют традиционные и инновационные методы контроля знаний. В настоящей публикации мы рассмотрим особенности применения контрольно – измерительных материалов (КИМ) на уроках истории.

Анализ изученной литературы свидетельствует о том, что в педагогике и методике преподава-



ния истории разработан и накоплен немалый фонд по работе с КИМами. В исследованиях Л.Н. Алексашкиной и Э.В. Ваниной определена концепция развития, применения КИМов и рассмотрена пошаговая подготовка обучающихся к государственным экзаменам. В трудах Л.В. Алексеевой и И.И. Конышевой анализируется мониторинг знаний обучающихся в ходе применения тестовых заданий на уроках истории. В работе С.В. Новожиловой рассматривается роль тестовой подготовки учителя в процессе преподавания истории.

В работе учителя важен инструмент, с помощью которого будет отслеживаться его работа, выявляться результаты совместной деятельности с учениками. Одним из таких инструментов были КИМы к ОГЭ и ЕГЭ по истории. В 2009 году целью экзаменационного испытания была «оценка общеобразовательной подготовки по истории России выпускников 9 и 11 классов общеобразовательных учреждений с целью их государственной (итоговой) аттестации и конкурсного отбора в учреждения среднего и высшего профессионального образования» [6].

У КИМа 2010 года были сформулированы иные задачи: установить уровень владения выпускниками знаниями и навыками по курсу истории в соответствии с требованиями федерального компонента государственных стандартов (ФГОС) базового и среднего общего (полного) общего образования. То есть акцент сместился с функции оценки на функцию измерения.

В настоящее время существует достаточное количество готовых контрольно-измерительных материалов по истории, утвержденных федеральным институтом педагогических измерений Министерства образования Российской Федерации, которые позволяют получить объективные данные об уровне и качестве получения знаний и умений развития интеллектуальных навыков [4, С. 20 – 27].

С.В. Новожилова выделяет несколько основных видов тестов, необходимых в работе учителя и обучающегося. Первый вид – «Стандартизованный», он представляет собой выбор правильного ответа, приведение в соответствие, а также расстановка правильных ответов по порядку. Второй вид – «Перспективный», он подразумевает тестовые задания, предполагающие развернутый ответ [6].

Тест всегда представляет обучающимся четко сформулированный вопрос и предложения по ответам. Исходя из возможных форм ввода учащимся правильного ответа, его тестовые задания классифицируются следующим образом: тест – множественный выбор; пробная альтернатива; рейтинг тестов; тест – соответствие; тесты, составленные школьниками [2, с. 60 – 62].

Тестовые задания позволяют объективно выявить не только знания обучающихся по истории, но и навыки обучения на разных уровнях усвоения предмета. Они классифицируются по принципу от простых в части «А» до сложных в части «В» и сложных, требующих подробного ответа (часть «С»).

На выполнение тематических тестов отводится 5 – 7 минут, чтобы их можно было использовать на каждом уроке с участием отдельных учеников или всего класса. Итоговые тесты длятся от 35 до 40 минут.

Часть «А» содержит задания базового уровня с выбором ответа.

Часть «В» состоит из заданий более высокого уровня сложности с открытым ответом (слово, дата, комбинация цифр).

Часть «С» содержит задания высокого уровня сложности с открытым подробным ответом. Они направлены на всестороннюю проверку знаний и навыков обучающихся [1, С. 7 – 9].

В зависимости от формы задания используются разные методы оценки. Существует дихотомическая система, в которой вопрос оценивается одним баллом, если ответ правильный, и нулевым баллом, если ответ дан неправильно. Эту систему оценки можно использовать при проверке заданий части «А» и заданий части «В», в которых необходимо указать дату или слово. Максимально возможный балл за тест в этом случае будет равен количеству доступных в нем вариантов правильного ответа [3, С. 25].

Предлагается гибкая система обобщения результатов тестов, которая дает ученику право на ошибку: 80% от максимального количества баллов – оценка «5»; 60 – 80% – оценка «4»; 40 – 60% – оценка «3»; 0 – 40% – оценка «2».

Новый вид проверки знаний обучающихся с помощью КИМов это электронные тесты. Компьютерные версии тестов позволяют повысить уровень усвоения знаний, стимулировать познавательную активность обучающихся, способствовать формированию реальной оценки собственных знаний [5].

Как правильно заметила Е. М. Петропавловская, контрольно-измерительные материалы, за ча-



стью являются единственным показателем стандартных знаний у учителей, но это неправильно. Тесты значительно уступают по эффективности проверки знаний и умений школьников по сравнению с традиционными видами проверки знаний (устный опрос) на уроках истории. КИМы несовершенны и содержат много положительных и отрицательных сторон, по сравнению с традиционными видами контроля, а именно:

К отрицательным сторонам тестов для проверки знаний обучающихся относятся:

- тесты могут не полностью оценивать знания обучающихся, поскольку тесты часто ограничиваются вопросами по определенным темам;
- тесты могут не учитывать индивидуальные особенности обучающихся, такие как разнообразие методов обучения и индивидуальный ритм восприятия предмета;

- тесты могут только оценивать знания обучающихся, но не учитывать их навыки и способности

Положительные аспекты тестов, для проверки знаний обучающихся заключаются в следующем:

- тесты могут обеспечить объективную оценку знаний обучающихся, поскольку оценка основана на правильных ответах на вопросы теста;

- тесты позволяют быстро проверить знания большого числа обучающихся и оценить общую успеваемость в классе;

Положительные стороны традиционных видов проверки знаний обучающихся заключаются в следующем:

- обучающиеся развивают свою речь, логическое и образное мышление, а также умение анализировать и синтезировать информацию на основе этих знаний;

- учителю ясно, что школьникам понятна новая тема или раздел.

К отрицательным сторонам традиционных видов проверки знаний обучающихся относятся:

- учителю сложно организовать систематический и полный индивидуальный контроль знаний каждого школьника;

- учителю невозможно провести сравнение ответов обучающихся на один и тот же вопрос [7, С. 65 – 69].

Таким образом, можно сделать вывод о равнозначности как контрольно-измерительной, так и традиционных форм контроля знаний. Использование КИМов в современных условиях является оптимальным средством контроля и оценки знаний в силу своей объективности, простоты в использовании и анализе результатов. Тестовые задания удобно использовать при организации самоконтроля и повторении пройденного учебного материала на уроках истории.

Список литературы

1. Алексашкина Л.Н. История: Самостоятельная подготовка к ЕГЭ. – М.: Экзамен, 2013. – 192 с.
2. Алексеева Л.В. Тридцать вопросов и ответов по теории и методике преподавания истории // материалы для подготовки к экзаменам. – Нижневартовск: НГПИ, 2004. – С. 60 – 62.
3. Алексеева Л.В., Конышева И.И. О мониторинге учебных достижений школьников по истории. – Нижневартовск: НГПИ, 2003. – 257 с.
4. Ванина Э.В. Диагностика результатов обучения истории в школе // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2001. – № 4. – С. 20 – 27.
5. Качкина Т.Б. Современные педагогические технологии в преподавании истории и обществознания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/> (дата обращения: 24.04.2023).
6. Новожилова С.В. Роль тестовой подготовки в процессе преподавания истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: elhoschool.ru/istori/test_podg.doc (дата обращения: 25.04.2023).
7. Петропавловская Е.М. КИМы ЕГЭ по истории: противоречия и проблемы // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 2. – С. 65 – 69.



Субботин Илья Анатольевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Subbotin I.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ilya_subbotin@mail.ru

Научный руководитель: Воеводина М.И. доцент

РУССКАЯ ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМА ТРАНСЛЯЦИИ И СОХРАНЕНИЯ RUSSIAN TRADITIONAL CULTURE IN MODERN SOCIETY: THE PROBLEM OF TRANSLA- TION AND SAVING

Аннотация: Можно утверждать, что в результате экономических, социальных и политических процессов последних лет российское общество еще не смогло консолидироваться вокруг общих целей и ценностей. В настоящее время оно представляет собой постепенно усложняющуюся совокупность микросообществ, возникших по множеству оснований.

Главные проблемы, наличие которых не вызывает сомнения: падение демографических показателей, ухудшение уровня жизни на фоне роста цен и снижения заработной платы, социальная незащищенность бедных слоев населения. В данной статье мы рассмотрим основные проблемы развития традиционной культуры в современном обществе и постараемся найти пути решения этих проблем.

Abstract: It can be argued that as a result of the economic, social and political processes of recent years, Russian society has not yet been able to consolidate around common goals and values. Currently, it is a gradually becoming more complex set of micro-communities that have arisen for a variety of reasons.

The main problems, the presence of which is beyond doubt: the decline in demographic indicators, the deterioration of living standards against the background of rising prices and lower wages, social insecurity of the poor. In this article we will look at the main problems of the development of traditional culture in modern society and try to find ways to solve these problems.

Ключевые слова: Традиционная культура, социально – культурное развитие, проблема современной русской культуры.

Keywords: Traditional culture, socio – cultural development, the problem of modern Russian culture.

К основным социальным проблемам россияне относят недостаток финансовых средств на продукты и товары, рост цен и инфляцию, высокие цены на медицинские услуги и лекарства (Актуальные проблемы культурной политики современной России. Антологии. – Спб.: Ленанд, 2008). Перечисленные проблемы социально-культурного развития дополняются и усугубляются политической нестабильностью в мире, развитием финансового кризиса, влияющего на рост экономики России, а также проблемами культуры. Сокращаются работники культурной инфраструктуры. Инфраструктура культуры в России довольно развита, но вместе с тем - остается закостенелой, технически и морально устаревшей. Сильный отпечаток на нее наложили бывший общественный порядок и присущая ему культурная политика; следствием этого является ориентация на централизованное управление и прямое бюджетное содержание, заметный дефицит собственной инициативы учреждений культуры, их неподготовленность к существованию в условиях общественного и хозяйственного плюрализма и свободного рынка. В результате наблюдается охлаждение интереса населения к достоянию российской и мировой цивилизации. От общего уровня культуры напрямую зависит уровень культуры политической, умение адаптироваться в обществе, качество выполнения профессиональных обязанностей.

Можно также отметить, что в целом взгляд россиян на будущее становится более оптимистичным по сравнению с прошлым десятилетием. Люди больше придают значения не только экономическим и политическим вопросам, но и взаимоотношениям, карьере, здоровому способу жизни. Особенно



выразительно стремление к последнему проявляется на фоне проблем алкоголизма и наркомании.

Также на социально-культурное развитие России влияют терроризм, роль олигархов в политической и экономической жизни страны, экологическая ситуация, бюрократизм, наличие экстремистских и фашистских молодежных группировок.

Обостренные мировоззренческие и социально-культурные проблемы современной России отражаются на состоянии всего общества (Гонтмахер Е., Малеева Т. Социальные проблемы России и альтернативные пути их решения// Вопросы экономики 2008, №2;).

Если говорить о проблемах современной русской культуры, то здесь можно выделить следующие. Во-первых, это тенденция социального расслоения между поколениями, что отражается на таких социокультурных основаниях как образ и стиль жизни, а также ценностные ориентации. Противоречия между поколениями (проблема «отцов и детей»), и, прежде всего на психологическом и идеологических уровнях, присуща всем обществам, независимо от территориального, социального и исторического факторов. Но особенно они обостряются в эпоху перемен, перехода из одной социальной системы - в другую. Поэтому старое и среднее поколение россиян и поколение молодое находятся на разных полюсах отечественной культуры.

Вторая проблема современной отечественной культуры – разрыв между потенциалом влияния культуры на общество и реально существующей способностью масс для его освоения и использования в повседневном социокультурной практике. Динамизм современной жизни вызвал значительное усложнение структуры и содержания отношений людей друг с другом, с природным и культурным (искусственным) окружением. Это выражается в таких объективных показателях как количественном увеличении качественно разнообразных предметов, научных идей, художественных образов, образцов поведения и взаимодействия. Кроме того, существенно расширились возможности выбора форм и места проведения досуга, отдыха, удовлетворения интеллектуальных и эстетических интересов.

Но эти возможности часто бывают не реализованы, и, прежде всего из-за постоянного удорожания всех видов услуг, в том числе культурного назначения - стоимость книг, билетов на концерты, в театры, кинотеатры, а иногда и на выставки произведений изобразительного искусства и т.д. Все это сужает, сокращает реальное потребление современных культурных ценностей.

Но самая большая проблема современной русской культуры – это противостояние так называемой «серьезной» и «народной» культуры (прежде всего в сфере художественной культуры) и «массовой культуры». Кстати, для России характерно почти всегда было то обстоятельство, что истинное (высокохудожественное) искусство – это всегда искусство прошлого, а не настоящего (Заславская Т. И. Социально-культурные аспекты трансформации российского общества// Социол. исслед. 2007, №8).

Наиболее существенные проблемы связаны с общим состоянием духовной жизни российского общества.

– Усиливаются процессы размывания духовной самобытности российской культуры, возрастает опасность ее вестернизации, утрачивается историко-культурная самобытность отдельных территорий, поселений, малых городов. Коммерциализация культурной жизни привела к унификации обычаев, традиций и образа жизни по зарубежным образцам. Следствием массового тиражирования западного образа жизни и моделей поведения становится стандартизация культурных запросов, утрата национально-культурной идентичности и разрушение культурной индивидуальности.

– Снижаются показатели духовной жизни общества. Продолжает расти разрыв между специализированным и обыденным уровнями культурного развития. Теряют популярность кино и музыка. Происходит резкое снижение роли телевидения в приобщении населения к искусству. Почти полностью отсутствует в предпочтениях населения современное отечественное искусство. Снижение требовательности к художественному уровню произведений искусства привело к расширению потока низкопробной литературы, кино, музыки, которые в значительной мере деформировали эстетический вкус населения.

– Происходит значительная переориентация общественного сознания – с духовных, гуманистических ценностей на ценности материального благополучия, во многом утрачены такие нравственные ценности как любовь к «малой родине», взаимопомощь, милосердие. По существу, культура начинает утрачивать функции социальной регуляции, общественной консолидации и духовно-

нравственного самоопределения человека. Ценности и нормы, составляющие нравственную вертикаль и духовное ядро отечественной культуры, сегодня неустойчивы, расплывчаты, противоречивы.

Особую тревогу вызывает молодое поколение, которое все больше удаляется от духовной культуры. Этому во многом способствует кризис системы образования, политика средств массовой информации, которые внедряют в сознание в качестве нормы безнравственность, насилие, пренебрежительное отношение к профессии, труду, к браку, семье. Несоответствие декларируемого приоритета общечеловеческих ценностей и реальной жизни ведет к разрушению нравственных оснований, правовому беспределу.

На уровне государственной политики наблюдается недооценка культуры как консолидирующего и смыслообразующего фактора, как важнейшего ресурса духовного преображения России. Основной акцент в государственной культурной политике сделан на развитии массовой коммерческой культуры, которая рассматривается как необходимый компонент демократического общественного устройства и рыночной экономики, основа гражданского общества и правового государства. Художественное творчество, освободившись от цензурного гнета, оказалось под гнетом экономическим. Глубокий кризис переживает киноиндустрия. Видеорынок монополизирован пиратской индустрией. Последствия этого процесса коммерциализации, масштабы которого еще трудно предугадать, вызывает озабоченность у деятелей культуры (Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России: беда, вина или ресурс человечества. - М.: Эдиториал, 2007. - 120с.).

Итак, проблема противостояния «серьезной» и «массовой культуры» самая сложная и её никакими специальными указаниями правительства не решить. Принцип здесь один – «серьезная» культура должна быть на дотации, ей надо материально помогать. Это могут быть и государственная поддержка, и помощь спонсоров, но именно помощь. Потому что рынок как механизм для создания и распространения высокохудожественных ценностей в массах не эффективен. Везде, не только в России, скажем симфонический оркестр или драматический театр без дотаций не выживут, а поп-группа выживет, т.к. она является неотъемлемой частью шоу-бизнеса, т.е. «массовой культуры».

Для социально-культурного развития общества России в целом имеется благоприятный прогноз, несмотря на ряд имеющихся проблем.

С развитием организаций культуры во многом связаны перспективы развития культурного туризма, предприятий, обеспечивающих различные формы досуга. Данный потенциал может быть раскрыт вследствие партнерства между всеми типами организаций, занятых в сфере культуры.

Возрастает религиозность населения и роль церкви. Все это может служить предпосылками для возрождения культуры, увеличения значимости семьи и традиционных моральных ценностей.

Для современного россиянина наиболее значимыми социально-культурными ценностями становятся хорошее образование, престижная работа, счастливая семья, занятие любимым делом, творчество, известность, слава, материальный достаток, надежные друзья, честность на протяжении жизни, духовное, интеллектуальное и физическое самосовершенствование, получение новых знаний и путешествия. Все это подтверждает факт формирования среднего класса в России в ходе социально-культурного развития.

Перспективы культурного роста во многом зависят от результатов реформирования страны. Важную роль здесь должна играть какая-то общая объединяющая идея (идеология). Однако национальная идея только тогда будет «работающей», когда ее поддержит большинство народа.

В принципе наша национальная идея уже сформулирована. И эта идея общечеловеческая. Предательство этой идеи ведет к вседозволенности, терроризму, самоуничтожению – человечество веками вырабатывало свод установлений для самосохранения. Следует понять, что в мире, как в горной реке, есть своя главная струя, и горе пловцу, который не захочет ей следовать.

Так вот, такой главной струей можно назвать идеологию здравого смысла. Здравый смысл – это простейший социальный элемент человека, любого человека: независимо от этнической принадлежности, образования, жизненного опыта, вероисповедания и т.д. Здравый смысл – это неуловимое, но фундаментальное свойство человека, приводящее его и обеспечивающее принадлежность к очевидному всеединству человечества, к всеединому опыту человечества. Только такая идеология приведет Россию к материальному благоденствию и духовному подъему.

Какие только страшные события не происходили в нашем Отечестве: войны, революции,

бунты, зачинчивание цензурных гаек, гражданская война, террор, – все эти ужасные, с точки зрения гуманизма, времена имели ведь культурные плоды и подчас незаурядные. Более того, в России существует парадоксальное явление – чем страшнее и сложнее жизнь, тем больше появляется подлинных шедевров культуры. Поистине, в русской культуре, как в классической механике, действие равно противодействию. Так что, пока жив русский человек с ним всегда будет его культура.

Список литературы

1. Актуальные проблемы культурной политики современной России. Антологии. - Спб.: Ленанд, 2008
2. Бутенко А.П., Колесниченко Ю.В. Менталитет россиян и евразийство: их сущность и общественно-политический // Социол. исслед. 2008. № 5
3. Гонтмахер Е., Малеева Т. Социальные проблемы России и альтернативные пути их решения// Вопросы экономики 2008, №2;
4. Заславская Т. И. Социально-культурные аспекты трансформации российского общества// Социол. исслед. 2007, №8
5. Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России: беда, вина или ресурс человечества. - М.: Эдиториал, 2007. -120с.

УДК 343.9

Тарасов Владимир Игоревич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Tarasov V.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
vladimirtarasov399@gmail.com
Научный руководитель: Ушмаева К.А., профессор

БОРЬБА СОВЕТСКОЙ МИЛИЦИИ С БАНДИТИЗМОМ НА СТАВРОПОЛЬЕ И ТЕРЕКЕ В 1920-Е ГГ. THE STRUGGLE OF THE SOVIET MILITIA AGAINST BANDITRY IN STAVROPOL AND TER- EK IN THE 1920S.

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения и заимствования положительного опыта работы милиции, а также слабой научной разработанностью темы. В статье на основе архивных документов раскрываются основные предпосылки и факторы, а также способы борьбы советской милиции в 1920-е гг. на Ставрополье и Тереке с бандитизмом. Анализируется характер организованной преступности в регионе в начале и конце 1920-х гг. Делается вывод о причинах просчетов и неудач правоохранительных органов и причинах увеличения числа преступлений к концу десятилетия.

Abstract: The relevance of the research is due to the need to study and borrow the positive experience of the police, as well as the weak scientific development of the topic. The article, based on archival documents, reveals the main prerequisites and factors, as well as ways of fighting the Soviet militia in the 1920s in Stavropol and Terek with banditry. The nature of organized crime in the region in the early and late 1920s is analyzed. The conclusion is made about the causes of miscalculations and failures of law enforcement agencies and the reasons for the increase in the number of crimes by the end of the decade.

Ключевые слова: советская милиция, преступность, борьба с бандитизмом, уголовный розыск, политика «военного коммунизма», голодомор.

Keywords: Soviet militia, crime, fight against banditry, criminal investigation, policy of “war communism”, Holodomor.



В 2022 году исполнилось 105 лет со времени образования советской рабоче-крестьянской милиции. Ее история знает немало как героических, так и трагических страниц. Вместе с тем образ советского милиционера, созданный в печати, запечатленный в кинолентах, до сих пор вызывает ностальгию у многих воспитанных в советское время жителей нашей страны как символ честности, неподкупности, героизма. Авторитет советской милиции, к сожалению, сегодня утраченный, складывался десятилетиями борьбы с бандитизмом, организованной преступностью, особенно это касается сложных периодов нашей истории – послевоенного времени, как 1940-50-х гг., так и времени после установления советской власти и окончания гражданской войны, 1920-х гг. Изучение истории советской милиции позволяет оценить как положительные стороны ее работы, так и недостатки. Использование положительного исторического опыта работы милиции сможет оказать помощь при современном реформировании системы полиции России.

Цель данной публикации – исследование путей и методов борьбы советской милиции с бандитизмом в 1920-е гг. В качестве примера выбран регион Ставрополья и Терека, входящий сегодня в состав Ставропольского края и Карачаево-Черкесской республики. В основу исторической реконструкции истории советской милиции положены архивные документы Государственного архива Ставропольского края.

Основным направлением работы советской милиции, созданной в ноябре 1917 года, была борьба с бандитизмом. События гражданской войны, интервенции, политики «военного коммунизма», их последствия в виде повального голодомора, разрухи и обнищания населения страны привели к резкому всплеску преступности. Сотрудникам рабоче-крестьянской милиции как представителям советской власти на местах приходилось вступать в открытое вооруженное противодействие с частями белогвардейских (например армии Деникина, армии Врангеля) и иных формирований (банда Шкуро, Сорокина), стремившихся свергнуть установленную власть и установить свою. Помимо политических группировок, активизировавшейся на Кавказе в 1920 г., по стране, разоренной голодом и разрухой, временами полного безвластия, орудовали и многочисленные уголовные элементы, совершавшие грабежи, разбои, ограбления банков и государственных учреждений. И если политический бандитизм был к середине 1920-х гг. практически полностью ликвидирован ценою жизни многих милиционеров, то уголовный обрел свой расцвет в период НЭПа.

В начале 1920-х годов преступность на Ставрополье и Тереке достигала катастрофических размеров. Среди уголовных преступлений в те голодные годы основными были кражи: квартирные, карманные, а также угон скота. Например, такой документ, как «Суточные сведения о происшествиях по городу Ставрополю, полученные 29 декабря с.г.», предоставленные начальнику Ставропольского Губрозыска в 1920 г. свидетельствует, что в Ставрополе за один день, 29 декабря 1920 г., было совершено 9 краж, среди похищенного – носильные вещи, постельное белье, продукты питания [1]. За июнь 1921 г. – более шестидесяти краж, некоторые из них со взломом. Кражи часто совершали простые люди, нередко – подростки, у которых отсутствовало самое необходимое. Так, например, 24 декабря 1920 года у сотрудницы Марии П. [...] и Чавис Л. [...] из общежития Комсомола не известно кем похищены разные вещи на сумму 115.000 рублей. Принятыми сотрудниками угрозыска мерами установлено, что кражу эту совершила Надежда Л. [...] 15 лет /член комсомола. Вещи при обыске обнаружены и вручены потерпевшим. Л. [...] вместе с дознанием отправлена в Комиссию для несовершеннолетних [1].

Однако среди воров немало было и любителей легкой наживы со стажем. Так, с 22 августа 1920 г. по Ставрополью, согласно требованию из Москвы, была объявлена «неделя ловли воров-рецидивистов». Большинство из задержанных рецидивистов, как прекратившие преступную деятельность, были привлечены к общественно-полезному труду, а 20 человек арестованы [2, с.378].

В 1920-е гг. как одна из мер политики «военного коммунизма» была введена продразверстка и установлена государственная монополия на многие повседневные промышленные товары, например, на мыло, вино, кожевенные изделия и кожу. Тем не менее, как свидетельствуют документы, в городе Ставрополе в 1920-е гг. на рынке процветала безакцизная торговля этими товарами. В фондах архива сохранился документ, представляющий собой рапорт начальника 2 района в адрес начальника УГРО г. Ставрополя об обстоятельствах слежки и обнаружения преступников, перевозивших монопольные



товары – английский и американский шпагат, сапоги, купленные на Нижнем рынке г. Ставрополя. Согласно рапорту Григория Темяна, преступников он «арестовал и с вещами доставил в Уголовно-розыскное Управление» [1].

Среди наиболее распространенных преступлений 1920-х годов на Ставрополье было самогоноварение. Только в Ставропольском уезде за несколько дней лета 1920 г. было выявлено и наказано 13 самогонщиков. Основная масса самогонщиков были крестьяне. Среди делопроизводственной документации советских милиционеров г. Ставрополя сохранились многочисленные протоколы, в частности, представил интерес протокол обыска, в ходе которого сотрудником милиции был обнаружен «самогонный аппарат с пятью трубами и больше ничего» [3]. Чтобы заинтересовать милиционеров, из конфискованных средств руководством выделялись суммы на оснащенность милиции и улучшение быта сотрудников.

В сводках «Циркуляров Георгиевского уездного военного комиссариата» за 1923 г. описывается и иной вид бандитизма – нападение банд горских народов Кавказа с целью наживы. Такой способ существования, начиная с древних времен, вели некоторые племена чеченцев и дагестанских народов, и, несмотря на завоевание Кавказа в XIX веке и включение его в состав Российской империи, а затем Советской России, набеги горцев продолжались. В 1920-е гг. воспользовавшись нестабильной политической ситуацией на Кавказе, горцы объединялись в банды для совершения грабежей местного населения Кавказских Минеральных Вод. Так, 2 апреля 1923 г. в 15 верстах от г. Георгиевска Ставропольского края «банда чеченцев до 40 сабель, вооруженные также револьверами и винтовками, имеющими 2 пулемета, одетые в бурки» ворвалась в селение, ограбила, увела лошадей. Отряд местной самообороны, а также сотрудники милиции настиг банду у хутора Морозова и дал бой, в результате была отбита часть «добычи», 12 лошадей, бандиты скрылись [4].

К концу 1920-х гг. растет авторитет советской милиции, чему способствовало увеличение жалования, введение с 1925 г. обязательного ношения формы, рост числа подготовленных сотрудников. Повысилась и раскрываемость преступлений.

Характер организованной преступности в течение 1920-х меняется. Ближе к концу десятилетия наблюдается ее всплеск, связанный, в основном, с политикой государства на селе, созданием колхозов и раскулачиванием. Немаловажным фактором становился набирающий силу по всей стране голод. В города Кавказских Минеральных Вод стекался разнообразный преступный элемент, состоящий как из маргиналов, выбитых из жизни своих социальных слоев, так и беспризорников, нищих, путешествующих на крышах вагонов в южные города в поисках лучшей жизни. В городах Ставрополья обыденным явлением становятся кражи носильных вещей, продуктов питания, всего, что можно продать и купить необходимое для существования. Так, согласно данным оперразведсводки спецгрупп КРО Терского окружного отдела ОГПУ только за июнь 1929 года по г. Пятигорску совершено 34 кражи, из них 5 у курортников и гостей города. 28 июня на склоне г. Бештау неизвестными грабителями в 12 часов дня подверглись нападению 18 человек отдыхающих. Грабители были вооружены пистолетами «браунинг» и револьверами «кольт», были похищены ценные вещи. 24 июня в лесу на склоне г. Машук, в окрестностях Пятигорска на главврача санатория №3 имени Первого Мая Г.А. Власюк, его жену и доктора Н.В. Миртовского напали двое неизвестных, забрав часы и другие вещи. Встретив в лесу группу школьников, эти же двое преступников забрали у детей плащ, деньги и продукты питания. В ночь на 30 июля 1929 года бежавшие из Николаевской колонии трое преступников ограбили троих граждан по дороге, затем – убили Уполномоченного по г. Железноводску тов. Цаунэ двумя выстрелами в грудь, забрали сапоги и наган. Во всех перечисленных случаях несмотря на поиски по «горячим следам», устроенные облавы сотрудниками УГРО, милиции, ОГПУ – преступники не были найдены [5].

В целом, борьбе советской милиции с бандитизмом в 1920-е гг. мешала рассогласованность действий и отсутствие единого управления. Немаловажным фактором был и постоянный рост организованной преступности в течение десятилетия ввиду политических и экономических причин. Постоянным «бичом» советской милиции в течение всего времени ее существования была нехватка квалифицированных кадров сотрудников. Несмотря на ряд мер, призванных повысить авторитет советской милиции, отбор сотрудников по строго классовому и партийному принципу, нередко осуществлялась принудительная вербовка кадров. Не все понимали службу как призвание, мало велась

моральная и психологическая подготовка, на нее просто не оставалось времени. Формирование сети образовательных учреждений для профессиональной подготовки милиционеров в крае началось лишь на закате советской эпохи. Все эти факторы, как нам видятся, должны быть учтены при современном реформировании системы полиции в России.

Список литературы

1. Государственный архив Ставропольского края (далее – ГАСК). Ф.316. Оп.1 Д.10. Лл. 21-24
2. Из века в век служба закону: очерки истории органов внутренних дел Ставропольского края / Науч. ред. Н.Д. Судацов. - Ставрополь: «Сервисшкола», 2005.- 578 с.
3. ГАСК. Ф. 316. Оп.1. Д.5. Л. 6
4. ГАСК. Ф. Р-1347. Оп. 1. Д.545. Лл. 1,2.
5. ГАСК. Ф. Р-1131. Оп. 1. Д.849. Лл. 4-13.

УДК 37

Ткачев Роман Денисович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Tkachev R.D.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: tkahev28@yandex.ru
Научный руководитель: Гончаров В.Н., профессор

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ THE ROLE AND IMPORTANCE OF HISTORICAL EDUCATION IN THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY AND PATRIOTISM AMONG STUDENTS

Аннотация: Данная научная статья исследует роль и значение исторического образования в формировании гражданской идентичности и патриотизма у студентов. Анализируются основные концепции, методы и подходы, используемые в преподавании истории с целью развития патриотических чувств и гражданской ответственности у студентов. В статье также обсуждаются вызовы и перспективы этой области образования.

Abstract: This scientific article explores the role and importance of historical education in the formation of civic identity and patriotism among students. The main concepts, methods and approaches used in teaching history in order to develop patriotic feelings and civic responsibility among students are analyzed. The article also discusses the challenges and prospects of this field of education.

Ключевые слова: историческое образование, гражданская идентичность, патриотическое воспитание, патриотизм у студентов.

Keywords: historical education, civic identity, patriotic education, patriotism among students.

Сейчас мы видим подъём роли гражданского общества в России, новые мировые ситуации определяют, некий заказ системе образования на формирование социально ориентированного поколения россиян.

Историческое образование играет важную роль в формировании гражданской идентичности и патриотизма у студентов. Историческое образование, в частности, имеет уникальную способность передать знания о прошлом, формируя у студентов осознание исторических событий, ценностей и национального наследия. В данной статье исследуется вопрос о том, как историческое образование способствует формированию гражданской идентичности и патриотизма у студентов, и какие вызовы



и перспективы существуют в этой области.

Значение исторического образования в формировании гражданской идентичности является неоспоримым. Изучение истории играет важную роль в формировании осознания студентами своего места в обществе и национальной принадлежности. Рассмотрим несколько ключевых аспектов, демонстрирующих влияние знания истории на формирование гражданской идентичности у студентов.

Во-первых, анализ влияния знания истории на формирование гражданской идентичности позволяет студентам узнать о событиях и процессах, которые привели к формированию их национального сообщества. Исторические факты, такие как национальные борьбы за независимость, великие достижения и культурные особенности, помогают студентам осознать уникальность своей нации и ее историческое наследие.

Во-вторых, изучение истории создает взаимосвязь между знанием о прошлом и осознанием гражданских прав и обязанностей. Знание исторических событий и принципов, на которых основано современное государство, помогает студентам понять, каковы их права и обязанности как граждан и какие принципы государственного устройства лежат в основе их общества.

Наконец, роль исторической памяти и коллективной идентичности в формировании гражданского сознания не может быть недооценена. Знание о прошлом и национальной истории способствует формированию чувства принадлежности к определенной группе или нации. Это чувство принадлежности, опирающееся на коллективную идентичность, играет важную роль в формировании гражданского сознания и солидарности с другими членами общества [1].

В итоге, историческое образование имеет значительное значение в формировании гражданской идентичности у студентов. Знание истории позволяет им осознать свое место в обществе, понять свои гражданские права и обязанности, а также создает связь с коллективной идентичностью и исторической памятью нации [4]. Эти элементы способствуют формированию глубокого и прочного гражданского сознания у студентов, а также развитию их патриотических чувств [2].

Однако, для достижения полноценного эффекта исторического образования в формировании гражданской идентичности и патриотизма необходимо применение соответствующих методов и подходов. Преподаватели и исследователи должны учитывать разнообразие индивидуальных потребностей и особенностей студентов, адаптировать учебные программы и использовать интерактивные методы обучения, которые позволяют студентам активно участвовать в процессе усвоения исторических знаний.

Важно также обратить внимание на контекст современного мира и связать историческое образование с актуальными гражданскими и социальными вопросами. Это поможет студентам осознать, как прошлое влияет на настоящее и как их действия и выборы могут повлиять на будущее. Интеграция современных технологий и использование различных источников информации, включая архивные материалы, личные истории и мультимедийные ресурсы, также способствуют более глубокому и увлекательному изучению истории.

Однако, необходимо учитывать и вызовы, которые стоят перед историческим образованием в формировании гражданской идентичности и патриотизма. К ним относятся неоднозначность исторических событий, наличие различных интерпретаций исторических фактов, а также изменяющиеся социокультурные реалии и глобализация. Историческое образование должно учитывать эти факторы и способствовать развитию критического мышления у студентов, позволяющего анализировать исторические факты, аргументировано высказываться и формировать собственное мнение.

Так, историческое образование играет значительную роль в формировании гражданской идентичности и патриотизма у студентов [6]. Понимание исторических событий, значимость национального наследия и развитие гражданской ответственности способствуют формированию гармоничной личности и активного гражданина [3]. Однако, существуют вызовы, такие как адаптация к современным требованиям и развитие межкультурного понимания. Дальнейшие исследования в этой области могут привести к совершенствованию методов преподавания истории и укреплению гражданской идентичности и патриотизма у студентов [5]. Дальнейшая работа в этой области должна уделить внимание разработке инновационных методик и подходов, включая использование современных технологий и интерактивных форм обучения. Это позволит создать более эффективную и интересную образовательную среду, способствующую формированию гражданской идентичности и

патриотизма.

Список литературы

1. Ахметшина, А.В. Понятие «историческая память» и ее значение в современном российском обществе / А.В. Ахметшина // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2014. – № 6 (38). – С. 11–16.
2. Ефименко, В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность» / В. Н. Ефименко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 250-254.
3. Ильинская, С. Г. Российское гражданское общество: пути консолидации / С. Г. Ильинская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2011. – № 4. – С. 50-67.
4. Кулиш, В. В. Социальное измерение функционирования исторической памяти молодежи / В. В. Кулиш // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – № 7(83). – С. 230-235.
5. Мегилл, А. Историческая эпистемология / А. Мегилл. – Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 480 с.
6. Миллер, А.И. Политика исторической памяти как основа формирования коллективной идентичности и воспитания деятельного патриотизма [Электронный ресурс] / А.И. Миллер // Стратегия XXI. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://svop.ru/проекты/strategy-xxi/9997/#more-9997> (дата обращения: 16.05.2023).

УДК 316

Урусов Руслан Халидович,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Urusov R.H.,
Karachay-Cherkess State University,
Karachayevsk,
E-mail: dadadaserudufes@gmail.com
Научный руководитель: Текеева З.Н., старший преподаватель

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ INTERCULTURAL COMMUNICATION IN MODERN SOCIETY

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации в современном обществе. В сегодняшнем разнообразном мире проблемы общения могут приобретать дополнительную сложность. Каждая культура имеет свой собственный набор неявных предположений и тенденций, когда дело доходит до общения лицом к лицу, и попытка эффективно донести свою точку зрения иногда может быть трудной.

Abstract: This article is devoted to the problems of cross-cultural communication in modern society. In today's diverse world, communication problems can acquire additional complexity. Every culture has its own set of implicit assumptions and tendencies when it comes to face-to-face communication, and trying to communicate your point of view effectively can sometimes be difficult.

Ключевые слова: культура, коммуникация, проблемы коммуникации, межкультурная коммуникация.

Keywords: culture, communication, communication problems, cross-cultural communication.

Самым большим препятствием для успешного межкультурного общения являются культурные различия. Но что составляет эти различия, и как мы можем их преодолеть? В данной статье будут



рассмотрены разные грани культурных различий и предложены несколько способов восполнения этих пробелов в общении.

Что такое межкультурная коммуникация? Межкультурная коммуникация – это процесс обмена информацией между людьми из разных культур. Важно помнить, что в каждой культуре есть свой набор ценностей, убеждений и норм, которые могут влиять на то, как интерпретируется информация. [1]

При общении с представителями другой культуры важно знать об этих различиях и соответствующим образом корректировать свой стиль общения. Например, в некоторых культурах большое значение придается формальному языку, в то время как другие предпочитают более прямой подход. Потратив время на то, чтобы понять стили общения в разных культурах, вы можете быть уверены, что ваше сообщение будет воспринято именно так, как вы задумали.

Межкультурное общение – это больше, чем просто обмен информацией, это процесс понимания и установления отношений с людьми из других культур. Это включает в себя рассмотрение культурных различий, существующих между людьми, и использование этой информации для создания значимых взаимодействий.

Как же работает общение? Как уже упоминалось ранее, общение – это процесс обмена информацией между двумя или более людьми. Отправитель кодирует сообщение и передает его получателю, который декодирует сообщение и отправляет ответ. Процесс коммуникации завершается, когда получатель получает и понимает сообщение. [4]

Существует несколько способов передачи сообщения, включая вербальное общение, невербальное общение и письменное общение. Устное общение является наиболее распространенной формой общения и включает в себя беседу лицом к лицу, телефонные звонки, видеоконференции и выступления. Невербальная коммуникация включает в себя язык тела, мимику и тон голоса. Письменное общение включает электронную почту, письма и текстовые сообщения.

Коммуникационные барьеры могут возникать на любом этапе процесса. Отправитель может закодировать неправильное сообщение, получатель может неправильно декодировать сообщение или во время передачи могут возникнуть помехи. Барьеры также могут возникать, если между отправителем и получателем отсутствует общность, например, когда они говорят на разных языках или имеют разное культурное происхождение. Коммуникация, скорее всего, будет эффективной, когда между отправителем и получателем существует общее понимание.

Навыки межкультурного общения представляют собой способность эффективно общаться с людьми из разных культур. Помимо этого, данное явление включает в себя понимание культурных норм и ценностей обеих сторон, а также преодоление языковых барьеров. Хорошие навыки межкультурного общения могут помочь построить доверие, разрешить конфликты и способствовать взаимопониманию. Вот несколько советов по развитию сильных навыков межкультурного общения:

1. Помните о своих собственных культурных предубеждениях и предположениях.
2. Постарайтесь узнать о другой культуре, включая их язык, обычаи и ценности.
3. Больше слушайте, чем говорите, и будьте терпеливы в общении.
4. Избегайте делать предположения или суждения о другой культуре.
5. Уважайте различия между культурами и не навязывайте свои ценности другим. [5]

Немного попрактиковавшись, вы сможете развить сильные навыки межкультурного общения, которые помогут вам эффективно общаться с людьми со всего мира.

В условиях глобализированной экономики многие предприятия стремятся создать разнообразную и инклюзивную рабочую силу, вот почему сегодня бизнесу так важно знать о межкультурных проблемах на рабочем месте.

Некоторые из наиболее распространенных межкультурных проблем и проблем на рабочем месте – это различия в:

- Стилях общения
- Отношении к конфликту
- Подходах к выполнению задач
- Стилях принятия решений
- Отношении к раскрытию информации

- Подходах к знаниям

Эти различия могут привести к недоразумениям и конфликтам. Лучший способ избежать этих проблем – узнать как можно больше о культуре людей, с которыми вам предстоит работать. [1]

Одним из самых больших препятствий для межкультурного общения является склонность людей фильтровать свои мысли и переживания через призму своей собственной культуры. Это может привести к недопониманию, поскольку разные культуры часто имеют разные способы восприятия мира. [2]

Например, в некоторых культурах считается грубым прямо смотреть в глаза тому, кто с вами разговаривает, а в других считается признаком уважения. Вот почему так важно осознавать, что культурные фильтры могут влиять на общение.

Что же является самым большим препятствием для межкультурной коммуникации? Иногда наши предвзятые представления о том, какая культура является «правильной» или «лучшей», могут стать барьером, который мешает нам достичь хорошего межкультурного общения. Для того чтобы успешно общаться с людьми разных культур необходимо быть непредубежденными и готовыми узнавать много нового о менталитете и традициях других народов.

Чтобы преодолеть эти барьеры, важно развивать навыки межкультурного общения. Изучая другие культуры люди смогут построить мосты вместо стен, т.е. по-настоящему понять друг друга.

Межкультурная коммуникация является распространенной проблемой для многих предприятий, т.к. установление контакта со всеми сотрудниками представляется довольно сложной задачей. Однако существует несколько ключевых стратегий межкультурной коммуникации, которые могут помочь в преодолении этих барьеров. [3]

Во-первых, должен быть установлен общий язык. Этого можно добиться, используя четкую и лаконичную лексику, избегая жаргона и при необходимости предоставляя услуги переводчика.

Во-вторых, важно осознавать культурные различия и уважать различные ценности и убеждения.

И наконец, важно строить отношения, основанные на доверии и взаимном уважении.

И, если следовать этим межкультурным коммуникационным стратегиям, можно с уверенностью сказать, что сотрудники, вне зависимости от своей принадлежности к какой-либо культуре будут чувствовать себя ценными и услышанными.

Список литературы

1. Кипкеева, З.К Влияние знания иностранного языка на развитие социального процесса / З.К. Кипкеева, Е.А. Лепشوкова – Ялта: Педагогический вестник. 2021. № 20. – С. 18-20.
2. Tekeeva, Z. N. The role of cross-cultural communication in teaching a foreign language / Z. N. Tekeeva // Филологические науки: традиции и инновации: Сборник научных статей, посвященный 50-летию памяти В.В. Виноградова. – Волгоград: Научный издательский центр «Абсолют», 2019. – Р. 74-78. – EDN QPNOVT.
3. Кувшинова, Г. П. Развитие умений и навыков коммуникации на иностранном языке в профессиональном контексте / Г. П. Кувшинова, З. А. Батчаева // . – 2019. – Т. 4, № 3. – С. 25-28. – EDN VTZМОК.
4. Гузикова М. О.: Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. пособие] / М.О. Гузикова, П. Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: изд-во Урал.ун-та, 2015 — 124 с.
5. Текеева, З. Пути и методы формирования положительной стабильной мотивации к изучению иностранного языка / З. Текеева, З. Тамбиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 9(199). – С. 289-292. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.9. p 289-293. – EDN GUEKRJ (дата обращения: 21.10.2022).

Урусов Радмир Хусеинович,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Urusov R.Kh.,
Karachay-Cherkess State University,
Karachayevsk
E-mail: dadadaserudufes@gmail.com
Научный руководитель: Асхакова Ф.Х., доцент

ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА И ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ DIGITAL ECONOMY AND PROBLEMS OF ECONOMIC SECURITY

Аннотация: Тенденции развития цифровой экономики связаны с новыми рисками и угрозами экономической безопасности государства. Целью данного исследования является выявление вызовов экономической безопасности России, связанных с цифровыми технологиями, и определение основных направлений нейтрализации их негативных последствий.

Abstract: Trends in the development of the digital economy are associated with new risks and threats to the economic security of the state. The purpose of this study is to identify the challenges to the economic security of Russia associated with digital technologies and to determine the main directions for neutralizing their negative consequences.

Ключевые слова: Цифровизация, угрозы экономической безопасности, экономическая безопасность, цифровая экономика.

Keywords: Digitalization, threats to economic security, economic security, digital economy.

Современные тенденции цифровизации экономики и изменения бизнес-моделей обусловлены стремительным развитием информационных технологий и коммуникаций. Цифровая экономика была определена как путь развития России, а стремительная цифровизация бизнеса должна способствовать повышению конкурентоспособности страны в условиях нового технологического уклада. Переход к цифровой экономике приносит бизнесу огромные преимущества. Внедрение цифровых технологий ускоряет получение необходимых услуг, позволяя быстро находить необходимую информацию о ценах, товарах, услугах, поставщиках и выбирать наиболее интересные варианты без больших поисковых усилий [1]. Однако создание цифровой экономики, наряду с положительными моментами, сопряжено со значительными рисками и угрозами экономической безопасности страны, что подтверждает осознание рисков и угроз в развитии цифровой экономики. В связи с этим теоретические и практические задачи цифровизации привлекают большое внимание исследователей и специалистов.

Экономическая безопасность представляет собой совокупность экономических, политических и правовых инструментов, позволяющих защитить жизненно важные интересы общества, государства, бизнеса и личности. Поэтому обеспечение экономической безопасности страны является залогом стабильности любой страны. В быстро меняющихся условиях лучшим способом обеспечения экономической безопасности является выявление проблем и прогнозирование рисков и угроз, способных нанести серьезный ущерб экономике страны.

К угрозам экономической безопасности России относятся [2]:

- угрозы, связанные с увольнениями;
- «цифровой разрыв» между отдельными группами людей и странами;
- «цифровое рабство» — использование данных миллионов людей с целью управления их поведением;
- угроза потери личной информации, различные виды «слежения»;
- угроза монополии искусственного интеллекта;
- угроза существенного различия в уровне технологического развития между странами;
- угроза захвата новых развивающихся рынков сильными отечественными компаниями;
- киберугрозы, связанные с вопросами конфиденциальности;



– угроза новых видов кибероружия и рост терроризма.

Все эти угрозы указывают на уязвимость системы цифровизации и серьезные вызовы в обеспечении экономической безопасности страны. В связи с многочисленными рисками и угрозами, совершаемыми киберпреступлениями снижается доверие населения к надежности цифровых инструментов, надежности хранения персональных данных, института банковской тайны, осуществляемой деятельности с использованием новейших цифровых технологий. Государственные учреждения и крупные корпорации используют многоуровневую систему безопасности, постоянно обновляя защитные и антивирусные программы. Это делается для предотвращения новых способов киберпреступности, кражи данных или взлома в контексте цифровизации.

Таким образом, цифровая экономика становится важным шагом в развитии населения. Это открывает множество возможностей для развития бизнеса в различных сферах. Но его доступ к разнообразию также оказывает негативное влияние, как на социальные, так и на организационные результаты. Принятие мер по снижению угроз экономической безопасности необходимы для того, чтобы минусы операций цифровой экономики не перевешивали плюсы в будущем.

Государству необходимо сообщать и своевременно реагировать на возникающие социально-экономические тенденции, связанные с формированием национального глобального цифрового пространства.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>

2. Бабкин, А.В. Цифровая экономика и развитие инновационно-активных промышленных кластеров // Инновационные кластеры цифровой экономики: драйверы развития: труды научн.-практ. конф. с междунар. участием; под ред. д-ра экон. наук, проф. А.В. Бабкина. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018, с. 175-190.
УДК 94(470.63) : 27-788-9

Фролова Наталья Романовна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Frolova N.R.,

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: rv6hov@mail.ru

Научный руководитель: Немашкалов П.Г., профессор

ИСТОРИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО ИОАННО-МАРИИНСКОГО ЖЕНСКОГО МОНАСТЫРЯ ВО ВРЕМЯ УПРАВЛЕНИЯ ИГУМЕНЬИ СЕРАФИМЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ КАВКАЗСКИХ ЕПАРХИАЛЬНЫХ ВЕДОМОСТЕЙ)

THE HISTORY OF THE STAVROPOL ST. IOANNO-MARIINSKY CONVENT DURING THE ADMINISTRATION OF ABBESS SERAPHIMA (BASED ON THE MATERIALS OF THE CAUCASIAN DIOCESAN GAZETTE)

Аннотация: В статье рассматривается история становления Ставропольского Иоанно-Мариинского женского монастыря. Особое внимание уделено вкладу в этот процесс игуменьи Серафимы, под началом которой похотерный приют для вдов и сирот духовного звания стал процветающим женским монастырем, внесшим большой вклад в расширение духовно-нравственного пространства региона.

Abstract: The article examines the history of the formation of the Stavropol St. Ioanno-Mariinsky Convent. Special attention is paid to the contribution of Abbess Seraphima to this process, under whose leadership the pohlorny orphanage for widows and orphans of the clergy became a thriving convent, which made a great



contribution to the expansion of the spiritual and moral space of the region.

Ключевые слова: История Русской Православной Церкви, Северный Кавказ, Ставропольский Иоанно-Мариинский женский монастырь, игуменья Серафима.

Keywords: The history of the Russian Orthodox Church, North Caucasus, Stavropol St. Ioanno-Mariinsky Convent, Abbess Seraphima.

История Ставропольского Иоанно-Мариинского женского монастыря начинается в конце 1840-х годов. Изначально Иоанно-Мариинская обитель задумывалась как приют для вдов и сирот духовенства после всплеска холеры, который пришелся на 40-е годы XIX века. Возникновение похолерного приюта связано с именем Марфы Андреевны Фетисьевой, обратившейся к епископу Иеремии и попросившей его основать женскую общину. Марфа Андреевна Фетисьева внесла первое пожертвование на строительство обители — 150 рублей. Епископ Иеремия выбрал место для женской общины — хутор Якова Скоморохова, находящийся в пригороде Ставрополя. Узнав о строительстве обители, Яков Скоморохов 24 февраля 1848 года отдал дом с землей, доставшиеся ему по завещанию. [4]

В первые годы своего существования Иоанно-Мариинская обитель изменила не только свое предназначение, но и статус: «женская Иоанно-Мариинская иноческая община», а в официальных документах с 1850 года она называлась обителью. [4]

25 мая 1848 года ректор Кавказской духовной семинарии архимандрит Герасим вместе с городским духовенством торжественно заложил храм Иоанно-Мариинской обители. Обитель строили быстрыми темпами. Уже в конце 1848 года были построены храм, келья для настоятельницы и каменный корпус для престарелых вдов. [4]

17 июля 1849 года, после возведения основных построек, архимандрит Герасим торжественно осветил храм в честь святого Иоанна Предтечи. Так как этот храм был приходским для прилегающих территорий, в нем был учрежден отдельный самостоятельный причт, первым священником которого стал Ф. Флегинский. [4]

Благодаря помощи неравнодушных людей обитель развивалась и укреплялась. Так, Иеремия, первый епископ Кавказский и Черноморский, прислал в основанную им Иоанно-Мариинскую обитель «прекрасные образцы иконописи, чтобы положить начало иконописной мастерской в этой обители». [1, с. 120] В последствии иконы мастерской Иоанно-Мариинского женского монастыря будут считаться лучшими в регионе.

Марфа Андреевна Фетисьева была первой настоятельницей общины. В 1852 году ее сменила игуменья Серафима, которая внесла большой вклад в развитие и становление монастыря. Именно при ней монастырь становится духовным центром города Ставрополя.

В Кавказских епархиальных ведомостях помещен некролог, содержащий в себе биографию игуменьи Серафимы. Она родилась в Полтавской губернии в семье очень верующих людей купеческого звания. Из некролога мы узнаём, как Серафима стала монахиней. В детстве она поступила в Полтавский женский Ладанский Покровский монастырь, где научилась чтению, письму, пению и рукоделиям, а став совершеннолетней, поступила в число послушниц этого монастыря. В 1830 году Серафима была облечена в рясофор, а 12-го ноября 1833 г. пострижена в мантию. С 1844 г. была уставщицей правого клироса.

В 1852 году епископ Иоанникий назначил Серафиму настоятельницей Ставропольского Иоанно-Мариинского женского монастыря. Она приехала в Ставрополь и принялась за организацию монашеского порядка в похолерном общежитии. Видя успехи Серафимы на должности настоятельницы, епископ Иоанникий стал ходатайствовать в Священный Синод о переводе общежития во второклассный монастырь и присвоении настоятельнице Серафиме звания игуменьи, но Синод отложил решение этого вопроса на длительное время. Серафима стала игуменьей Ставропольского Иоанно-Мариинского женского монастыря 20 мая 1859 года, благодаря личному обращению к обер-прокурору и ходатайству Великой княжны Елены Павловны. [4]

Игуменья Серафима сделала очень многое для своей обители. Она неутомимо заботилась о монастыре в течение более 30 лет. Благодаря ее трудам Ставропольский Иоанно-Мариинский женский монастырь на 1883 год по числу сестер, по количеству зданий, по своему значению для православного

населения епархии занимал одно из первых мест среди других женских монастырей Российской империи. К 1883 году в монастыре было 2 каменных церкви, 28 флигелей для проживания монахинь, 3 дома для священнослужителей и каменный двухэтажный дом для прихожан, в котором помещалась и школа для девочек и мальчиков, обучаемых монахинями; 105 монахинь и послушниц и около 100 разного звания послушников. Почти из каждого селения Ставропольской губернии в монастыре была инокиня или послушница. [3] То есть за время управления монастырем игуменьей Серафимой, он из маленькой обители превращается в духовный центр города Ставрополя и его окрестностей.

Розалиев в своей речи над гробом игуменьи Серафимы говорит о том, что послушницы Иоанно-Мариинского женского монастыря, наставницей которых была игуменья, в качестве сестер милосердия были на полях битв, ухаживали за ранеными воинами во время русско-турецкой войны 1877-1878 гг. и своим подвигом прославили монастырь, а некоторые из сестер милосердия в последствии возглавили новую обитель на реке Куре. [5]

В Кавказских Епархиальных ведомостях указывалось, что за свою плодотворную деятельность игуменья Серафима была удостоена многих наград. В 1856 г., за то, что сестры Иоанно-Мариинской общины безвозмездно сшили 125 палаток для войск, было объявлено Монаршее благоволение. В 1862 г., за усердную деятельность по устройству монастырской церкви и зданий, игуменья Серафима награждена наперсным крестом. В 1879 году Главное Управление Общества попечения о раненых и больных воинах выдало ей Высочайше установленный знак красного креста. В 1881 году за отлично-усердную службу по должности настоятельницы Серафима награждена золотым наперсным крестом из Кабинета Его Величества с драгоценными украшениями. [2]

Игуменья Серафима умерла 1 декабря 1883 года в 6 часов вечера, ей было 72 года. Более 30 лет (с 1852 по 1883 гг.) она управляла Ставропольским Иоанно-Мариинским женским монастырем.

На похороны игуменьи Серафимы, которые проходили 3 декабря, пришло много людей из Ставрополя и ближайших селений. Заупокойную литургию и чин погребения совершал Преосвященнейший Герман, Епископ Кавказский. Протоиерей Розалиев произнес речь над гробом игуменьи. [2]

Новой настоятельницей Иоанно-Мариинского женского монастыря стала Феофила, об этом сказано в Указе Святейшего Синода от 3-го февраля за № 332. Она продолжала начинания своей предшественницы. [6]

Таким образом, вклад игуменьи Серафимы в становление, укрепление и развитие Ставропольского Иоанно-Мариинского женского монастыря очень значительный, потому что, как мы видим, она была назначена настоятельницей маленькой обители, а оставила ее благоустроенным монастырем, который стал духовным центром и распространял свое благотворное влияние на близлежащие территории. Благодаря ее трудам монастырь смог сам себя обеспечивать всем необходимым. Ставропольский Иоанно-Мариинский женский монастырь стал не только духовным и культурным центром, но и центром образования и просвещения – дети окрестного населения получали начальное образование в школе при монастыре. Всё это было сделано игуменьей Серафимой и монахинями обители, трудящимися под ее чутким руководством.

Список литературы

1. Геден (Докукин), митрополит Ставропольский и Бакинский. История христианства на Северном Кавказе до и после присоединения его к России. Пятигорск, 1992. – 192 с.
2. Михайловский Г. Игуменья Серафима. Некролог // Кавказские епархиальные ведомости. 1883. №24. 16 декабря. С. 905-906.
3. Михайловский Г. Пятидесятилетие иночества игуменьи Ставропольского Иоанно-Мариинского женского монастыря Серафимы // Кавказские епархиальные ведомости. 1883. №22. 16 ноября. С.817-819.
4. Немашкалов, П. Г. Становление и функционирование епархиальной системы управления Русской Православной Церкви на Северном Кавказе (конец XVIII - 60-е годы XIX вв.): дис. ...д-ра ист. наук: 07.00.02/ Немашкалов Павел Григорьевич. – Ставрополь, 2020. С. 334-338.
5. Протоиерей Василий Розалиев. Слово над гробом игуменьи Иоанно-Мариинского монастыря



Серафимы // Кавказские епархиальные ведомости. 1884. №3. 1 февраля. С. 100-112.

6. Распоряжения Высшего Правительства: об утверждении монахини Феофилы в должности настоятельности Иоанно-Мариинского монастыря // Кавказские епархиальные ведомости. 1884. №4. 16 февраля. С. 131.



СЕКЦИЯ 3. «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ»

УДК 159.9

Бараева Руфина Ховезовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Baraeva R. H.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: rufina200313@gmail.com
Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON HUMAN MENTAL HEALTH

Аннотация: актуальность данной темы обусловлена тем, что социальные сети интернет, несмотря на его положительное влияние на прогрессивное развитие общества, имеет и негативные последствия, влияющие на психическое здоровье человека.

Abstract: the relevance of this topic is due to the fact that the Internet social networks, despite its positive impact on the progressive development of society, also has negative consequences affecting human mental health.

Ключевые слова: социальные сети, информация, психическое здоровье.

Keywords: social networks, information, mental health.

Одним из самых распространенных источников информации о людях являются социальные сети. Среди населения социальные сети входят в число самых популярных площадок для получения и передачи сообщений, ознакомления с новостями, обмена сведениями об объектах, представляющих общий интерес, и т.д. Социальные сети – это средство не только распространения информации, но и средство формирования духовных ценностей, моральных и правовых норм людей. Глобальная информатизация на основе коммуникативных технологий меняет характер коммуникации, способна менять стиль мышления и восприятия человека, его эмоционально-психологическое состояние.

Мировые вызовы современности в виде мирового терроризма, угроз ядерного уничтожения, распространения смертельных вирусов и других опасностей повышают требования к достоверности, получаемой населением информации.

Передача и получение информации через социальные сети происходят непрерывно. На поступающую информацию человек реагирует всем организмом – на соматическом (телесном), психофизиологическом уровне, уровне психических состояний, психических процессов, психологических, социально-психологических, социальных свойств личности.

В настоящее время восприятие и понимание мира многих людей формируется под воздействием Интернета, поскольку они узнают информацию не столько из традиционных СМИ, сколько из блогов. Из интернета на человека обрушивается множество противоречивых мнений, которые создают проблему выбора правильных размышлений, которые соотносятся с морально-нравственными нормами общества и ценностными ориентациями самой личности [1].

А.И. Юрьев фиксирует, что в информационной среде общества одновременно присутствует информация, адекватно отражающая мир, и искаженная информация [3]. В.А. Шапцев раскрывает понимание «чрезмерной» информации как совокупности «нужной-ненужной, полезной-вредной, своевременной-несвоевременной» информации [2, с. 125]. Одновременно социальные интернет-сети создают пространство пропагандистской деятельности и осуществляют ее в этом пространстве. К



особенностям соцсетей, позволяющих использовать их в качестве инструмента пропаганды, относится автономность, кластеризация, множественность и персонификация воздействий на участников сети [1]. Для того, чтобы отличить полезную информацию от вредной, человек должен обладать хорошо развитым критическим мышлением.

Безусловно, появление и распространение социальных сетей имеет множество положительных преимуществ. При разумном использовании человеком размещенной в ней информации, они являются одним из эффективных источников его личностного развития. Положительным может быть возможность поддерживать в реальном времени взаимодействие со знакомыми, родственниками, приобретать новых друзей и единомышленников на разных континентах Земного шара, используя текстовые, фото-, аудио- и видеоматериалы, при этом осуществлять общение избирательно.

Однако ученые отмечают, что на сегодня увеличилось количество людей с психическими расстройствами, которые появились в связи с чрезмерным увлечением социальными сетями. Чрезмерная чувствительность человека к завидной внешности или уровню жизни других людей, которую они демонстрируют (иной раз в гиперболическом виде) в социальных сетях, может привести к зависти и недовольству воспринимающего подобную информацию. Кроме того, социальные сети могут способствовать киберзапугиванию и создавать нездоровый эгоцентризм и дистанцирование от друзей и семьи, что может привести к чувству одиночества и изолированности от общества и семьи. Социальные сети могут способствовать появлению тревожного и депрессивного состояния у человека, а иной раз призывать к участию в деструктивных организациях. Использование социальных сетей в течение более двух часов в день связано с плохой самооценкой психического здоровья человека, повышению допустимого уровня тревожности и состоянию психологического стресса. Многочисленные исследования показали, что увеличение времени использования социальных сетей в вечерние часы и ночью перед сном в значительной степени ухудшает качество сна, что также является причиной негативного состояния психического здоровья человека.

Таким образом, влияние социальных сетей на психическое здоровье часто связано с тем, как и по какой причине люди пользуются информацией, полученной из Интернет.

Прежде всего, социальные сети могут и должны задействоваться для пользы. Задача состоит в том, чтобы компании, работающие в социальных сетях, делали все возможное для того, чтобы платформы были безопасным местом, чтобы пользователи имели возможность знать, где искать помощь, если она им понадобится. Большую помощь в осознании полезного пользования социальными сетями может оказать психологическая и педагогическая профилактика компьютерной зависимости.

Список литературы

1. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты. – URL: <https://cyberpsy.ru/articles/negativnye-vozdjestviya-informacionnoj-sredy/> Дата обращения: 17.05.2023
2. Шапцев В.А. Информационная экология человека. Постановка проблемы // Математические структуры и моделирование. 1999. № 3. С. 125–133.
3. Юрьев А.И. Системное описание политической психологии. СПб.: С.-Петербургский горный институт, 1997.

УДК 159.922.73

Башлаева Армида Адамовна,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Bashlaeva A.A.,
Karachai-Cherkess State University,
Karachaevsk
E-mail: armidabashlaeva69@gmail.com



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS

Аннотация: В данной статье рассматриваются психологические характеристики агрессивного поведения подростков, включая импульсивность, низкую самооценку, плохое эмоциональное регулирование и отсутствие эмпатии. В ней также рассматриваются факторы, способствующие его развитию, а также стратегии профилактики и вмешательства, направленные на индивидуальный, семейный и общественный уровни.

Abstract: This article examines the psychological characteristics of aggressive behavior in adolescents, including impulsivity, low self-esteem, poor emotional regulation, and lack of empathy. It also discusses factors contributing to its development as well as prevention and intervention strategies directed at the individual, family, and community levels.

Ключевые слова: агрессивное поведение, подростки, психологические характеристики, импульсивность, эмоциональная регуляция.

Keywords: aggressive behavior, adolescents, psychological characteristics, impulsivity, emotional regulation.

Подростковый возраст – это критический этап развития, который характеризуется многочисленными изменениями и проблемами. Одной из наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются подростки, является управление агрессивным поведением. Агрессия определяется как поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому человеку или объекту. Подростки особенно уязвимы к агрессивному поведению, которое может быть направлено на них самих, их сверстников или авторитетных лиц, таких как учителя и родители. Понимание психологических характеристик агрессивного поведения подростков имеет решающее значение для разработки эффективных мер вмешательства и стратегий профилактики.

Агрессивное поведение среди подростков может проявляться в различных формах, таких как физическая агрессия, вербальная агрессия и агрессия в отношениях. Физическая агрессия характеризуется применением физической силы, такой как удары, пинки или толчки. Вербальная агрессия включает использование языка для причинения вреда, например, оскорбления, угрозы или негативные словесные выражения. Реляционная агрессия подразумевает использование социальных отношений для причинения вреда, например, распространение слухов, исключение кого-либо из группы или подрыв социального статуса. Каждая форма агрессии может быть разрушительной и иметь долгосрочные последствия для человека и его отношений [1].

Существует несколько психологических характеристик, которые связаны с агрессивным поведением подростков. К ним относятся импульсивность, низкая самооценка, плохое эмоциональное регулирование и отсутствие эмпатии. Подростки, демонстрирующие эти характеристики, с большей вероятностью будут проявлять агрессивное поведение по отношению к другим.

Импульсивность – это черта личности, которая характеризуется склонностью действовать импульсивно, не задумываясь о последствиях своих действий. Импульсивные подростки могут проявлять агрессивное поведение, не задумываясь о том, какой вред они причиняют другим. Они могут действовать быстро и не обдумывать альтернативные варианты действий.

Низкая самооценка – это ещё одна психологическая характеристика, которая связана с агрессивным поведением подростков. Подростки с низкой самооценкой могут использовать агрессивное поведение как способ повысить свою самооценку или утвердить своё превосходство над другими. Они могут чувствовать угрозу со стороны других и использовать агрессию как способ защитить себя.

Плохая эмоциональная регуляция – это ещё одна переменная, которая связана с агрессивным поведением подростков. Подростки, которым трудно регулировать свои эмоции, могут быстро злиться или расстраиваться и чаще проявляют агрессивное поведение как способ выражения своих эмоций [1,

2]. Недостаток эмпатии – это ещё одна психологическая характеристика, которая связана с агрессивным поведением подростков. Подростки, которым не хватает эмпатии, могут испытывать трудности с пониманием чувств и взглядов других людей. Они могут быть более склонны к агрессивному поведению, поскольку не понимают, какой вред они причиняют другим.

Несколько факторов способствуют развитию агрессивного поведения среди подростков. К ним относятся биологические факторы, факторы окружающей среды и социальные факторы.

Биологические факторы, такие как генетика, структура мозга и нейрохимический дисбаланс, могут способствовать развитию агрессивного поведения среди подростков. Исследования показали, что определённые гены связаны с повышенным риском агрессивного поведения, а различия в структуре и функции мозга могут влиять на способность человека регулировать свои эмоции и импульсы.

Факторы окружающей среды, такие как семейная динамика, подверженность насилию и взаимоотношения со сверстниками, также могут способствовать развитию агрессивного поведения у подростков. Подростки, которые растут в среде, характеризующейся конфликтами, насилием и агрессией, могут быть более склонны к агрессивному поведению. Воздействие насилия в средствах массовой информации, например, жестокие фильмы или видеоигры, также связано с повышенным риском агрессивного поведения среди подростков.

Социальные факторы, такие как культурные нормы, гендерные роли и давление сверстников, также могут способствовать развитию агрессивного поведения у подростков. Подростки могут находиться под влиянием поведения и установок своих сверстников и могут проявлять агрессивное поведение, чтобы вписаться в определённую группу или обрести социальный статус. В некоторых культурах агрессии уделяется больше внимания как средству разрешения конфликтов или утверждения доминирующего положения [3].

Для работы с агрессивным поведением использую различные стратегии:

- стратегии профилактики и вмешательства имеют решающее значение для решения проблемы агрессивного поведения среди подростков. Эти стратегии могут быть направлены на факторы индивидуального, семейного и общественного уровня, которые способствуют развитию агрессивного поведения;

- стратегии индивидуального уровня направлены на устранение психологических характеристик агрессивного поведения, таких как импульсивность, слабая эмоциональная регуляция и низкая самооценка. Эти стратегии могут включать когнитивно-поведенческую терапию, которая может помочь подросткам разработать стратегии преодоления эмоций и импульсов;

- стратегии, направленные на устранение агрессивных реакций в поведении ребенка, применяются в семейной психотерапии. Этот вид терапии способствует улучшению навыков общения, помогает в разрешении конфликтных ситуаций, складывающихся в семье, соответственно снижает уровень и степень агрессивности. То есть, существующие в психологической практике родительские, семейные программы, транслирующие позитивную дисциплину, могут оказывать эффективное воздействие на подростков;

- стратегии, включающие в себя программы наставничества, тьюторства, программы психологической поддержки и психолого-педагогического сопровождения личности, социально-психологические программы, специальные комплексные программы «по борьбе с буллингом» и другие, также способствуют снижению степени агрессивности и предоставляют подросткам возможности для положительного социального взаимодействия [1, 3].

Таким образом, мы можем констатировать, что агрессивное поведение среди подростков – это серьёзная проблема, которая может иметь долгосрочные последствия для отдельных людей и их взаимоотношений. Понимание психологических характеристик и факторов, способствующих его развитию, имеет решающее значение для разработки эффективных стратегий профилактики и вмешательства. В целом можно сказать, что, направляя усилия на факторы индивидуального, семейного и общественного уровня, мы можем снизить распространённость агрессивного поведения среди подростков и способствовать развитию здоровых отношений и социальных взаимодействий.

Список литературы

1. Васильева, Р. М. Социально-психологические аспекты агрессивного поведения подростков: монография / Р. М. Васильева, Г. С. Дулина. – Чебоксары: ЧГИКИ, 2015. – 93 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/138908> (дата обращения: 21.03.2023)
2. Истрофилова, О. И. Организация работы с агрессивными детьми и подростками: учебное пособие / О. И. Истрофилова. – Нижневартовск: НВГУ, 2020. – 250 с. – ISBN 978-5-00047-560-7. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/208154> (дата обращения: 21.03.2023)
3. Функциональные нарушения у детей и подростков как проявления социально- психологической дезадаптации: учебное пособие / Л. С. Эверт, Н. Ю. Гришкевич, Т. В. Потупчик [и др.]. – Красноярск: КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2019. – 334 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/131422>

УДК 159.923

Гайшун Татьяна Александровна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь,
Gaishun T.A.,
North Caucasian Federal University,
Stavropol
E-mail: tatianagaishun1@gmail.com
Научный руководитель: Бондаренко Е.В., доцент

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С
РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ
PECULIARITIES OF MANIFESTATIONS OF AGGRESSIVE PERSONALITY OF STUDENTS
WITH DIFFERENT LEVELS OF PROGRESS**

Аннотация: В данной статье анализируются понятие и сущностные аспекты агрессивности. Рассматривается специфика проявлений агрессивности в студенческом возрасте. Проводится анализ результатов исследования влияния агрессивности на успеваемость студентов.

Abstract: This article analyzes the concept and essential aspects of aggressiveness. The specificity of the manifestation of aggressiveness in student age is considered. The analysis of the results of the study of the influence of aggressiveness on academic performance is carried out.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, студент, учебная успешность

Keywords: aggressiveness, aggressive behavior, student, educational success

В психолого-педагогической литературе встречается множество определений агрессивности, ни одно из которых не может быть признано общеупотребительным и является исчерпывающим. Многие авторы разводят понятия агрессивности как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности [2]. В первую очередь, под агрессией понимается стремление к самоутверждению, сильная активность. Л. Бендер говорит об агрессивности как тенденции приближения к объекту или удаления от него, Ф. Аллан описывает ее как внутреннюю силу (не объясняя ее происхождения), дающую человеку возможность противостоять внешним силам. Х. Дельгадо утверждает, что «человеческая агрессивность – это поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке причинить вред обществу или человеку» [2]. Под агрессией понимаются нападения, акты враждебности, разрушения, т.е. действия, которые причиняют вред другому объекту или человеку.



В другом случае, агрессия интерпретируется как процесс, имеющий определенную организацию и функцию; под агрессивностью понимается особая структура, представляющая собой составную часть более сложной структуры психических свойств личности [2]. Также, в стремлении охарактеризовать понятие агрессивности, ряд исследователей опирается на исследование объективно наблюдаемых и измеримых явлений, чаще всего поведенческих актов. А. Басс определяет агрессию как «реакцию», при которой иной организм получает болевые стимулы, а Уилсон как физической действие или угрозу такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают генетическую приспособленность или свободу иной особи.

Агрессивность понимается как свойство личности, целенаправленное разрушительное поведение, предполагающее наличие деструктивных тенденций, с целью нанесения вреда определенному лицу, объекту или обществу в целом. Д. Ричардсон и Р. Бэрон понимают агрессивность как особую форму поведения, нацеленного на причинение вреда или оскорбление другого живого существа, не желающего подобного обращения [5]. И несмотря на то, что явления детской агрессивности не имеют массового разрушительного характера, но мириться с ними общество не согласно

Наиболее общим определением агрессивности выступает поведение, причиняющее ущерб. Причем, ущерб может быть как прямым (нападение), так и косвенным (распространение порочащих слухов). В качестве синонимов к понятию агрессивности употребляются понятия «напористость», «жестокость», «деструктивность», «насилие», «разрушительность», «нападение». Термином «агрессивность» обозначают личностную или ситуативную склонность к разрушительному поведению [3].

По мнению А. Адлера, агрессивность – это неотъемлемое качество сознания, организующее его деятельность. В более широком контексте агрессия понимается как напряжение на противоположных принципах: смерть и жизнь, объект и субъект, война и любовь. Агрессивное или, по словам А. Адлера, «агонизирующее» сознание порождает разные формы агрессивного поведения, открытого для символических проявлений, таких как хвастовство, цель которого – символическое осознание собственного превосходства и силы. Кроме того, по мнению А. Адлера, любое противодействие, т.е. взаимная агрессия – это естественная, осознаваемая или неосознаваемая реакция индивида на принуждение, возникающая в результате желания каждого человека чувствовать себя субъектом, а не объектом [7].

В рамках фрустрационных теорий агрессивное поведение рассматривается как не эволюционный, а ситуативный процесс. Основоположителем данного направления исследования человеческой агрессивности выступает Дж. Доллард. Согласно воззрениям автора, агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия [1].

В настоящее время теория социального научения является одной из наиболее эффективных в предсказании агрессивного поведения, особенно если есть сведения о ситуации социального развития и агрессоре.

Разноуровневые социально-экономические условия жизни, крушение прежнего мировоззрения и несформированность нового, отсутствие должных умений и знаний в данных условиях приводят наше общество к внутренним конфликтам и серьезным трудностям. Наибольшее давление испытывает подрастающее поколение. Далеко не всегда молодые люди могут полностью контролировать и анализировать собственные поступки [6].

Студенты – это особая социальная категория, специфическое сообщество людей, организационно объединенное общей целью – получением профессионального образования. Студенты объединяют людей, целенаправленно и систематически приобретающих профессиональные компетенции и знания.

Студенческий период характеризуется достижением максимальных результатов: расширением кругозора, особой коммуникабельностью, развитием когнитивных навыков и способностей, креативностью, активностью в социальной среде. Большая часть российских студентов – это молодые люди в возрасте от 17–18 до 22–23 лет. В разных периодизациях данный период определяется как молодость или поздняя юность [7].

Юность – это особый этап развития творческой активности, умственных способностей,



формирования устойчивых качеств личности, интеллектуальной инициативы. Совершенствование высшей нервной деятельности в юности ведет к более адекватным реакциям на различные влияния действительности. Возрастает выносливость организма несмотря на то, что параллельно происходят существенные преобразования в психическом развитии: становится более систематическим и критическим мышление, происходит общий интеллектуальный рост, увеличивается объем памяти, меняются приемы запоминания. Это формирует благоприятные условия для овладения сложными навыками и умениями. В юности эмоциональная сфера крепнет и становится более устойчивой. На смену аффективным резким реакциям, скоропалительных необдуманных высказываний о людях, их качествах и чертах, характерных подростковому возрасту, приходит осознанность и сдержанность. Однако в данный период может быть зафиксировано определенного рода противоречие между тем, что молодые люди испытывают большой прилив жизненных сил и энергии, хотят приложить свои умения и навыки, с одной стороны, и недостаточным жизненным опытом, и редко четкими представлениями о жизненных целях, с другой [8].

Подобное противоречие выступает причиной роста внутреннего недовольства, проявления малорегулируемого поведения, бунта против существующих в социуме коммуникативных правил и норм поведения, недоверия к людям, стремления стать в оппозицию к общепринятому.

Изменение образа жизни, смена социального статуса, адаптация к новым условиям жизни и социальной группе, к требованиям к учебной деятельности могут выступить причиной возникновения стресса, повышения тревожности, депрессивных реакций, психосоматических и личностных расстройств и провоцировать проявления деструктивной агрессии [4].

В последние десятилетия возрастает количество работ, авторы которых заявляют о практической значимости и актуальности исследования проблемы юношеской агрессии (Д.М. Ивашиненко, О.В. Кобзева, Е.П. Ильин, М.С. Пономарева и т.д.) В данных работах представлены результаты исследования психологических особенностей агрессивного поведения в юношеский период, описываются детерминанты проявления агрессии, предлагаются пути и способы психологической коррекции и профилактики проявлений агрессии в молодежной среде [8].

Так, рассматривая динамику агрессивности на протяжении юношеского и подросткового возраста, О.В. Кобзева пришла к выводу о том, что явное проявление агрессивности как в юношеском так в подростковом возрастах выступает одним из эффективных способов защиты своего Я и утверждения собственного статуса в социуме. В эти периоды агрессивные тенденции развития коррелируют с разными представлениями индивида о себе. Если в подростковом периоде проявление агрессии объясняется потребностью в отрицании групповых норм, ценностей и правил, активном социальном межличностном общении, то в юношеском возрасте агрессия выступает средством удовлетворения потребности в самоутверждении и самореализации, средством психологической разрядки способом достижения цели [6].

Другие авторы указывают на связь агрессии с особенностями развития эмоциональной сферы в период юности, подчеркивая, что эмоции оказывают существенное влияние на поведение юношей и девушек. Результаты исследования, проведенного Е. П. Ильиным и М. С. Пономаревой, показали, что в период юности на агрессивные реакции влияет склонность к частому переживанию эмоций гнева и страха. Авторы отмечают, что склонность проявлять базовую эмоцию гнева в период юности соответствует раннему подростковому возрасту. Этот показатель значительно превышает показатели среднего и позднего подросткового возраста. В свою очередь, склонность к проявлению страха в юности существенно превышает показатели подросткового возраста [3].

Причинами проявления агрессии называют состояние стресс-фрустрации, связанной с необходимостью адаптации к новым условиям жизни; социальную дезадаптированность и несформированные на более ранних возрастных этапах социальные навыки. Современные психологи связывают юношескую агрессию с психологическими трудностями взросления, противоречивостью образа Я и уровня притязаний, кризисом идентичности, наступающим в юности.

Исходя из вышесказанного, ключевыми причинами проявления деструктивной агрессии студентов в процессе профессиональной подготовки выступают многообразие переживаемых чувств и специфика развития эмоциональной сферы; устойчивые паттерны агрессивного поведения; преобладание эмоций, связанных с ожиданием будущего, а так же их обусловленность содержанием этого этапа

личностно-профессионального развития; состояние стресс-фрустрации, связанное с необходимостью адаптации к новым условиям жизни; отсутствие навыков эмоциональной саморегуляции; социальная дезадаптированность и несформированные социальные навыки; потребность в самоутверждении, самоуважении, независимости, стремление заслужить авторитет и значительный опыт подавления возможностей самореализации.

Исследование особенностей проявления агрессивности личности студентов с различным уровнем успеваемости проводилось на базе Северо-Кавказского Федерального Университета. В исследовании приняли участие 30 человек.

Гипотезы исследования: уровень учебной успеваемости студентов связан с их агрессивностью; разные проявления агрессивности оказывают разное влияние на учебную успеваемость студентов.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был проведен анализ успеваемости студентов за предыдущую сессию и использованы следующие адекватные объекту и предмету исследования методики:

1. Опросник исследования видов агрессивности (Л.Г. Почебут);
2. Методика оценки агрессивности (А. Ассингер).

Для проверки гипотезы том, что уровень и структура агрессивности оказывает прямое влияние на успеваемость в студенческом возрасте, нами был применен коэффициент корреляции Пирсона.

В рамках данного исследования прямая связь отдельных показателей агрессивности с общим показателем агрессивности представляется логичной и не требующей дополнительного обоснования.

Интерес представляет наличие статистически значимых связей между отдельными показателями агрессивности и уровнем успеваемости студентов.

Так, статистически достоверно, что существует обратная связь между показателями вербальная агрессия (ВА) и успеваемость (УСП) ($p=0,05$) и показателями эмоциональная агрессия (ЭА) и успеваемость (УСП) ($p=0,05$).

Это говорит о том, что студенты, демонстрирующие более низкие результаты академической успеваемости, склонны вербально выражать свое агрессивное отношение к другому человеку, использует словесные оскорбления.

Так же нам удалось установить, что студенты, у которых возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое враждебностью, подозрительностью, недоброжелательностью или неприязнью по отношению к нему, так же более склонны показывать сравнительно низкие результаты успеваемости.

Таким образом, с целью повышения академической успеваемости студентов рекомендуется разработка тренинга, направленного на снижение уровня вербальной и эмоциональной агрессивности.

При разработке следует учитывать, что в рамках данного исследования обнаружена прямая корреляция между ПА и ЭА ($p=0,05$). Это свидетельствует о том, что предметная и эмоциональная агрессия тесно связаны, а следовательно, при разработке блоков тренинга, направленных на повышение академической успеваемости студентов, следует учитывать и опосредованное влияние на нее предметной агрессивности.

Список литературы

1. Авдулова, Т. П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие / Т. П. Авдулова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 126 с.
2. Гуревич, П. С. Психология: учебник для вузов / П. С. Гуревич. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 465 с.
3. Донцов, Д. А. Социально-психологическая диагностика детских и юношеских коллективов: учебное пособие для вузов / Д. А. Донцов, Н. В. Шарафутдинова; ответственный редактор Д. А. Донцов. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 205 с.
4. Иванищенко Д. М. Медико-психологические факторы развития агрессивного поведения / Д.М. Иванищенко, Е.В. Бурделова, Л.В. Иванищенко // Вестник новых медицинских технологий. – 2017. №2. с. 185-264
5. Ильин Е. И. Психология агрессивного поведения / Е. И. Ильин. – СПб: Питер, 2014. – 368



с.

6. Лукьянов А. С. Связь тревожности и агрессивного поведения у студентов с разной учебной успешностью: результаты исследования / А.С. Лукьянов, Фурсова Д.В. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – с. 341-348.

7. Методика преподавания: оценка профессиональных компетенций у студентов: учебное пособие для вузов / В. Н. Белкина [и др.]; под редакцией В. Н. Белкиной. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 212 с.

8. Молчанов, С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для вузов / С. В. Молчанов. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 351 с.

УДК 378.1

Долгова Ю.А.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск
Dolgova Yu.A.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Budennovsk
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Застрожная Т. В., доцент

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF READING
MEMORY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Аннотация: в данной статье рассматриваются основы формирования читательской памяти у младших школьников.

Abstract: this article discusses Psychological and pedagogical foundations of the formation of reading memory in primary school students.

Ключевые слова: чтение, младшие школьники, развитие памяти.

Keywords: reading, younger schoolchildren, memory training.

Для современной школы исключительно важной является проблема развития познавательных психических способностей обучающихся, ключевой из которых является память.

Сразу стоит отметить, что со времён античности ни одна психологическая проблема не вызывала такого большого количества теоретических и опытно-экспериментальных исследований, как проблема памяти.

«Без памяти, – писал С. Л. Рубинштейн, – мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом» [1].

На сегодняшний день в работах по психологии существует большое количество определений понятия «память».

В «Психологическом словаре» Р. С. Немова даётся такое определение памяти: «память (определение) – познавательный психологический процесс, включающий запоминание, сохранение, припоминание (воспоминание, воспроизведение), узнавание и забывание информации. Эти процессы выделяются и рассматриваются как относительно независимые по следующим причинам: 1. Они играют разную роль в жизни человека, и все без исключения ему необходимы. 2. У одного и того же человека и у разных людей эти процессы могут быть развитыми в различной степени. Одни люди, например, лучше запоминают, другие дольше сохраняют, третьи легче припоминают информацию, хранящуюся в памяти. 3. В своем функционировании указанные выше процессы П. подчиняются разным законам. Законы запоминания, например, отличаются от законов сохранения, а законы узнавания – от законов



забывания. 4. На уровне анатомии и физиологии мозга все эти процессы представлены различными структурами и разными физиологическими явлениями. Иногда процессы памяти также называют мнемическими» [9].

А вот определение памяти, данное советским психологом А. Н. Леонтьевым: «Память – когнитивный процесс, состоящий в запоминании, сохранении, восстановлении и забывании приобретённого опыта» [8].

В. А. Крутецкий дал следующее определение: «Память – это мыслительный процесс, включающий в себя запись, хранение и извлечение информации» [7].

В работе «Общая и социальная психология» М. И. Еникеев и О. Л. Кочетков дают определение памяти как интегрированного психического отражения прошлого взаимодействия человека с действительностью, информационного фонда его жизнедеятельности [4].

Основываясь на определениях Р. С. Немова, А. Н. Леонтьева, В. А. Крутецкого и др., можно предположить, что в структуре памяти как познавательного психологического процесса выделяют несколько последовательных и взаимосвязанных между собой этапов: запоминание, воспроизведение, узнавание и забывание.

В своих работах по психологии З. М. Истомина определяет память как необходимую предпосылку любой деятельности человека, – учебной, трудовой, творческой, социальной, – всегда осуществляемой на основе уже полученной и усвоенной человеком информации [6].

Отечественные и зарубежные психологи к основным видам памяти по характеру целей запоминания относят:

- непроизвольную память (информация запоминается сама собой без специального заучивания, а в ходе выполнения деятельности, в ходе работы над информацией). Непроизвольная память сильно развита в детстве, у взрослых ослабевает;

- произвольную память (информация запоминается целенаправленно, с помощью специальных приёмов). Эффективность произвольной памяти зависит: от целей запоминания (насколько прочно, долго человек хочет запомнить), от приёмов заучивания.

По степени осмысления запоминаемого материала память бывает:

- механическая – основанная на повторении материала без его осмысления;
- логическая (смысловая) – основанная на установлении в запоминаемом материале смысловых связей. Эффективность логической памяти в 20 раз выше, чем механической;

По характеру психической активности память бывает:

- образная (к ней относят: зрительную, слуховую, вкусовую, осязательную, обонятельную);
- моторно-двигательная, для данного вида памяти характерно запоминание, сохранение и воспроизведение различных по сложности движений;
- словесно-логическая, выражается в мыслях и идеях, всегда имеет вербальную форму;
- эмоциональная, связана с эмоциональным фоном человека, его чувствами и переживаниями

[6].

По продолжительности закрепления и сохранения информации различают:

- мгновенную (или иконическую) память (от 0,1 до 0,5 секунд);
- кратковременную память (до 20 секунд);
- оперативную память (от нескольких секунд до нескольких дней);
- долговременную память (от нескольких часов до десятилетий).

Всё чаще от педагогического сообщества и родительской общественности звучат жалобы на плохую память у подрастающего поколения. Проблемы с памятью у детей являются тревожным сигналом, который педагогам и родителям не стоит оставлять без внимания.

По мнению специалистов, все проблемы с памятью делятся на социальные, приобретённые и наследственные. Врачами выделяются следующие причины плохой памяти у детей: врожденные хромосомные заболевания, приобретенные травмы, серьезные инфекционные заболевания, стресс, нарушение ритма жизни, увлеченность компьютерными играми, отсутствие занятий по тренировке памяти.

Развитие памяти является трудоёмким и непростым процессом, который не следует пускать на самотек. Иначе в среднем и старшем звене школы могут возникнуть серьёзные проблемы с

запоминанием (заучиванием наизусть).

На наш взгляд, уроки литературного чтения в начальной школе наилучшим образом способствуют развитию и формированию памяти у младших школьников. Потому что в младшем школьном возрасте восприятие окружающего мира продолжает быть эмоционально-чувственным, и живое слово способствует наилучшему усвоению учебного материала. Уроки литературного чтения являются основным фундаментом развития и формирования читательской памяти младших школьников.

Под «читательской памятью» в статье будем понимать способность быстро и в большом объеме запоминать прочитанное, точно и вовремя воспроизводить запомненное.

Формирование читательской памяти у подрастающего поколения становится одной из приоритетных целей современного литературного образования. Накопленный читательский опыт составляет багаж знаний, необходимый для дальнейшей социализации и развития личности школьника.

Как же формировать читательскую память в младшем школьном возрасте?

Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть познавательные психические особенности читательской памяти детей младшего школьного возраста (к категории младших школьников относят детей от 6-7 до 10-11 лет, которые могут обучаться в 1-4 классах общеобразовательных школ).

Познавательные психические особенности памяти младших школьников сильно отличаются от познавательных психических особенностей памяти дошкольников и подростков.

Известный отечественный психолог А. А. Смирнов в своём исследовании «Возрастные и индивидуальные различия памяти» пишет о том, что память в младшем школьном возрасте, наряду с другими психическими процессами, претерпевает существенные изменения. Младший школьный возраст в этот период характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению [2, с.167].

С точки зрения советского психолога Леонтьева А. Н., у детей младшего школьного возраста преобладает наглядно-образная память (конкретные сведения, события, лица, предметы, факты), однако создаются условия для развития более сложной формы памяти – словесно-логической (определения, описания, объяснения) [8, с.242].

Русский психолог начала XX века Л. С. Выготский пишет о том, что у младших школьников увеличивается объём памяти, но при этом процесс развития памяти происходит неравномерно [3, с.191].

В младшем школьном возрасте совершенствуется смысловая память. Смысловая память помогает обучающемуся овладеть широким кругом мнемонических приёмов (мнемонические приёмы – это рациональные способы запоминания текста, в том числе художественного). Осмысление материала ведёт к его пониманию, а понимание к запоминанию и заучиванию.

Следует отметить, что младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести и непонятный ему текст. Поэтому учитель должен контролировать не только результат запоминания/заучивания наизусть (точность ответа, правильность пересказа), но и сам процесс запоминания/заучивания наизусть – как, какими способами ученик это запомнил, заучил [3, с.134].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что читательская память в младшем школьном возрасте имеет ярко выраженный познавательный характер и имеет следующие особенности:

- хорошо развита механическая и произвольная память;
- хорошо развита наглядно-образная память;
- начинает развиваться словесно-логическая память;
- начинают быстро развиваться произвольное и осмысленное запоминание;
- развивается долговременная память;
- развивается способность к использованию мнемотехник (т.е. формируются приёмы запоминания).

Для успешного формирования читательской памяти у обучающихся на уроках литературного чтения учителю начальных классов необходимо учитывать все вышеперечисленные особенности памяти детей.

Учителю также следует знать ряд недостатков читательской памяти младших школьников.



Кратко перечислим их:

- неумение правильно организовать процесс запоминания, неумение разбить материал для запоминания на разделы или подгруппы, выделять опорные пункты для усвоения, пользоваться логическими схемами;

- «некритичность» детской памяти, с которой сочетается неуверенность в заучивании материала. Именно неуверенностью часто объясняются случаи, когда младшие школьники предпочитают дословное запоминание пересказу;

- потребность в дословном запоминании, что связано с недостаточным развитием речи. Учителя, родители должны поощрять смысловое запоминание и бороться с неосмысленным запоминанием.

Учителю также необходимо помнить, что процесс формирования читательской памяти у младших школьников в значительной степени индивидуален. Связано это, в первую очередь с тем, что в практике преподавания учитель встретит разные категории детей, которые не будут похожи друг на друга возрастными особенностями памяти и будут отличаться индивидуальными характеристиками памяти как психического процесса.

Учитель в своей педагогической деятельности встретит детей, обладающих разными мнемическими свойствами личности:

- обучающиеся, которые быстро запоминают и долго помнят учебный материал;

- обучающиеся, которые быстро запоминают учебный материал, но и также быстро забывают выученное. Обычно на второй-третий день они уже плохо воспроизводят выученный материал. У таких детей, прежде всего, нужно формировать установку на длительное запоминание, приучать контролировать себя;

- обучающиеся, которые медленно запоминают и быстро забывают учебный материал (это наиболее трудный случай). Этих детей надо терпеливо учить приемам рационального запоминания. Иногда плохое запоминание связано с переутомлением, поэтому необходим специальный режим, разумная дозировка учебных занятий;

- обучающиеся, которые медленно запоминают и медленно забывают учебный материал.

Учитывая мнемические свойства личности младшего школьника и зная специальные приемы запоминания, учитель на уроках литературного чтения может организовать эффективную работу по заучиванию литературно-художественных произведений (стихотворений или прозаического текста) наизусть.

На наш взгляд для того, чтобы заучивание стихотворений наизусть стало эффективным средством формирования читательской памяти у младших школьников, учитель при организации учебного процесса должен опираться на следующие факторы:

- 1) учитывать особую ритмическую организацию стихотворного текста;

- 2) учитывать возрастные психические особенности памяти младших школьников;

- 3) учитывать мнемические свойства личности обучающихся;

- 4) учитывать преобладающий в процессе функционирования памяти анализатор – двигательный, зрительный, слуховой, осязательный, эмоциональный и др. (аудиалы, визуалы, кинестетики).

Следует отметить, что методические рекомендации по формированию читательской памяти стали давать ещё в XVIII в., однако до сих пор процесс заучивания наизусть и методика его проведения требуют постоянного внимания и совершенствования, интересны педагогам, психологам, методистам.

Список литературы

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М., 1980.
2. Возрастные и индивидуальные различия памяти [Текст]: [Сборник статей] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии; Под ред. А. А. Смирнова. – Москва: Просвещение, 1967. – 300 с.: граф.; 21 см.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с. – (Библиотека всемирной психологии).
4. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. Учебник. – СПб., 2001.
5. Еникеев, М. И. Общая, социальная и юридическая психология. Краткий энциклопед.



словарь / М. И. Еникеев, О. Л. Кочетков – М.: Юрид. лит., – 1997.

6. Истомина З. М. Развитие памяти. – М., 1978.

7. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с, ил.

8. Леонтьев А. Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. – М. – Л.: Учпедгиз, 1931. – 278 с.

9. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

УДК 159.9

Евгамукова Елизавета Шамельевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Yevgamukova E. Sh.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: evgamukova1011@mail.ru

Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

**ВЛИЯНИЕ РЕКЛАМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО КОНТЕНТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА
THE IMPACT OF ADVERTISING INFORMATION CONTENT ON THE PSYCHOLOGICAL
HEALTH OF A PERSON**

Аннотация: сегодня существует множество разных форм передачи информации, в связи с чем появилась возможность использовать их для получения данных по различным темам. Исследования показали, что средства массовой информации, а среди них – реклама, стали оказывать все более пагубное влияние на психологическое здоровье человека.

Abstract: today there are many different forms of information transmission, and therefore it has become possible to use them to obtain data on various topics. Studies have shown that the mass media, and among them advertising, have begun to have an increasingly detrimental effect on a person's psychological health.

Ключевые слова: средства массовой информации, реклама, психологическое здоровье, общество, интернет.

Keywords: mass media, advertising, psychological health, society, internet.

Средства массовой информации (СМИ), к которым относятся традиционные печатные издания, радио, телевидение и интернет, знакомят человека с событиями, происходящими в мире, освещают актуальные общественные проблемы, занимаются просвещением, пропагандой и широко используют разного рода рекламу. Еще в XVII веке газеты Великобритании стали оказывать платные услуги за распространение коммерческой информации. Постепенно реклама стала полноправным элементом медиа-продукта. СМИ являются эффективной площадкой для быстрой популяризации продукции и идей.

Щепилова Г.Г. [6] выделяет четыре классификационных признака рекламы: на основании целевой идеи; на основании способа распространения рекламы; по географии распространения; по целевой аудитории.

На основании целевой идеи реклама делится на коммерческую, социальную и политическую.

Предметом коммерческой рекламы может быть продукция, компания-производитель, а также информация о месте и видах оказания услуг. Цель рекламодателя в этом случае – обеспечение стабилизации работы компании и ее положения на рынке, или увеличение влияния на выбор потребителя [6].

Социальная реклама, которой занимаются государственные органы и общественные



организации, пропагандирует здоровый образ жизни, сохранение здоровой экологии на планете, нацелена на профилактику правонарушений, социальную защиту и безопасность населения.

Целью политической рекламы является создание популярности отдельным политическим лидерам, партиям и их идеям.

На наш взгляд, реклама по остальным классификационным признакам (на основании способа распространения рекламы; по географии распространения; по целевой аудитории) также включают в себя задачи коммерческой, социальной и политической направленности.

В современном медиа-пространстве немало деструктивной информации, оказывающей «токсичное» воздействие на человека. Это вполне конкретно отражается на психическом здоровье и поведении, чаще всего, подростков и молодежи. Например, ЛГБТ-тематика регулярно транслируется в публичном информационном пространстве через федеральные каналы, интернет-ресурсы, массовую рекламу товаров и услуг [1]. И несмотря на то, что она комментируется с осуждающих позиций, она вызывает интерес у молодежи, а иной раз и подражательство. Из этого следует, что категория подобного контента проникает в коллективное бессознательное в немалых масштабах, невзирая на имеющиеся ограничения на распространение «токсичного» контента в СМИ [2].

Контент с любым содержанием и разного происхождения прямо или косвенно влияет на всех потребителей информации, так как «нейтральной» информации не существует [5], и, следовательно, влияет на психическое здоровье человека и его поведение.

Иной раз попытки отдельных граждан и гражданских объединений публично заявлять о своих опасениях по поводу бесконтрольной рекламы и пропаганды в СМИ среди широких слоёв населения встречают яростное сопротивление и активное противодействие со стороны заинтересованных такой рекламы и пропаганды [3].

Маркетологи находят массу психологических способов для того, чтобы, воздействовать на покупателя и создать все условия для приобретения продукта: информирование, убеждение, внушение, побуждение, специальные обороты речи, цветовое и музыкальное оформление, пространственную форму подачи материала и т.д.

В наше время реклама стала неотъемлемой частью нашей жизни и продолжает совершенствоваться. К сожалению, маркетологи, занимающиеся разработкой рекламы, и рекламодатели во многих случаях не задумываются об ущербе, который они могут нанести психике и подсознанию людей. В результате теоретического анализа и эмпирического исследования данной проблемы, Стадничук А.О. и коллеги пришли к выводу, что «реклама способна воздействовать на подсознание человека, вызывая определенный ряд эмоций, как положительных, так и отрицательных <...> думающего человека, который имеет собственное мнение на происходящее вокруг него и в его жизни, обмануть практически невозможно» [4]. Исследования доказывают, что внушению чаще поддаются молодежь и люди с невысоким уровнем образования, женщины более внушаемы, чем мужчины. Особенно уязвимой в отношении психологического воздействия оказывается детская аудитория, на которую особое влияние оказывает психологическое заражение, подражание, внушение. Дети по сравнению со взрослыми еще не в состоянии противопоставлять воздействию, так как не имеют сложившихся собственных установок, взглядов, нравственных критериев. Исследователи установили, что просмотр в течение трех часов телепередач, перенасыщенных рекламными заставками, значительно снижает объем оперативной памяти и замедляет скорость мышления человека. Кроме того, индустрия рекламы несет в себе уже готовые установки, привычки, мыслительные решения и эмоциональные реакции, что приводит к пассивному потреблению готовых идей и образцов поведения.

Список литературы

1. Дьяченко А.П., Позднякова М.Е. О социальных предпосылках правового регулирования пропаганды гомосексуализма и иных сексуальных девиаций // Социологическая наука и социальная практика. 2013. № 3. С. 109-123.
2. Кириленко В.П., Шамахов В.А., Алексеев Г.В. Свобода слова и медиа-безопасность = Freedom of speech and media security. Монография. СПб.: ФГБУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ, СЗИУ, 2019. – 438 с.



3. Попова А.В., Бородачева Н.В. Влияние рекламы на психику современного человека // Юный ученый. 2019. № 3.1 (23.1). С. 80-81. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/23/1458/> (дата обращения: 25.05.2023).

4. Стадничук А.О. Влияние рекламы на подсознание человека. – URL: <https://school-science.ru/6/8/36801> (дата обращения: 25.05.2023).

5. Шалыганов Ю.В. Проект Россия. – URL: <http://www.proektrussia.ru> (дата обращения: 25.05.2023).

6. Щепилова Г.Г. Реклама в СМИ: принципы классификации – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reklama-v-smi-printsipy-klassifikatsii> (дата обращения: 25.05.2023).

УДК 159.9

Забудская Виктория Витальевна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Zabudskaya V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: vita_zabuda@bk.ru

Научный руководитель: Погребная О.С., доцент

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL
AWARENESS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Аннотация: Экологическое сознание, как предмет научного познания, приобретает большую значимость в изменяющемся мире, так как выступает одной из главных трудностей общества и определяет возможность последующего изучения. В данной статье приведены результаты диагностического исследования по выявлению психологических особенностей развития экологического сознания у второклассников.

Abstract: Ecological consciousness, as a subject of scientific cognition, acquires great importance in the changing world, as it acts as one of the main difficulties of society and determines the possibility of further study. This article presents the results of a diagnostic study to identify the psychological features of the development of environmental consciousness in second graders.

Ключевые слова: экологическое сознание, младший школьный возраст, психологические особенности.

Keywords: environmental awareness, younger school age, psychological characteristics.

В настоящее время процесс обучения младших школьников необходимо направить на экологическую образованность и культуру. Именно экологическая культура является неотъемлемой частью общей культуры личности. И чем раньше начинается обсуждение с младшими школьниками о проблемах экологического характера, тем более естественно и положительно дети в дальнейшем будут воспринимать необходимость грамотного отношения к природе, как неотъемлемую часть своей жизни. Многие современные исследователи (С.Д. Дерябо, О.В. Яковенко, Э.В. Гирусова, А.В. Гусева, В.А. Левина и др.) утверждают, что формирование экологического сознания у младших школьников напрямую коррелирует с теми «экологическими представлениями», которые появляются у младших школьников в процессе учебной деятельности. Как утверждает Е.В. Медведкова «... экологические представления – это те знания о предметах и явлениях природы, их свойствах и многообразии, о связях между ними, то есть весь комплекс знаний об окружающей среде» [1, с. 7].

Следует подчеркнуть ориентацию государственной системы образования на экологизацию, что отражено в распорядительных актах правительства РФ. Ориентируясь на данные акты, можно



утверждать, что именно младший школьный возраст является сензитивным для формирования экологического сознания у детей младшего школьного возраста.

Содержание работы с младшими школьниками по экологическому образованию необходимо выстраивать с учетом психологических особенностей развития экологического сознания личности и необходимых для его становления психодидактических действий, таких как психологическая диагностика и в последующем психокоррекционная работа.

Экологическое сознание определяет способность понимания неразрывной связи социума с природной средой, зависимость благополучия человека от целостности и сравнительной неизменности природы и использования этого понимания в практической деятельности [1, с. 8].

Именно поэтому развитие экологического сознания младших школьников должно осуществляться с точки зрения системного подхода, где рассматривается система «природа-человек», деятельностного, где анализируется деятельность человека в природе, и аксиологическом, где обсуждается ценность природы для человека.

Следует отметить, что развитие экологического сознания природоцентрического типа, основанного на экологизации экономики, законодательства и социума и формировании системы взглядов, направленных на достижение гармонизации отношений человечества и природного мира, выступает основным направлением обеспечения экологической безопасности планеты [4, с. 292].

Современные образовательные организации не готовы к внедрению в образовательный процесс актуальной дисциплины как экология, так как выстраивают программу в рамках традиционного обучения, исключая психологическую составляющую процесса развития экологического сознания младшего школьника. Данная проблема возникла в связи с эволюцией человеческого сознания, проявляющейся в смене парадигм общественного сознания с экономической XIX-XX в. на экологическую XXI в., в поиске ответа на вопрос о природе человека и постоянное осознание триединства его сущности как существа биологического, социального и духовного, с эволюцией человека как субъекта сознания [4, с. 295].

Особенностями развития экологического сознания младших школьников является: формирование наглядно-образной картины мира и нравственно-экологической позиции личности, которая устанавливает расположение ученика к природному и общественному окружению, а также лично к себе. Насыщенность и чистота психологических взаимодействий вызывают глубину и стойкость эмоций, получаемых младшими школьниками. Ребенок данного возрастного периода начинает выражать заинтересованность к миру человеческих взаимоотношений и определять собственное место в концепции данных взаимоотношений [3, с. 387].

В рамках исследования была проведена диагностика уровня сформированности экологического сознания у второклассников, ее целенаправленность заключается в определении факторов, влияющих на отношение к природной среде, и типа сознания.

В данной работе мы использовали следующие методики исследования для обучающихся начальной школы [2]:

- методика «Мое отношение к природе» (М.М. Иванова);
- вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо).

По результатам психодиагностики нами были получены следующие результаты. Так, методика «Мое отношение к природе» (М.М. Иванова) проводилась с целью изучения у младших школьников мотивов при совершении поступков по отношению к природным объектам и явлениям, к самой природе в целом.

Полученные количественные результаты представлены в диаграмме 1.



Диаграмма 1. Уровни сформированности природоохранного отношения к природным явлениям

Данные показатели позволяют сделать выводы о том, что разумность поступков по отношению к природной среде находится у значительного количества диагностируемых на низком и очень низком уровне (50%). Средний уровень развития экологической воспитанности младших школьников также не гарантирует осмысленность действий и влияний при контакте с природой.

Сущность вербальной ассоциативной методики «ЭЗОП» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо) заключается в диагностике типа доминирующей установки в отношении природы [5]. Следовательно, целенаправленность данного метода исследования состоит в выявлении у младших школьников одного из 4 типов установки:

- личность воспринимает природу как объект красоты (эстетическая установка);
- как объект изучения, знаний (когнитивная);
- как объект охраны (этическая);
- как объект пользы (прагматическая).

ЭЗОП – это эмоции, знания, охрана, польза – такие рабочие названия типов установок использовались во время создания методики.

Интерпретация полученных данных происходила путем анализа работ: выявление процентного соотношения и присвоения рангов.

В результате диагностики нами были получены следующие данные:

- у 4 обучающихся преобладает эстетическая установка (40%);
- у 2 обучающихся младшего школьного возраста была выявлена когнитивная установка (20%);
- у 1 человека преобладает прагматическая установка (10%);
- у 3 обучающихся была диагностирована этическая установка (30%).

Также три обучающихся выбирали по одному «мусорному» слову в проведённом тестировании. Полученные данные отражены в диаграмме 2.

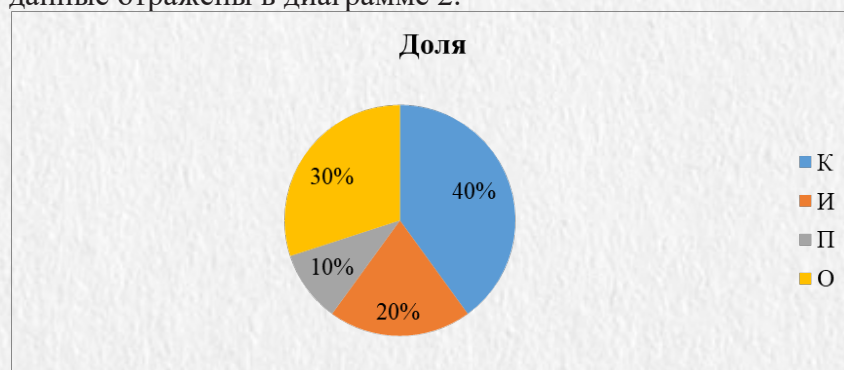


Диаграмма 2. Количественные данные исследования по выявлению типа доминирующей установки в отношении природы

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, в группе респондентов преобладает эстетическая установка, которая свидетельствует о том, что природа воспринимается как объект красоты; прагматическая установка наблюдается у меньшего количества младших школьников,

которые понимают природу как объект пользы. Природа воспринимается объектом изучения лишь у 20% опрошенных, что демонстрирует когнитивную установку. Наименьшее количество испытуемых имеет прагматическую установку, при которой природа воспринимается как объект пользы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: поведение людей по отношению к окружающей их природе напрямую зависит от сложившегося типа экологического сознания. Решением актуальных на сегодняшний день экологических проблем станет психолого-педагогическая задача по формированию эгоцентрического типа экологического сознания у подрастающего поколения посредством создания модели психолого-педагогической деятельности в условиях образовательной организации. При этом основными особенностями развития экологического сознания у детей младшего школьного возраста выступают: наглядно-образное восприятие картины мира; нравственно-экологической позиции личности; содержательность и устойчивость эмоциональных проявлений в отношении окружающей действительности; усиливающийся познавательный интерес в отношении «другого» и своего места в диаде: «я – другой человек».

Список литературы

1. Бажанова Е.О. Предпосылки развития экологического сознания у младших школьников // Психология человека и общества. 2022. № 10 (51). С. 5-16.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. Учебное пособие. – Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т.: Изд-во МПСИ, 1999. – 306 с.
3. Ларионов О.И. Уровневые характеристики интенсивности отношения к природе у детей младшего школьного возраста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. №4. С. 387-390.
4. Румянцева Т.Ю., Яковлева Е.В. Особенности проявления экологического сознания у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. Сборник научных статей V международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Е.В. Карповой. Ярославль, 2021. С. 292-295.
5. Сергеева Б.В. Условия формирования экологических знаний младших школьников // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1181-1186. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29427/> (дата обращения: 18.05.2023).
6. Фомина Р.Х. Формирование экологического сознания младших школьников в личностно-ориентированной парадигме // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. Сборник статей по материалам XXIV международной научно-практической конференции. 2019. С. 66-70.

УДК 159.9

Забудская Виктория Витальевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Zabudskaya V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: vita_zabuda@bk.ru

Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНТЕРНЕТА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА THE INFORMATION SPACE OF THE INTERNET AS A TOOL FOR THE FORMATION OF ECO- LOGICAL CONSCIOUSNESS OF THE YOUNGER STUDENT

Аннотация: тенденция отражения экологической культуры человечества в социально-информационном пространстве актуальна в связи с его влиянием на процесс развития экологического



сознания младших школьников. Существует досочно видов информационных потоков в сети Интернет, одним из которых выступает диспут. Следует учитывать актуальность социальных страниц образовательных организаций, которые в полной мере должны освещать вопросы природоохранительной деятельности школьников.

Abstract: The trend of reflecting the ecological culture of humanity in the socio-information space is relevant due to its influence on the process of development of ecological consciousness of elementary school students. There are many types of information flows on the Internet, one of which is a dispute. It is necessary to consider the relevance of social pages of educational organizations, which should fully cover the issues of environmental protection activities of schoolchildren.

Ключевые слова: информационное пространство, экологическое сознание, дискурс.

Keywords: information space, environmental consciousness, discourse.

Доминирующий процесс информатизации социального пространства общества придает принципиально новые свойства развитию экологического сознания личности, с одной точки зрения, ускоряет формирование планетарного мышления, с другой – снижает активность живого общения с людьми и природным миром, обостряет проблемы размытости границ между реальным и виртуальным миром.

Влияние информационного пространства на развитие личности глобально, именно поэтому стоит остро вопрос об обеспечении обоснованного целенаправленного проектирования потока информации для восприятия младших школьников, ориентированного на экологические ценности и становление экологической культуры, выступающей внутренним регулятором действий [2].

Экологическое сознание определяет способность понимания неразрывной связи социума с природной средой, зависимость благополучия человека от целостности и сравнительной неизменности природы и применения этого понимания в практической деятельности.

Глобальная сеть Интернет освещает экологические вопросы посредством веб-сайтов и веб-блогов эко-организаций и фондов, тематических форумов и чатов, рекламных роликов, а также новостных публикаций, комментариев, мини-роликов и хэштегов. Любой такой элемент позволяет передать коллективное мнение и определяет обращение к принятию определенных шагов к предупреждению угрожающей ситуации.

Межличностная коммуникация в виртуальной среде происходит в различных чатах, то есть общение в реальном мире может быть заменено на опосредованное. Групповые чаты представляют собой регулярные дискуссии по определенной теме, организованные на Интернет-сайтах, и позволяют всем заинтересованным лицам участвовать в обсуждении темы. В синхронных чатах пользователь может присоединиться в чате к текущему разговору в режиме реального времени, отправляя сообщения, которые вставляются в чат. Кроме того, можно принять участие в двух или более чатах одновременно. В асинхронных чатах сообщения хранятся в определенном формате, которые по требованию пользователя могут ему предоставляться в любое время, а также пользователь может добавлять в чат информацию, не зависимо от времени.

В интернете распространены игровые чаты на разные темы, в том числе экологической проблематики, в которых участники управляют воображаемыми персонажами и общаются с другими игроками. Соответственно такое общение насыщено мультимедийностью: наличием аватаров, звукового сопровождения; специфической лексикой, а также различными аббревиатурами, принятыми в данной игре, и т.д.

Интернет-публикация (пост) представляет собой информацию с определенной тематикой, размещенную в интернет-пространстве, доступную для просмотра пользователям сети. В зависимости от тематики, пост может быть написан в любом виртуальном жанре.

Таким образом, существует такой жанр представления информации, как экологический дискурс, который, по мнению Е.Б. Павловой, представляет собой институциональную форму виртуального общения, посвященную экологическим проблемам и имеющую специфическую стратегию-тактическую организацию. Его сущностное значение заключается в развитии экологически-ориентированного общества [3].

Но не стоит забывать, что разнообразный контент социальных сетей может нести



неблагоприятный характер для психики младших школьников, поэтому необходимо говорить об информационной безопасности. Раскрывая проблемы природного мира, следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности ребенка: информацию нужно выдавать дозированно, с научной обоснованностью и наглядностью.

В соответствии с вышесказанным, возрастает актуальность школьных интернет-сайтов или социальных страниц образовательных организаций, которые в достаточной мере должны освещать экологические новости.

Содержание такого информационного пространства должно состоять из следующей информации [1]:

- презентация деятельности экологических общественных объединений города, занимающихся развитием эко-движения;

- новостная страница школьного эко-кружка о проведенных мероприятиях разного формата и экскурсиях;

- «школьный эко-блог» – созданный школьниками медиапродукт, результат природоохранительной деятельности, способный мотивировать обучающихся к экологически ориентированной деятельности – познавательной, творческой, практической;

- эко-методичка как средство педагогической поддержки самообразования и саморазвития.

В большинстве случаев на сайтах представляется информация в формально-официальном формате, не воспринимаемом младшими школьниками. Хотелось бы видеть заметки, написанные обучающимися, их интервью, фотографии и творческие работы. С целью развития у обучающихся экологической культуры представляется наиболее перспективным создание школьных интернет-сайтов с активным участием в них учащихся.

Список литературы

1. Глазачев С.Н. Наука в гуманитарном университете: становление традиции // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2008. Вып. №1. С. 22-29.
2. Глазачев С.Н., Глазачева А.О. Экологическая культура – метафора эпохи перемен // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2008. Вып. №2. С. 24-32.
3. Павлова Е.Б. Лингвопрагматическая организация англоязычного экологического интернет-дискурса // Научный диалог. 2019. Вып. №1. С. 88-100.

УДК 371.7

Земляков Игорь Александрович,
Филиал СГПИ в г. Железноводске,
г. Железноводск

Zemlyakov I.A.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Zheleznovodsk

Научный руководитель: Перепёлкина Н.А., доцент

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ: ВЫБОР РЕБЕНКА CRISIS OF THREE YEARS: THE CHILD'S CHOICE

Аннотация: в данной статье рассматривается кризисный период-трёх лет, который наступает рано или поздно всех детей. Раскрывается его суть, на чем основывается данный кризис и сколько по времени примерно может длиться. Рассказывается о его основных симптомах, причинах, выделенных Л.С. Выготским, ухудшающих протекание кризиса и всевозможных правилах, при соблюдении которые становятся основным помощником для родителей в данный период времени.

Annotation: this article discusses the crisis period of three years, which sooner or later overtakes all children. Its essence is revealed, what this crisis is based on and how long it can approximately last. It tells



about its main symptoms, causes identified by L.S. Vygotsky, worsening the course of the crisis and all sorts of rules, if followed, they become the main assistant for parents in a given period of time.

Ключевые слова: ребёнок, кризис трех лет, самостоятельность, свобода, истерики, родители, детский сад, окружение.

Keywords: child, crisis of three years, independence, freedom, tantrums, parents, kindergarten, environment.

На протяжении всей жизни ребёнок проходит разные возрастные кризисы. Всего их пять: новорожденности, раннего детства, 3-х лет, 7-ми лет и пубертатный. Однако наиболее важными и похожими между собой являются кризис 3-х лет и пубертатный кризис, так как от того, как поведут себя родители в данные периоды, зависит поведение ребёнка в дальнейшем.

О своём поведении и поведении своего малыша в кризисные периоды стоит задумываться заранее, так как в таком возрасте ребёнок ещё не умеет контролировать себя, поэтому всю ответственность за происходящее должен взять на себя родитель [1]. Кризис 3-х лет проходит очень остро, однако при правильном поведении родителей, всё может пройти достаточно спокойно.

Только родители успели порадоваться, что малыш научился достаточно хорошо разговаривать, уверенно ходить и бегать своими ножками, научился понимать слово «нельзя» — как он полностью меняется и становится неуправляемым. Тот, кто хоть немного знаком с психологией, знает, что так проявляется кризис 3-х лет (ребёнок капризничает, делает всё наперекор родителям, может даже огрызаться и многое другое)

Именно в этом возрасте у ребёнка начинает проявляться позиция «Я сам!» и происходит это примерно в 2,5 года, а заканчивается в 3,5 (это не значит, что как только ребёнку исполнится 2,5 года, то у него должен начаться кризис, всё очень индивидуально и зависит от многих, влияющих на ситуацию, факторов) [2].

Кризис трёх лет считают самым сложным, но важным и нужным этапом формирования личности ребёнка и охарактеризован целым списком поведенческих характеристик, которые выдвинул советский психолог — Лев Выготский и назвал — «семизвездие кризиса трех лет» (из названия следует, что характеристик семь).

Семизвездие симптомов кризиса трёх лет включает в себя: негативизм (ребёнок стремится сделать всё наоборот), упрямство (ребёнок всегда настаивает на своём), строптивость (направлена против устоявшихся норм воспитания), своеволие (ребёнок стремится всё делать сам), протест-бунт (ребёнок протестует до истерики), обесценивание требований взрослых, деспотизм (ребёнок пытается заставить делать то, что хочет он).

Эксперты сравнивают ребёнка, который переживает кризис 3-х лет, с водителем-новичком. Это связано с тем, что в первое время после получения прав, водитель ездит аккуратно, соблюдая все правила дорожного движения, однако привыкнув, он начинает вести себя максимально смело на дороге (притупляется чувство страха) [3]. Аналогично ведёт себя малыш. До 3 лет присматривается и привыкает. А позже старается увериться в собственных силах и возможностях с помощью протестов и нарушения правил.

В данный период ребенок впервые начинает осознавать, что он вырос до того возраста, когда он уже кое-что из себя представляет, может влиять на других людей и обстоятельства, сам решать, как ему поступать, что он хочет и не хочет. Он чувствует себя большим и требует соответствующего отношения и уважения! В свою очередь родители, как и раньше, диктуют правила, заставляют спать, играть и делать то, что они говорят, благодаря чему появляется бунт [4].

Психологи, в свою очередь, выделяют ряд причин интенсивного и ярко проявленного кризиса трёх лет:

1) состояние здоровья: у здоровых детей кризисный период протекает в рамках нормы. Он заметен, но держится родителями под контролем. Всё меняется, если у детей есть какие-то психические отклонения, в таком случае ситуация сильно усугубляется и кризис проходит гораздо сложнее. Как показывает практика основной причиной кризиса является привыкание к детскому саду, в который примерно в этом возрасте отдали детей. Однако если верить исследованиям даже дети, которые пошли раньше в детский сад или вообще не посещали его, а сидели дома, всё равно примерно к 3 годам своей

жизни проходят кризис 3-х лет;

2) авторитарный стиль воспитания: существуют семьи, в которых родители требуют от ребёнка полного подчинения взрослым. В такой ситуации будут сложно обеим сторонам, так как кризис никого не обойдёт стороной, и данная ситуация перетечёт как минимум в длительные истерики;

3) темперамент: неустойчивая нервная система, чрезмерная впечатлительность, холерический или меланхолический тип темперамента – ещё одна причина усугубления кризиса 3 лет;

4) гиперопека: родительская гиперопека существенно осложнит проблемный период. Это связано с тем, что, окружая ребёнка чрезмерным количеством заботы, родители не дают ему той свободы, которую ребёнок так жаждет. Неудивительно, что малыш будет доказывать обратное;

5) внутрисемейные отношения: всё также усугубляется, если в семье напряжённые отношения. В первую очередь это, конечно же, плохие отношения между родителями. К примеру, постоянная ругань, ссоры, возможно доводящие до развода. Во-вторых, из-за отсутствия внимания. Возможно, из-за огромного количества работы, а может быть рождение малыша, что повлечёт за собой не только необходимость во внимании, но и ненависть к новому члену семьи. Во всех этих случаях наблюдается дефицит внимания. А вот старшие дети, участвующие в воспитании, облегчают течение кризиса;

6) социум: очень часто на поведение ребёнка влияет компания, в которой он проводит свой досуг. Всё усложняется из-за авторитарного стиля воспитания или какой-либо грубости воспитательницы в детском саду. Разногласия с другими заставляют его ещё более живо отстаивать свою самостоятельность.

Чтобы справиться с кризисом 3-х лет, родителям понадобится помощь и очень много времени, чтобы проработать всё с ребёнком. В роли помощи могут выступать, как дополнительная литература, интернет источника, так и психологи или психиатры [5].

Основное правило, которое поможет родителям преодолеть данный период – это уважать ребёнка и давать ему свободу действий и выбора (в пределах разумного). При всём уважении, у ребёнка должны быть и запреты, которые ни в коем случае нельзя нарушать. К данному возрасту он уже должен иметь свои, пусть и небольшие, обязанности. К примеру, убирать за собой игрушки, протирать пыль (по возможности) или ещё что-то другое. Возможно, это сильно увеличит количество затраченного времени, но так вы позволите ребёнку чувствовать себя нужным и самостоятельным, благодаря чему ему не нужно будет доказывать вам ничего.

Так же всегда следует сохранять спокойствие и быть очень терпеливыми, в связи с тем, что кризис – это очень долгий и мучительный процесс, который затрачивает огромное количество не только ваших нервов и времени, но и ребёнка. Можно использовать небольшую хитрость [6]. При общении с ребёнком предлагать ему какой-либо выбор (иллюзию выбора). Например, одеть красную куртку или белую, пойти в парк или на площадку.

В момент, когда ребёнку нужно что-то сделать, можно не заставлять его, а попросить помощь. К примеру, попросить перевести через дорогу, под предлогом страха. Таким образом, и ситуация под контролем и ребёнок доволен.

Папа и мама должны быть едины и придерживаться одного стиля воспитания. Чтобы не было ситуаций, когда мама, что-то не разрешила, а папа может всё позволить. Так будут сильно испорчены отношения с одним из родителей.

Прежде чем ругать нужно обязательно проанализировать ситуацию и поговорить с малышом о произошедшем, объяснив, что он неправильно сделала и почему так нельзя делать. Если же разговоры мало чем влияют на ребёнка, то в ход идут ругань и наказание, однако делать это нужно аккуратно. Ругать стоит только за конкретное действие, сделанное здесь и сейчас.

Наконец, одно из самых основных – это пример, который родители сами подадут ребёнку. В таком возрасте ребёнок полностью копирует взрослого человека, поэтому, если ругать ребёнка, но тут же делать то, за что ругали малыша, не стоит ждать, что к словам родителя он прислушается.

Всё, что было перечислено, поможет предотвратить истерики малыша. Однако, как поступать, если всё же ничего не помогло, и ребёнок закатил истерику и как это обычно происходит на людях. Если ребёнок ставит перед взрослым ультиматум, твёрдо и жестко нужно сказать: «Нет» и отвернуться. В такие моменты главное сохранять спокойствие и хладнокровие (как бы это не было тяжело), даже если

ребенок падает на пол, кричит или даже рыдает. Всё это лишь манипуляции, у которых нельзя идти на поводу. Стоит один раз подождать пока это не пройдет и в следующий раз уже ребенок поймёт, что такой способ бесполезен.

Когда малыш успокоится, не нужно его критиковать или в чём-то обвинять. Лучше всего спокойно всё объяснить и поговорить на темы выражения своих эмоций.

Таким образом, следуя всему вышеперечисленному можно вывести памятку для родителей:

1. Нельзя настаивать на сиюминутном выполнении требования (просьбы). Лучше дать малышу остыть и спустя какое-то время повторить попытку.
2. Нельзя поддаваться на манипулирование. Не удовлетворять любую прихоть ребёнка только потому, что он закатывает истерики – просто не обращать на них внимания.
3. Нельзя вешать «ярлыки»: жадина, зануда, вредина.
4. Нельзя физически наказывать, кричать.
5. Нельзя навязывать свою помощь.
6. Нельзя сравнивать ребёнка с другими детьми, нельзя приказывать.
7. Нельзя вступать в споры и пререкания.
8. Нельзя использовать в беседе сложные термины и категории, которые не понятны ребёнку. Например, взывать к совести или чести.

Итак, возрастной кризис 3 лет – обязательный этап в развитии и формировании полноценной личности. Его нельзя избежать или вылечить, как какую-то болезнь. Но сгладить и минимизировать негативные последствия родители в состоянии. Для этого придётся набраться терпения и разобраться в некоторых вопросах детской психологии.

Список литературы

1. Актуальные аспекты организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями / Таболова Э.С., Говенко Ю.А., Бережнова О.В., Перепёлкина Н.А., Хутиева О.А., Ярлыкова О.В. / Ставрополь, 2021.
2. Бережнова О.В., Перепёлкина Н.А. Педагогические условия формирования толерантности у детей со сверстниками с ОВЗ в условия детского сада // Социально-гуманитарные знания. 2017. №12. С. 300-306.
3. Гриненко М.А., Таболова Э.С., Перепёлкина Н.А. Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами по методике Марии Монтессори / Защита детства: проблемы, поиски, решения. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией И.В. Иванченко. Москва, 2021. С. 438-443.
4. Метод М. Монтессори: от теории к практике. - Апрышкина И.В., Бережнова О.В., Бортенко К.В., Дусенко М.Е., Еремина Ю.С., Журавлева И.И., Перепёлкина Н.А., Пилюгина Е.И., Таболова Э.С., Хутиева О.А. / коллективная монография - Ставрополь, 2020.
5. Перепёлкина Н.А., Сафарян Р.С., Абдулкадырова С.Х., Черкасова И.В. Взаимодействие специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями // Университетская наука. 2022. № 2 (14). С. 247-250.
6. Рязова Д.А., Перепёлкина Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду общеразвивающей направленности / Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности. Ставрополь, 2019. С. 77-86.

УДК 378.1

Зубенко Валерия Витальевна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Zubenko V. V.,
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: valeriia.zubenko@yandex.ru
Научный руководитель: Польшакова И. Н, доцент

**К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
TO THE QUESTION OF STUDYING THE COMMUNICATIVE ABILITIES AND EMOTIONAL
STATE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

Аннотация: В статье освещаются особенности развития коммуникативных способностей и эмоциональное состояние младших школьников, на основе проведенного исследования. Данная проблема рассматривается многими психологами и педагогами. Она является одной из актуальных на сегодняшний день. Младший школьный возраст - самый ответственный этап в развитии, так как именно здесь закладывается фундамент нравственности, происходит формирование социальных установок, отношения к самому себе, к другим людям, к обществу, развивается коммуникативное умение и эмоциональное состояние.

Abstract: The article highlights the peculiarities of the development of communicative abilities and the emotional state of younger schoolchildren, based on the conducted research. This problem is considered by many psychologists and educators. It is one of the most relevant today. Junior school age is the most crucial stage in development, since it is here that the foundation of morality is laid, social attitudes, attitudes towards oneself, other people, society are formed, communication skills and emotional state are developed.

Ключевые слова: коммуникативные способности, эмоциональное состояние, младший школьный возраст, развитие.

Keywords: communication skills, emotional state, primary school age, development.

Введение: Развитие коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Возрастная категория детей выбрана неслучайно. Следующий этап в жизни ребенка – подростковый возраст, когда одним из доминирующих факторов являются навыки общения. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал, установить максимально эффективные.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Н.И. Шевандрина, Я.А. Яноушека, А.Г. Антонову, Е.А. Архипову, О.А. Веселкова, Ю.В. Касаткина, Р.В. Овчарова и других. Коммуникативные способности определяют социальную компетентность и помогают учитывать позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; развивают умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; приобщаться к группе сверстников и подразумевают активное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. [1]

Проблема формирования у младших школьников коммуникативных способностей требует постоянного развития и изучения. Степень сформированности коммуникативных способностей оказывает существенное влияние и на результаты обучения детей, и на уровень их социализации и общее развитие личности. Проблеме формирования коммуникативных способностей младших школьников посвящено несколько исследований, среди которых можно отметить научные труды А.Г. Антоновой, Е.А. Архиповой, О.А. Веселковой, Ю.В. Касаткиной и др. людей, партнёров по общению или деятель-



ности; развивают умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; приобщаться к группе сверстников и подразумевают активное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Проблеме формирования коммуникативных способностей младших школьников посвящено несколько исследований, среди которых можно отметить научные труды А.Г. Антоновой, Е.А. Архиповой, О.А. Веселковой, Ю.В. Касаткиной и др. [8]

Наиболее оптимальным периодом для развития коммуникативных способностей, активного обучения социальному поведению, искусству общения детей друг с другом, усвоение навыков речи является младший школьный возраст. Этот возраст благоприятен для овладения коммуникативными способностями. [2]

Целью нашего исследования являлось выявление условий и средств развития коммуникативных способностей и эмоционального состояния у младших школьников.

Для того, чтобы исследовать коммуникативные способности и эмоциональное состояния у детей младшего школьного возраста, было проведено эмпирическое исследование младших школьников – 30 человек, из них 17 мальчиков, 13 девочек в возрасте 7-10 лет.

Методы исследования:

– Методика В.В. Синаевского и В.А. Федорошин «Определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста».

– Методика определения уровня сформированности коммуникативных склонностей у детей младшего школьного возраста (Р.В.Овчаровой).

– Методика самооценка психического состояния: Самочувствие, Активность, Настроение (САН). [9]

Результаты и обсуждение:

Анализируя результаты, полученные при помощи методики В.В. Синаевского и В.А. Федорина «Определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста» мы можем увидеть преобладание низкого уровня сформированности коммуникативных способностей (80%) учащихся. У 13% учащихся определен средний уровень сформированности данной компетенции. Высокий уровень сформированности коммуникативных способностей выявлен у 7% учащихся.

Анализируя результаты, полученные при помощи методики определения уровня сформированности коммуникативных склонностей у детей младшего школьного возраста (Р.В.Овчаровой) мы так же видим преобладание низкого уровня сформированности коммуникативных способностей 70%. Ниже среднего уровень сформированности коммуникативных способностей у 16 % младших школьников. Показали средний уровень коммуникативных способностей 7% младших школьников. Показали выше среднего уровень коммуникативных способностей у 7% испытуемых.

Результаты по Методике самооценки психического состояния: Самочувствие, Активность, Настроение (САН).

Данная методика показала, что у испытуемых преобладает достаточный уровень самочувствия оценки своего состояния 43%. Низкий уровень оценки самочувствия своего состояния у 33%. Оптимальный уровень оценки самочувствия своего состояния у 17%. Высокий уровень оценки самочувствия своего состояния у 7%. У испытуемых преобладает низкий уровень активности оценки своего состояния 67%. Достаточный уровень активности оценки своего состояния 20% Оптимальный уровень оценки активности своего состояния у 10% учащихся испытуемых преобладает низкий уровень оценки настроения своего состояния у 57%. Достаточный уровень настроения оценки своего состояния 27%. Оптимальный уровень оценки настроения своего состояния у 10%. Высокий уровень оценки настроения своего состояния у 7% испытуемых.

Выводы: Таким образом, данные, полученные при диагностическом исследовании коммуникативных склонностей у младших школьников, показал следующие результаты. Уровень развития коммуникативных способностей, сотрудничества и согласованности совместной деятельности у учеников начальных классов находятся на низком уровне, а уровень коммуникативных склонностей развит недостаточно. Проведённое диагностическое исследование показало достаточно низкие результаты уровня сформированности коммуникативных способностей и склонностей младших школьников. Необходимо создать условия для повышения коммуникативных способностей учащихся и таким условием должна

стать организации групповой работы на уроке и внешкольной жизни. Так же у большинства детей низкие показатели самочувствия, активности и настроения (низкая активность и плохое настроение). Это значит, что необходимо проводить работу по активизации деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: учеб.Пособие / В.А. Аверин. - СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1998 - 379 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб.для вузов по специальности Психология / Г.М. Андреева. - М.: Изд-во МГУ, 1988 - 429 с.
3. Андрианов, М.С. Невербальная коммуникация: психология и право / М.С. Андрианов. - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2007.- 256 с.
4. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М.: «Просвещение». – 2011 – 159 с.
5. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе/ Л.В. Байбородова. – М.: «Просвещение» – 1991 – С.165-166.
6. Бивин, Д. Психология межличностных коммуникаций / :пер. с англ./ Д. Бивин, П. Вацлавик, Д. Джексон. - СПб.: «Речь», 2000 - 320 с.. 53
7. Бодалев, А. А. Психология общения/ А.А. Бодалев. – М.: Изд. Центр «Академия» – 1996 – С.95-97.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982 - 1984 Т.3. «Проблемы развития психики» //под ред. Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983 - 368 с.
9. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов РнД.: Феникс, 2006.

УДК 159.923.2

Зубенко Валерия Витальевна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Zubenko V.V.,
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: valerii.zubenko@yandex.ru
Научный руководитель: Лукьянов А.С., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА РЕБЕНКА ИЗ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERFECTIONISM OF A CHILD FROM A MULTI-GENERA- TIONAL FAMILY: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

Аннотация: В статье рассматриваются психологические особенности перфекционизма ребенка из многопоколенной семьи на основе теоретического анализа проблемы. Дана краткая характеристика перфекционизма, видов перфекционизма и причин появления.

Abstract: The article deals with the psychological features of perfectionism in a child from a multigenerational family based on a theoretical analysis of the problem. A brief description of perfectionism, types of perfectionism and reasons for its appearance is given.

Ключевые слова: перфекционизм, виды перфекционизма, многопоколенная семья, ребенок из многопоколенной семьи.

Keywords: perfectionism, types of perfectionism, multigenerational family, a child from a multigenerational family.

Перфекционизм в психологии в общем случае рассматривается как убеждение, что идеал может и должен быть достигнут, что несовершенный результат работы не имеет права на существование. При этом феномен перфекционизма предполагает стремление к совершенству во всех аспектах жизни.

Кочаргин В.М. подчёркивает, что перфекционизм представляет собой как здоровое стремления к совершенству, так и невротическую навязчивую поглощенность достижением идеала. В этом смысле выделяют две формы перфекционизма – конструктивную и деструктивную. Конструктивный перфекционизм отражает стимул личности к совершенству и саморазвитию, признанию собственных возможностей и ограничений. Одной из характеристик является самоактуализация. Самоактуализация предполагает, что личность направлена на более высокие успехи. Деструктивный перфекционизм представляет собой нарушение саморегуляции, проявляющееся в чувстве недовольства и разочарования в себе, чрезмерной критике своего поведения [5].

Разными авторами выделяются виды перфекционизма. Так, например, Г. Флетт и П. Хьюитт выделили 3 типа перфекционизма [6]:

- Личностно-ориентированный. Такие люди очень требовательны к себе. Мотивация их деятельности преимущественно внутренняя. Они ставят перед собой нереальные задачи и постоянно критикуют, и обвиняют себя в неудачах. Многие из них нуждаются в помощи психолога при депрессии, но обращаются за ней очень редко.

- Внешне-ориентированный. Эти личности могут простить себе несовершенство, но крайне требовательны к другим. Они часто создают в воображении идеальные образы и хотят, чтобы окружающие соответствовали их высоким стандартам.

- Социально-приписанный. Человек уверен, что окружение ждет от него выдающихся успехов, а неудачи сразу лишат его общественного признания. Причем на самом деле таких ожиданий может не быть, но перфекционист из всех сил старается соответствовать выдуманному требованию.

Причины, влияющие на развитие перфекционизма, изучает, например, Э.В. Воликова. Она выделяет четыре фактора, которые не только связаны с перфекционизмом в детском возрасте, но и могут влиять на развитие перфекционизма у подростков и взрослых: чувствительность к ошибкам, зависимость самооценки от других, компульсивность и потребность в восхищении. [2]

М.В. Ларских называет перфекционизм причиной постоянного напряжения, плохого настроения, депрессии, неадаптивного поведения. [6]

Принципиальной причиной перфекционизма разные авторы считают особенности семейного воспитания и специфику развития семейных отношений, в целом. В основе перфекционизма часто лежит глубокое усвоение высоких родительских стандартов и критики. Из-за нее люди еще в детстве могут почувствовать, что никогда не будут достаточно хороши. Причины возникновения и развития перфекционизма – иррациональные убеждения и дисфункциональные установки, закрепленные с детства, а также навязанные социумом. С.С. Степанов отмечает, что авторитарный стиль воспитания влияет на развитие перфекционизма у детей. Р. Фрост показывает, что уровень строгости у дочерей коррелирует с уровнем перфекционизма и строгости у их матерей [5]. Хамачек замечает, что родители оказывают существенное влияние на развитие перфекционизма и эмоциональную сферу ребенка своим неодобряющим поведением, диктующими ребенку установку на грандиозные достижения. Развитию перфекционизма, по мнению автора, способствует рост в обстановке, где любовь и одобрение были обусловлены успехами, когда, для того чтобы получить любовь значимых близких, ребенку надо было стремиться к совершенству [5]. Как отмечают В.А. Ясная и С.Н. Ениколопов, в межличностных контактах возможны конфликты и разрывы из-за чрезмерных требований и ожиданий в адрес окружающих; конкурентные отношения с людьми из-за сравнений себя с ними, возникновение зависти, ревности; недостаток близких и доверительных отношений [10]

На наш взгляд, заслуживает особого внимания влияние семьи и семейных отношений на формирование перфекционизма у ребёнка для ситуации не только и не столько привычного типа семейных отношений (условно говоря, в рамках традиционной семьи), но в условиях развития ребенка в многопоколенной семье ввиду усложнения здесь структуры семейных отношений, увеличения количества и качества взаимосвязей (коммуникативных интеракций) между членами семьи, обогащения эмоционального опыта взаимодействия в семье и др.

Согласно общепринятому представлению, многопоколенная семья – это диахроническое



социальное (реальное и символическое) сообщество 4-7 поколений, численностью несколько десятков человек, находящихся в отношениях кровного родства, брака и свойства, имеющее общих предков.

Прежде всего, как отмечает Пациорковский В.В, многопоколенная семья представляет собой сообщество людей, связанных кровными узами и общими предками, которые имеют общий опыт и историю, что создает уникальный социальный опыт для каждого члена семьи [7]. В многопоколенной семье передается опыт, знания и традиции от старшего поколения к младшему, что способствует сохранению и укреплению семейных ценностей и традиций. Каждый член имеет свой уникальный опыт и вклад в семейную историю, что делает ее неповторимой и ценной для каждого члена семьи [8]. Кроме этого, исторически так сложилось, что многопоколенная семья – это репродуктивная группа, которая пополняет себя, рождая и социализируя своих членов. В отличие от всех других социальных групп, она не «обретает своих», а «создает своих». Это группа, связанная отношениями кровного родства. Репродуктивные связи в ней наиболее крепкие, а отношение «мать - ребенок» является наиболее сильным и наименее разрушимым из всех известных человечеству вариантов [3].

Колесникова Ю.Н подчеркивает, что особенностью многопоколенной семьи как социальной группы является тот факт, что однажды вступивший в семью навсегда останется ее членом. Умерший, разведенный, покинувший семью остается ее членом через память, символические отношения, чувство вины, душевную боль. Следовательно, многопоколенная семья – это та социальная группа, в отличие от многих других, что можно покинуть, которая «открыта только на вход» и «закрыта на выход». Этот чрезвычайно важный аспект функционирования составляет основу психического здоровья многопоколенной семьи и той ее части, которая является ныне живущей [4].

Васина Т.А замечет, что в многопоколенной семье члены могут общаться и взаимодействовать с людьми разного возраста и пола, что способствует развитию коммуникативных навыков и социальной адаптации. Кроме того, что в многопоколенной семье члены учатся конструктивно взаимодействовать друг с другом, находить компромиссы и отстаивать свое мнение, что способствует развитию навыков решения конфликтов и социальной гармонии [1].

Рефлексивный анализ литературы показал, что многопоколенная семья имеет свои психологические особенности, которые для целей нашего изучения перфекционизма ребенка в такой семье представим ниже в связке «особенность – возможная проблема» (Пациорковский В. В, Тарасова Е.О, Камышева А.В Васина Т. А).

– Сильная связь между поколениями, обеспечивающая сохранение традиций и ценностей и одновременно могущая привести к конфликтам между поколениями, особенно в отношении воспитания детей.

– Разнообразие ролей, обеспечивающее обогащение индивидуального и внутригруппового коммуникативного опыта, но одновременно влекущее смешение ролей и нарушение иерархии.

– Наличие большого количества вариантов поддержки и помощи от других членов семьи, особенно в уходе за детьми, что может снижать уровень стресса и повышать уровень комфорта, но одновременно размывать границы семейных ролей и ответственности.

– Наличие большего по сравнению с другими типом семьи количества конфликтов, особенно в отношении воспитания детей и разных взглядов на жизнь, что не всегда реализуется в конструктивной форме и может привести к напряженным отношениям между членами семьи.

– Повышенная ответственность за других членов семьи, особенно в отношении заботы о старших поколениях, что может привести к чувству усталости и перегрузки.

Таким образом, можно говорить о том, что перфекционизм у детей из многопоколенных семей может быть обусловлен описанными психологическими особенностями. Его специфика может быть выведена на основе следующих обобщений:

1. Унаследованный перфекционизм. Дети из многопоколенных семей могут унаследовать перфекционизм от своих родителей, бабушек и дедушек. Ребенок, выросший в среде, где ценится педантичность может усвоить убеждение, что ничего меньшего, чем совершенство, недостаточно. Это может привести к тому, что ребенок будет испытывать беспокойство и стресс, когда он не соответствует своим собственным высоким стандартам.

2. Высокие ожидания. Дети из семей, состоящих из нескольких поколений, могут испытывать психологическое давление (насилие), чтобы оправдать высокие ожидания, установленные их роди-

телями, бабушками и дедушками. Это давление может исходить из желания жить в соответствии с семейными традициями или добиться успеха в учебе или профессиональном плане. Ребенок может чувствовать, что он не оправдывает ожиданий, если он не достигает определенного уровня, что приводит к чувству неадекватности и низкой самооценке.

3. Страх неудачи. У детей из многопоколенных семей может развиваться страх неудачи из-за акцента на безупречности. Они могут избегать риска или пробовать что-то новое, потому что боятся совершить ошибку или оказаться недостаточно хорошими. Этот страх может привести к отсутствию творчества и инноваций, поскольку ребенку может быть неудобно исследовать новые идеи или подходы.

4. Самокритика. Перфекционизм также может привести к самокритике у детей из семей с несколькими поколениями. Они могут быть слишком строги к себе, когда совершают ошибки или не соответствуют своим высоким стандартам. Это может привести к чувству стыда и вины, а также к негативным разговорам с самим собой, которые могут повлиять на их психическое здоровье.

Таким образом, можно говорить о том, что психологические особенности перфекционизма у ребёнка из многопоколенной семьи связаны с согласованностью ожиданий членов семьи от ребёнка и его уровня притязаний, повышенной социальной и когнитивной рефлексией, неадекватной самооценкой и заниженным самоотношением.

Понимание этих особенностей может обеспечить как индивидуально-психологическое развитие ребёнка с перфекционизмом, так и его психологически здоровые межличностные отношения.

Список литературы

1. Васина Т. А. Проблемы типологии семьи в отечественной историографии / Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых. сборник материалов первой Всероссийской молодежной научной конференции, [25-27 августа 2011 года] / Сибирское отделение РАН. - Новосибирск: Параллель, 2011. С. 74-80.
2. Воликова С.В. Современные исследования детского перфекционизма // Социальная и клиническая психиатрия. 2012. С 94-98
3. Камышева А.В. Функция передачи ценностей в многопоколенной семье <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsiya-peredachi-tsennostey-v-mnogopokolennoy-semie>
4. Колесникова Ю.Н. Воспитание основ нравственности в семье // Развитие современного образования: теория, методика и практика. - 2015. - № 1 (3). - С. 197-199.
5. Кочаргин, В. М. ...Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор... [Электронный ресурс] / В.М. Кочергин // Вестник Самарского юр. ин-та. – 2011. – № 3. – С. 75-78. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perfektsionizm-lichnosti-kak-nauchnaya-problema-sovremennoy-psihologii-analiticheskiy-obzor> (дата обращения: 17.05.2023).
6. Ларских М.В, Пятаева И.В. Когнитивные критерии конструктивного перфекционизма. [Электронный ресурс] Психологические исследования, 2014, 7(38), 12. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 16.05.2023)
7. Пациорковский В. В Многопоколенная семья - основа демографического развития... [Электронный ресурс] / В.В. Пациорковский // – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogopokolennaya-semya-osnova-demograficheskogo-razvitiya> (дата обращения 16.05.2023)
8. Тарасова Е.О. Положительные и негативные аспекты проживания в многопоколенных семьях. [Электронный ресурс] / Е. О. Тарасова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2020. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polozhitelnye-i-negativnye-aspekty-prozhivaniya-v-mnogopokolennyh-semyah> (дата обращения 16.05.2023)
9. Шипицына А.С. Методики измерения перфекционизма [Электронный ресурс] / А.С. Шипицына // ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия – URL: – <https://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-izmereniya-perfektsionizma> (дата обращения 17.05.2023)
10. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное



УДК 37.015.3

Кокорова Снежана Дмитриевна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Kokorova S.D.,
North Caucasian Federal University,
Stavropol
Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES IN YOUNGER SCHOOL-CHILDREN

Аннотация: Автор проводит анализ особенностей развития познавательных способностей младших школьников. Обосновывает необходимость поиска действенных подходов к организации данного процесса, выделяет концептуально важные моменты, которые должны быть учтены при развитии познавательных способностей.

Abstract: The author analyzes the features of the development of cognitive abilities of younger school-children. Substantiates the need to find effective approaches to the organization of this process, highlights conceptually important points that should be considered in the development of cognitive abilities.

Ключевые слова: младшие школьники, познавательные способности, особенности развития познавательных способностей

Keywords: children of primary school age, cognitive abilities, features of the development of cognitive abilities

Младший школьный возраст крайне важный период в плане развития познавательных способностей, поскольку от эффективности данного процесса во многом зависит дальнейшая познавательная активность обучающихся, выраженность их познавательных интересов, общая успешность познавательной деятельности.

Опираясь на анализ отечественных психологических исследований [1,3], мы пришли к выводу, что в качестве ключевых особенностей развития познавательных способностей рассматриваемой категории детей следует выделять:

1. Рост интенсивности развития познавательных способностей вследствие смены ведущей деятельности (на учебную), изменения образа жизни (более жесткая регламентация и организованность жизнедеятельности, принятие большей степени ответственности, смена социального положения и т.п.), роста интереса к познанию окружающей действительности.

2. Расширение представлений детей о себе, своем личностном потенциале, своих возможностях как субъекта учебной/познавательной деятельности. Начало формирования «Я-концепции», свойственное данному возрастному периоду, оказывает существенное влияние на развитие познавательных способностей за счет прояснения мотивов учебной деятельности, ориентации на достижение успешности, самореализацию, признание своих достижений.

3. Проявление специфики развития каждой составляющей познавательных способностей (перцептивные способности, мнемические способности, имажитивные способности, способности мышления, аттенционные способности).

Перцептивные способности, которым изначально присущи глобализация и слабая дифференцированность, начинают приобретать черты осознанности и организованности. Постепенно младшие школьники осваивают техники восприятия, перцептивная активная становится более управляемой и целенаправленной.

Мнемические способности в первых/вторых классах также отличаются ярко выраженными характеристиками (слабая регуляция мнемических процессов; доминирующее воздействие внешних регуляторов запоминания; наличие сильной зависимости эффективности запоминания от эмоционального отношения ребенка к изучаемому контенту и степени выраженности интереса; начало формирования операционных механизмов мнемических способностей). К окончанию обучения в начальной школе мнемические способности приобретают черты произвольности, регулируемости и управляемости, растет арсенал освоенных и применяемых на практике мнемических приемов.

В плане развития имажитивных способностей можно выделить ряд тенденций: сочетание в формируемом образе отсутствия достоверного отражения реального опыта и попыток сохранить близость к знакомой действительности; репродуктивность воображения; достаточно сильно выраженный подражательный характер воображения; стремление опереться на конкретные действия, что придает воображению определенную степень реализма.

Развитие способностей мышления отличается высокой интенсивностью и множественностью качественных изменений, а именно: проявление словесно-логического мышления, логическое обоснование умозаключений и суждений; появление рефлексии, все большая произвольность мышления, закладывание основ способностей к планированию познавательной деятельности, появление способностей к освоению научных понятий; осмысление изучаемой информации, первые попытки выдвигать собственные предположения, подвергать сомнению «истинность» получаемой информации.

Аттенционные способности претерпевают свою динамику развития, и на начальных этапах обучения характеризуются: преобладание непроизвольного внимания на фоне его сильной зависимости от эмоционального отношения ребенка к рассматриваемому материалу или отдельным аспектам учебной деятельности; слабо выраженная способность к быстрому переключению и распределению внимания; высокий риск потери концентрации внимания, его переключения с важных элементов учебной деятельности на второстепенные или вообще несущественные; низкий объем внимания; сохранение зависимости внимания от внешнего контроля.

Рассмотренные особенности подчеркивают необходимость осуществления целенаправленного психолого-педагогического воздействия, целью которого будет являться развитие познавательных способностей младших школьников с учетом возрастной специфики данного процесса. Здесь следует подчеркнуть, что в психолого-педагогическом сообществе нет единого мнения о наиболее эффективных подходах к развитию познавательных способностей младших школьников. По этому вопросу нам наиболее близка точка зрения Е.Н. Ращикулиной [2], делающей акцент на следующих концептуально важных моментах при развитии познавательных способностей рассматриваемой категории детей:

1. Построение системы психолого-педагогического воздействия на основе учета психологических особенностей младшего школьного возраста и специфики развития познавательных способностей в этот период. Особенно важно, на наш взгляд, принимать во внимание значимость эмоционально-чувственного познания. Познавательная активность детей находится в сильной зависимости от эмоционального отношения к познавательной деятельности и интереса к объекту познания. Соответствующее эмоциональное отношение повышает настрой на познавательную деятельность, стимулирует познавательную активность ребенка.

2. Наполнение познавательной деятельности младших школьников элементами научного познания, в первую очередь формированием научных понятий. Внесение элементов научного познания в обучение младших школьников позволит сформировать необходимую ориентировочную основу, поддерживая при этом высокий уровень заинтересованности в познавательной деятельности.

3. Выстраивание процесса развития познавательных способностей на основе понимания сущности изучаемого контента. Понимание здесь выступает как нахождение в познаваемом материале смыслов, охватывающих весь массив получаемой информации, и конструирование на базе представлений и смысловых связей концепта, отражающего объективную картину в отношении изучаемого объекта. При этом смысл предполагает включение и эмоционального отношения к предмету познания.

Подводя итоги исследования, отметим, что проблема развития познавательных способностей младших школьников продолжает сохранять свою актуальность, особенно в условиях цифровизации общества. Психологические особенности представителей так называемого «цифрового поколения»

неоднозначно влияют на развитие их познавательных способностей. Поэтому так важен поиск инновационных, научно-обоснованных подходов, позволяющих обеспечить системное, последовательное, разноплановое психолого-педагогическое воздействие положительным совокупным эффектом которого будет является повышение уровня развития познавательных способностей рассматриваемой целевой группы.

Список литературы

1. Ковина М.В. Психологические особенности детей младшего школьного возраста и факторы их успешного обучения //Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». - 2020. - №VI. - С.74-80.
2. Рацкигулина Е.Н. Концептуальные основы развития познавательных способностей детей // Образование и наука. - 2005. - №4. - 89-95.
3. Шаршов И.А., Субботкина М.И. Возрастные особенности младшего школьника в контексте формирования универсальных учебных действий //Вестник ТГУ. - 2012. - №12. - С.181-185.

УДК 159.9

Кораева Ирина Кахаберовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Koraeva I. K.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: rufina200313@gmail.com
Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

ВОЗДЕЙСТВИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА **THE IMPACT OF MASS MEDIA ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF A CHILD**

Аннотация: формирование норм поведения ребенка, его идеалов и ценностей происходит в социокультурном пространстве, в котором немаловажную функцию выполняют средства массовой информации. В статье анализируется негативное и позитивное воздействие средств массовой информации на социально-психологическое развитие ребенка.

Abstract: the formation of the norms of a child's behavior, his ideals and values takes place in a socio-cultural space in which the mass media perform an important function. The article analyzes the negative and positive impact of mass media on the socio-psychological development of a child.

Ключевые слова: средства массовой информации, ребенок, социально-психологическое развитие.

Keywords: mass media, child, socio-psychological development.

Формирование норм поведения человека, его идеалов и ценностей происходит в социокультурном пространстве, в котором немаловажную функцию выполняют средства массовой информации (СМИ). В настоящее время мощные возможности интернет обусловлены наличием изрядного количества развитых современных способов передачи информации. Средства массовой информации являются одним из факторов, обуславливающих социально-психологическое развитие ребенка. Уже к началу школьного периода у ребенка формируются такие психические образования, как стремление к общественно значимой деятельности; способность управлять своим поведением; умение сотрудничать с другими людьми и т.д.

В настоящее время вопрос о влиянии СМИ на сознание человека, его мировоззрение, поведение



вызывает полемику, в которой можно выделить две полярные точки зрения: 1) средства массовой информации оказывают позитивное влияние на формирование личности; 2) средства массовой информации оказывают негативное влияние на формирование личности.

Сторонники первой точки зрения отмечают уникальную роль средств массовой информации в способе познания мира, в обеспечении существования и развития общества, в поддержании социального взаимодействия. Сторонники второй точки зрения считают СМИ сильнейшей разрушительной силой, создающей фальсификации информации, осуществляющей манипуляции сознанием человека, побуждают человека к асоциальным действиям, внушают ему ложные ценности, искажают мировоззрение личности в целом.

Проблема воздействия средств массовой информации на личность особенно актуальна в детском возрасте, так как именно этот период наиболее сензитивен в социально-психологическом развитии ребенка, готового воспринимать новую информацию, в том числе – через СМИ. В возрасте от 3 до 11 лет у детей активно развиваются представления об окружающем мире, складываются познавательные и коммуникативные умения и навыки [2]. И в этот начальный период формирования ребенка как личности, когда на него влияют не только родители, а в учебную пору – и учителя, средства массовой информации тоже оказывают интенсивное влияние на процесс создания образа окружающего мира.

По определению ряда ученых [1], в социально-педагогическом плане значимы следующие функции массовой коммуникации: информационно-познавательная, нормативная, социально-проблемная, интегративная, развлекательно-компенсаторная, фоновая. В плане социально-психологического развития ребенка особую роль играют первые четыре из перечисленных функций.

Ребёнок всегда стремится обрести в жизни своего героя, иметь свой идеал, которому можно подражать, о котором можно говорить со сверстниками и взрослыми. Через телевидение, видео- и мультфильмы, интернет-игры дети легко принимают ценности, образцы поведения, оценки тех или иных событий, и таким образом создают для себя определенный идеал. Однако СМИ способны не только управлять вкусами младших школьников, но и навязывать им свои «идеалы», не всегда отвечающие общепринятым в нашей стране. Дети и подростки – формирующиеся личности, не имеющие пока устойчивой жизненной позиции, и потому, не понимая зачастую сущность подлинных ценностей, они легко принимают мнимые, лживые ценности за истинные, что ведёт к потере реального восприятия жизни.

Усвоение содержания материала СМИ происходит через восприятие, подключаются к этому процессу осмысление, память, эмоции. Например, просмотр насильственных сцен может привести не только к агрессивному поведению, но и к эмоциональному равнодушию или появлению беспричинных страхов. В связи с этим одной из наиболее важных и актуальных проблем современного российского общества является проблема защиты детей от агрессивного негативного воздействия российских средств массовой информации. Еще несколько десятилетий назад родители и учителя помогали детям усваивать культурные ценности, но в настоящее время дети подвергаются большому влиянию новых информационных контентов. Мало того, благодаря информационным источникам, дети могут подражать любимому кумиру-блогеру, разделять его взгляды и с легкостью подчиняться его призывам.

Кроме влияния интернет на поведение и становление мировоззрения ребенка, представляет опасность чрезмерное по временным затратам увлечение детьми современными гаджетами, так как они могут препятствовать развитию двигательных навыков, формированию творческого мышления и речи.

Помимо отрицательного воздействия СМИ на социально-психологическое развитие ребенка, следует отметить и его положительные стороны. Средства массовой информации в настоящее время – прогрессивное достижение человечества. Например, онлайн-порталы, электронные ресурсы, справочники, тематические подборки и т.д. помогают ребенку находить нужную информацию, расширять кругозор, совершать виртуальное путешествие по миру, информация доступна пользователю в любое время суток и обладает качествами оперативности. При правильном сопровождении интересов ребенка средства массовой информации могут стать полезным способом формирования когнитивных, творческих способностей, обеспечить получение знаний в области эстетики и этики, приобщить ребенка к вершинам культуры, а вместе с этим и основополагающим ценностям культуры.

1. Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная типология телевизионных ориентаций школьников // Телевидение и школа. М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. С. 6-37.
2. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. Москва. 688 с. // Библиотека Гумер. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/index.php (дата обращения: 27.05.2023).

УДК 159.9

Лайпанова Зурият Назбиевна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Laipanova Z.N
Karachai-Cherkess State University,
Karachaevsk
E-mail: zuli.laipanova@mail.ru
Научный руководитель: Бостанова С.Н., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ ТЕЛА PSYCHOLOGICAL MODIFICATIONS OF THE BODY

Аннотация: Этот текст исследует психологические модификации тела, нацеленные на изменение восприятия, ментального состояния и психологического благополучия. Обсуждаются цели и потенциальные преимущества. Учитываются этические аспекты и важность ответственного подхода к интеграции этих практик для достижения повышенного благополучия и самоосознания.

Abstract: This text explores psychological body modifications aimed at changing perception, mental state and psychological well-being. The goals and potential benefits are discussed. Ethical considerations and the importance of responsibly integrating these practices to achieve increased well-being and self-awareness are addressed.

Ключевые слова: Психологические модификации тела, самосознание, снижение стресса, эмоциональная регуляция, личностный рост.

Keywords: Psychological body modifications, self-awareness, stress reduction, emotional regulation, personal growth.

Модификация тела – это практика, которая присутствовала в различных культурах на протяжении всей истории. От татуировок и пирсинга до скарификации и клеймения, эти физические изменения часто ассоциируются с личным самовыражением, культурной идентичностью и эстетическими предпочтениями. Однако существует и другой аспект модификации тела, который выходит за рамки физической сферы и затрагивает психологические и эмоциональные аспекты человеческого опыта. Психологическая модификация тела включает в себя ряд практик, направленных на изменение восприятия, мышления и психологического благополучия человека. Психологические модификации тела отличаются от традиционных физических модификаций тем, что они направлены в первую очередь на разум и эмоции, а не на само тело. В то время как физические модификации тела часто приводят к видимым изменениям, психологические же, сосредоточены на внутренних преобразованиях. Эти модификации могут принимать различные формы, такие как практика осознанности, медитация, аффирмации, гипноз, нейрофидбэк и когнитивно-поведенческая терапия [2].

Данный вид модификации проводится по многим причинам, включая личностный рост, самосовершенствование и эмоциональное благополучие. Вот некоторые из потенциальных преимуществ, связанных с этими практиками:

Повышение самосознания: Психологические модификации тела могут помочь человеку глубже



понять себя, свои мысли, эмоции и поведение. Такие практики, как внимательность и медитация, способствуют самоанализу и самоанализу, позволяя людям получить представление о своем внутреннем мире.

Снижение стресса: Современная жизнь часто наполнена стрессами, которые могут повлиять на наше психическое и физическое благополучие. Психологические модификации тела предлагают техники для управления стрессом, способствуют релаксации и повышают общую сопротивляемость организма. Например, практика mindfulness помогает людям культивировать осознание настоящего момента, снижая тревожность и улучшая механизмы преодоления стресса [5].

Эмоциональная регуляция: Многие психологические модификации тела направлены на развитие навыков эмоциональной регуляции. Научившись распознавать и понимать свои эмоции, люди могут выработать более здоровые способы реагирования на сложные ситуации. Такие техники, как когнитивно-поведенческая терапия, предоставляют инструменты для пересмотра негативных моделей мышления и культивирования более позитивных эмоций.

Улучшение психического здоровья: Психологическая модификация организма может способствовать улучшению психического здоровья. Было доказано, что такие практики, как медитация, уменьшают симптомы тревоги и депрессии, улучшают общее самочувствие и повышают общую удовлетворенность жизнью. Кроме того, такие техники, как гипноз и нейрофидбэк, могут помочь в лечении таких состояний, как фобии, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и зависимость.

Личностный рост и расширение возможностей: Участие в модификации тела может стать катализатором личностного роста и расширения возможностей. Эти практики способствуют самопознанию, самопринятию и развитию более позитивного самовосприятия. Получив лучшее понимание своих убеждений, ценностей и стремлений, люди могут привести свои действия в соответствие со своей подлинной сущностью, что приводит к большему чувству удовлетворения [1].

Хотя психологические модификации тела могут иметь многочисленные преимущества, важно учитывать этические последствия, связанные с этой практикой. Есть несколько ключевых моментов:

Как и при любой форме модификации тела, люди должны дать информированное согласие, прежде чем прибегать к психологическим модификациям. Они должны полностью понимать потенциальные риски, преимущества и ограничения этих практик.

Психологические модификации тела часто требуют опыта квалифицированных специалистов, таких как терапевты, консультанты или тренеры. Очень важно работать с квалифицированными специалистами, которые придерживаются этических стандартов и обладают необходимыми знаниями и навыками, чтобы провести человека через весь процесс.

Различные культуры по-разному относятся к психологическим изменениям тела. Очень важно уважать культурные нормы и практики, избегая присвоения или коммерциализации священных, или традиционных ритуалов.

Хотя они обычно имеют минимальные физические риски, некоторые практики могут иметь психологические побочные эффекты. Например, некоторые техники медитации могут вывести на поверхность зажатые воспоминания или эмоции, что может вызвать дискомфорт или дистресс. Важно, чтобы люди знали об этих возможностях и обращались за соответствующими рекомендациями, когда занимаются этими практиками.

Модификации тела не следует рассматривать как замену традиционным медицинским или психологическим методам лечения. Хотя они могут дополнять друг друга, важно проконсультироваться со специалистами здравоохранения, чтобы обеспечить комплексный и целостный подход к психическому здоровью и благополучию [2,3].

Каждый человек уникален, и то, что работает для одного человека, может не работать для другого. Важно понимать, что такой метод изменения тела могут по-разному влиять на разных людей. Поэтому важно подходить к этим практикам с открытым сердцем и готовностью исследовать то, что соответствует личным потребностям и предпочтениям.

Психологические модификации тела предлагают путь к исследованию и улучшению нашего внутреннего мира, способствуя личностному росту, эмоциональному благополучию и расширению собственных возможностей. Эти практики, от mindfulness до когнитивной терапии, предоставляют



инструменты и техники для развития самосознания, управления стрессом, регулирования эмоций и укрепления психического здоровья. Однако необходимо учитывать этические соображения, включая информированное согласие, работу с квалифицированными специалистами, культурную чувствительность и осведомленность о потенциальных рисках и побочных эффектах. При ответственном подходе к этим вопросам люди могут отправиться в путешествие самопознания и трансформации, что в конечном итоге приведет к более полноценной и сбалансированной жизни.

Поскольку наше понимание связи разума и тела продолжает развиваться, психологические модификации тела могут стать ценным ресурсом для людей, стремящихся к большему благополучию и личностному росту. Интегрируя эти практики с традиционными методами лечения и подходами, мы можем проложить путь к более целостному и всестороннему пониманию человеческого процветания [4].

Список литературы

1. <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14965>
2. <https://www.b17.ru/article/93386/>
3. Гроголева, О. Ю. Психология мотивации: учебное пособие / О. Ю. Гроголева. – Омск: ОмГУ, 2015. – 126 с. – ISBN 978-5-7779-1893-2. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/75450> (дата обращения: 15.05.2023).
4. Гроголева, О. Ю. Психология эмоций и воли: учебное пособие / О. Ю. Гроголева. — Омск: ОмГУ, 2018. – 77 с. – ISBN 978-5-7779-2240-3. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/117998> (дата обращения: 16.05.2023).
5. Токарь, О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях [Электронный ресурс]: учебное пособие / О.В. Токарь. – 3-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2019, – 64 с. – ISBN 978-5-9765-2014-1. – Текст: электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1048084> (дата обращения: 14.05.2023).

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

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL IN- TELLIGENCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования психологической поддержки развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Раскрывается универсальность моделирования как метода научного познания. Описаны этапы, касающиеся построения практико-ориентированной модели психологической поддержки развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Abstract: the article presents the results of an experimental study of psychological support for the development of emotional intelligence of primary school children. The universality of modeling as a method of scientific cognition is revealed. The stages concerning the construction of a practice-oriented model of psychological support for the development of emotional intelligence of younger schoolchildren are described.



Ключевые слова: младший школьный возраст, модель, психологическая поддержка, эмоциональный интеллект.

Keywords: primary school age, model, psychological support, emotional intelligence.

Открытие феномена «эмоциональный интеллект» выступило результатом развития суждений о природе когнитивных и аффективных процессов и их взаимной обусловленности. Важнейшими достижениями выступили обогащение представлений об эмоциях, расширение воззрений на интеллект, а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта.

В отечественных и зарубежных исследованиях (Д. Гоулмен, Д. Люсин и др.) эмоциональный интеллект трактуется как способность истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации намеченных целевых ориентиров взаимодействия. Он выражается в позитивном настрое, эмпатийном отношении к окружающим, идентификации, контроле и рефлексии эмоциональных состояний, выборе способа достижения цели, использовании эмоциональной информации в общении и деятельности. Эмоциональный интеллект как психологический феномен формируется в процессе межличностного взаимодействия и проявляется в субъект-субъектных отношениях, обеспечивая их эффективность [1].

Термин «эмоциональный интеллект» отождествляется со значительной совокупностью личностных характеристик. К взаимосвязанным с ним феноменам относят мотивацию достижения, открытость, самоуважение, субъективно переживаемое благополучие. Эмоциональный интеллект является интегральным психологическим образованием. Структура эмоционального интеллекта включает в себя когнитивный, эмотивный и поведенческий компоненты, включающие следующие содержательные характеристики: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, распознавание эмоций людей, эмпатия, конструктивное взаимодействие с окружающими и доверие [2].

Сензитивным периодом развития эмоционального интеллекта является младший школьный возраст, когда интенсивное интеллектуальное развитие дополняет эмоциональное становление. Развитый эмоциональный интеллект ребенка способствует становлению его статуса в группе, становится показателем психологического благополучия, закладывает основы последующего жизненного успеха [6]. Особенности эмоционального интеллекта у младших школьников выступают: непосредственность переживаний, недостаточный уровень самоконтроля эмоций, значительная эмоциональная неустойчивость, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний и переживаний окружающих [4].

Психологическая поддержка представляет собой 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 обеспечения гармоничного становления личности, преодоления трудностей личностного развития. Можно констатировать, что результирующим эффектом психологической поддержки субъектов образовательного пространства выступает самоосуществление и самосовершенствование личности [3]. Психологическую поддержку развития эмоционального интеллекта младших школьников можно определить как комплекс целей, задач, принципов, содержания, технологий и форм воздействия на когнитивную, эмотивную и поведенческую сферы в структуре развивающейся личности.

Внедрение психологических технологий в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования [5]. Мы предположили, что стратегия психологической поддержки развития эмоционального интеллекта младших школьников может быть представлена в виде практико-ориентированной модели, состоящей из ориентировочного, программного, исполнительного и контрольного этапов, обеспечивающих субъект-субъектное взаимодействие между психологом и младшим школьником.

Реализация ориентировочного этапа модели предполагала проведение констатирующего этапа экспериментального исследования. На этапе констатирующего эксперимента приняли участие 32 младших школьника в возрасте 9-10 лет, обучающихся в МБОУ СОШ №21 города Ставрополя.

В соответствии с задачами исследования был подобран комплекс диагностических методик: методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго), опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» (Е.Н.

Васильева), методика «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман), методика «Что – почему – как» (М.А. Нгуен).

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить следующие уровни развития основных компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников (Таблица 1).

На этапе констатирующего эксперимента низкий уровень когнитивного компонента был зафиксирован у 8 испытуемых (25%). Качественный анализ обнаруживает, что младшие школьники испытывали затруднения при выполнении предложенного задания даже с помощью наводящих вопросов, не называли преобладающее настроение, не могли показать его при помощи мимики и пантомимики. Анализ показывает, что 20 испытуемых (62,5%) проявляют средний уровень развития когнитивного компонента. Эти школьники предоставляли ответы на поставленные вопросы с предлагаемой помощью, но отмечали трудности в опознании и назывании изображений, оценивали настроение и называли эмоции с помощью взрослого. Высокий уровень исследуемого показателя был диагностирован у 4 младших школьников (12,5%).

Таблица 1 – Особенности развития компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников

Компоненты	Уровни	Количество школьников	
		Констатирующий эксперимент	
		абс. показатель (n=32)	отн. показатель (%)
Когнитивный	высокий	4	12,5
	средний	20	62,5
	низкий	8	25
Эмотивный	высокий	5	15,6
	средний	18	56,3
	низкий	9	28,1
Поведенческий	высокий	4	12,5
	средний	17	53,1
	низкий	11	34,4

Проведенное исследование позволило заключить, что у 9 младших школьников выявлен низкий уровень эмотивного компонента, что составило 28,1%. Данные ученики не выражают чувства сопереживания, эмоционально сдержаны. Средний уровень эмотивного компонента был отмечен у 18 младших школьников, что составило 56,3% от общего числа испытуемых. Дети не последовательно проявляют свои чувства, способны сопереживать, но в зависимости от обстоятельств. Высокий уровень эмотивного компонента был выявлен у 5 младших школьников (15,6%).

У 17 младших школьников отмечается средний уровень развития поведенческого компонента, что составило 53,1%. Низкий уровень развития был выявлен у школьников, что составило 34,4% от общего числа испытуемых. Такие дети в процессе диагностики не проявляли готовность учитывать эмоциональное состояние другого, сопереживать, заботиться о нём, не отмечали конструктивного взаимодействия с окружающими. В исследуемой группе были выявлены лишь 4 младших школьника (12,5%) с высоким уровнем развития поведенческого компонента.

В целом, результаты констатирующего эксперимента позволяют утверждать, что уровень развития компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников при отсутствии целенаправленной психологической поддержки его развитию является недостаточным.

Осуществление программного и исполнительного этапа модели психологической поддержки развития эмоционального интеллекта младших школьников предполагало проведение формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проходил в естественных условиях функционирования образовательного процесса. В соответствии с программой исследования из общей выборки в 32



человека были выделены две группы младших школьников, одна из которых выступила в качестве экспериментальной (16 человек), другая в качестве контрольной (16 человек). Представители экспериментальной группы приняли непосредственное участие в реализации составленной программы психологической поддержки. Формами реализации программы выступили игровой метод в сочетании с арт-терапевтическими приемами и психогимнастикой.

Контрольный этап практико-ориентированной модели психологической поддержки выполняет не только результирующую функцию, но и функцию управления. Управление осуществляется как сличение результатов деятельности с моделью, образом этой деятельности на основе принципа обратной связи.

С целью получения данных, необходимых для определения эффективности предложенной программы развития эмоционального интеллекта младших школьников, было проведено повторное исследование.

Таблица 2 – Динамика уровней развития компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников в экспериментальной группе

Компоненты	Уровни	Количество школьников			
		Экспериментальная группа			
		констатирующий эксперимент		формирующий эксперимент	
		абс. показатель (n=16)	отн. показатель (%)	абс. показатель (n=16)	отн. показатель (%)
Когнитивный	высокий	2	12,5	5	31,2
	средний	10	62,5	11	68,8
	низкий	4	25	—	—
Эмотивный	высокий	2	12,5	6	37,5
	средний	9	56,2	9	56,2
	низкий	5	31,3	1	6,3
Поведенческий	высокий	2	12,5	5	31,3
	средний	8	50	10	62,4
	низкий	6	37,5	1	6,3

Характеризуя результаты контрольного этапа исследования относительно основных компонентов, можно подчеркнуть, что у младших школьников экспериментальной группы произошли позитивные изменения в развитии эмоционального интеллекта после проведения разработанной программы. Так, увеличилось количество школьников, имеющих высокий уровень по когнитивному компоненту – до 31,2% (5 человек).

Исследование уровней по эмотивному компоненту также выявило позитивные изменения у младших школьников экспериментальной группы. Увеличилось количество школьников на 25% (4 человека), имеющих высокий уровень по эмотивному компоненту. Для них характерно проявление чувства сопереживания, эмоциональное реагирование на страдание и несправедливость.

И, наконец, исследование поведенческого компонента эмоционального интеллекта, также позволило зафиксировать значимые изменения. Возросло на 3 человека количество испытуемых, имеющих высокий уровень (18,8%). Эти младшие школьники проявляли готовность учитывать эмоциональное состояние сверстника, сопереживать и заботиться о нём.

Таким образом, данные повторного диагностического исследования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе произошли позитивные изменения в развитии эмоционального интеллекта младших школьников, тогда как в контрольной группе значимых данных между результатами констатирующего и формирующего этапов эксперимента получено не было. На основе проведенной экспериментальной работы можно сделать вывод о положительном влиянии предложенной системы психологической поддержки на развитие когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта младших школьников.



Апробация практико-ориентированной модели и разработанной программы психологической поддержки способствовала стимулированию у младших школьников интереса к эмоциональной составляющей собственного состояния, расширению сведений об эмоциях, формированию навыков использования эмоционально-экспрессивных средств языка и вербализации эмоциональных состояний, развитию способности установления причинно-следственных связей возникновения эмоций, формированию навыков саморегуляции эмоциональных процессов, развитию динамических и структурных составляющих эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Тематические сообщения. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. – № 5. – С. 57-65.
2. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129-140.
3. Манаенкова М.П. Психологическая поддержка развития личности младшего школьника в образовательной среде школы // Организация профильного обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2023. – С. 121-124.
4. Никитина Е.Л. Особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, Челябинск, 11 июля 2017 года. – Челябинск: Инновационный центр развития образования и науки, 2017. – С. 13-15.
5. Салмина Н.Г. Мы живем в мире символики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. – № 10. – С. 28-32.
6. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: монографический сборник / под общей и научной редакцией С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 203 с.

УДК 159.9

Ломонос Оксана Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Lomonos O.Y.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ksulomonos.16@yandex.ru
Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕСТРУКТИВНОЙ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF MANIFESTATIONS OF DESTRUCTIVE AGGRESSION IN ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Аннотация: в статье представлены результаты анализа теоретических и эмпирических исследований проблемы подростковой агрессии: рассматриваются пути появления, развития и коррекции деструктивной агрессии среди подростков; методы и упражнения для коррекционных занятий.

Abstract: the article presents the results of the analysis of theoretical and empirical studies of the prob-



lem of teenage aggression: the ways of the emergence, development and correction of destructive aggression among adolescents are considered; methods and exercises for remedial classes.

Ключевые слова: психологическая коррекция, деструктивная агрессия, аутоагрессия, подростки, отклоняющееся поведение.

Keywords: psychological correction, destructive aggression, auto-aggression, adolescents, deviant behavior.

Актуальна проблема деструктивной агрессии подростков в современном обществе. Каждый год в подростковой среде происходит все больше и больше агрессивных действий. Все это связано с несколькими проблемами:

- агрессия социальной среды;
- органическое поражение головного мозга (менингит и др.);
- эндокринный взрыв, резкое увеличение количества половых гормонов;
- социально-культурные факторы (телевидение, Интернет и компьютерная игра систематически пропагандируют культ насилия);
- ухудшения качества жизни детей;
- невнимание школы и родителей, а также других взрослых к психическому состоянию детей и другим проблемам. [1]

Как правило, агрессия – это умышленное разрушительное поведение. Оно наносит ущерб объектам нападения (одушевленным или не оживлённым), причиняет физические повреждения людям и вызывает у них психологические проблемы (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха подавленности и др.).

Каковы же формы деструктивной агрессии?

Есть много классификаций агрессивного поведения. Как известно, одной из наиболее популярных классификации является классификация предложенная А. Бассом. Из этого он выделяет перечень основных параметров, по которым характеризует формы деструктивного агрессивного поведения:

- 1) физическая (избиение человека) – вербальная агрессия (унижения, оскорбления);
- 2) активная (словесное оскорбление или унижение другого человека) – пассивная агрессия (нежелание в открытую говорить о реальном отрицательном отношении к оппоненту, маскируя свое негативное отношение к нему);
- 3) прямая (словесное или физическое нападение) – косвенная агрессия (проявление осуществляется через посредников). [3]

Ещё, говоря об агрессии, нужно упомянуть один из важнейших видов – аутоагрессия (агрессия, которая направлена на самого себя, опаснейшая из подростковых агрессий и именно из-за нее в дальнейшем возникает большое количество психологических проблем).

Существует несколько причин, из-за которых может возникнуть отклоняющееся поведение: равнодушие к личности ученика, не оправдание ожиданий учеников и т.д. Обиду, враждебность, агрессию может вызвать отсутствие индивидуального подхода со стороны учителя. Школьное и семейное влияние очень важный фактор в формировании поведения ребенка. Но ни семья, ни школа не включают в себя все социальные факторы, которые влияют на поведение ребенка. Из этого следуя, можно сказать, что на девиантное поведение подростков влияют как социальные факторы, так и психологические, и биологические. Однако любое отклонение поведения подростка от нормы следует рассматривать индивидуально, учитывая его возрастные особенности и социальную ситуацию развития. Основой всех отклонений подросткового поведения является неразвитость социально-культурных потребностей, бедность духовного мира, отчуждение. Но девиантное поведение – это и есть слепок с социальных отношений в обществе.

В подростковом возрасте очень часто объектом подражания является «отрицательный» герой (особенно лица с криминальным прошлым), когда со свойственным этому возрасту максимализмом подросток старается не только копировать такого героя, но и «переплюнуть» его во всех отрицательных поступках [4].

Эффективная психологическая коррекция агрессивного поведения девиантного подростка



предполагает, прежде всего, компетентную идентификацию психологических причин поведенческих расстройств. В деятельности по коррекции агрессивного поведения девиантных подростков следует опираться на следующие принципы:

- индивидуально-личностный подход;
- опора на положительные аспекты личности;
- объективность подхода к подросткам;
- конфиденциальность.

Основная цель коррекционной работы с агрессивными подростками - снизить уровень их агрессии. Чтобы достичь этой цели, необходимо выделить следующие задачи:

- 1) содействовать повышению уровня самоконтроля и выработки мер саморегуляции;
- 2) помочь детям понять, что их агрессивное поведение не является конструктивным;
- 3) развивать способности распознавать внутренние состояния и переживания других, учиться понимать их чувства и интересы;
- 4) развить навыки адекватного выражения агрессивного состояния;
- 5) развить навыки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций;
- 6) поспособствовать формированию адекватной самооценки, а также помочь сформировать адекватную самооценку.

В опытно-экспериментальной работе есть три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап – констатирующий. В задачи данного этапа входит выявление группы девиантных подростков, а также предпосылок агрессивного поведения девиантов и их коррекция.

В рамках второго этапа формируется программа коррекции агрессивного поведения девиантных подростков.

В третьем этапе проходит проверка. Идёт повторная диагностика, обработка и интерпретацию результатов.

Из общей выборки подростков – обучающихся 8 – 9 класса, в количестве 27 человек, при помощи диагностики определена группа из 6 девиантных обучающихся с агрессивным поведением. Все подростки обучаются в МБОУ СОШ № 4 с. Малые Ягуры Ставропольского края.

В начале учебного года среди подростков проводится входное анкетирование с целью выявления учащихся, относящихся к «группе риска». Подбирается анкета, охватывающая определённую проблему [2].

На основании обработки анкет об отношении к собственному будущему у подростков совместно с психологом ОУ сделаны следующие выводы:

- На будущее смотрят пессимистично.
- Высокая тревожность.
- Связывают свое будущее с семьей лишь малая часть подростков.
- Концепция будущего у части учащихся связана с мстостью.
- Особую значимость своему будущему не придают.
- У учащихся с антисоциальным поведением доминирует лень, безволие, безответственность, агрессивность, конформизм.
- Трудные подростки цели не имеют.
- У трудных подростков частично разрушены тормозные процессы, часто проявляется вспыльчивость, несдержанность, повышенная возбудимость.

В диагностику включаются вопросы, касающиеся семейного состава, необходимые для выявления учащихся из полных и неполных семей, многодетных и малообеспеченных семей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

С целью нахождения общих девиаций был проведён опрос среди учащихся 8-9 классов (всего 27 человек).

По результатам обработки данных нами получены следующие результаты:

- на вопрос «Употребляете ли вы алкогольные напитки?», в том числе пиво?», ответили «да» - 70,8 %, «иногда» - 20 %, «нет» - 1,6 % подростков;
- на вопрос «Часто ли вы употребляете спиртные напитки?», ответили «часто» - 31,5 %, «иногда»

- 52,3 %, «очень редко» - 14,6 %, «никогда» - 1,6 %;

– на вопрос «Что является причиной употребления спиртного?», ответили «за компанию с друзьями» - 30,5 %, «праздники, памятные события» - 42,2 %, «от нечего делать или просто так» - 27,3 %.

Можно сделать вывод: большинство подростков употребляют спиртные напитки, причём 1/3 опрошенных делает это часто, а оставшиеся 2/3 от случая к случаю, что никак не снижает проблемность сложившейся ситуации. При этом употребление алкоголя без причины или «за компанию» свидетельствует о том, что подростки не знают, чем ещё занять своё свободное время. На данное обстоятельство нужно обратить отдельное внимание при составлении плана коррекционной работы с учащимися.

На вопрос «Употребляли ли вы когда-нибудь наркотики?», утвердительно ответили 0 % от общего количества опрашиваемых.

У четверых из шести подростков сложная семейная ситуация связана с плохим состоянием жизни и употреблением алкогольных напитков одним из родителей.

На основании всего вышеизложенного выявляем наличие в подростковой среде проявлений девиаций на том уровне, когда на это уже нужно обратить особое внимание педагога – психолога.

Также мы изучили материалы педагогических советов, протоколы заседаний педагогического консилиума, Совета профилактики, ведомости успеваемости и посещаемости учебных занятий за текущий учебный год.

По итогам анализа выявлено следующее:

– количество пропусков без уважительной причины среди учеников 8 - 9 классов – 23 за год;
– присутствуют нарушения дисциплины, в т.ч. опоздания на уроки, курение в неположенном месте, грубость и агрессия по отношению к педагогам и учащимся, употребление ненормативной лексики и т.д.;

– присутствуют неудовлетворительные отметки по предметам и по итогам промежуточной аттестации у 2 учащихся.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод: проявления девиантного поведения присущи в большей степени подросткам 9 класса. Несмотря на психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, некоторые проявления девиантного поведения (например, употребление алкоголя, неуспеваемость и др.) находятся на достаточно высоком уровне.

Таким образом, в подростковой среде можно наблюдать такие проявления девиантного поведения как: курение, употребление алкогольных напитков, грубое и агрессивное поведение, употребление ненормативной лексики.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков / Под ред. Н.М. Платоновой – СПб.: Речь, 2004, 345с.
2. Басс А.Г. Психология агрессии // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.60 – 67.
3. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997, 336 с.
4. Каган, В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок / В. Е. Каган. – Москва, 1992.

УДК 159.922.74

Малиновский Александр Алексеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Malinovskiy A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: aleks12.21.12@yandex.ru
Научный руководитель: Торигова Е.Ф., доцент



ОСОБЕННОСТИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация: в статье рассматривается значимость логического мышления и его развития для младшего школьного возраста; раскрывается связь логического и абстрактного мышления, обусловленность логического мышления развитием речи; охарактеризованы особенности логического мышления (последовательность, строгость, алгоритмичность) и операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение и классификация), которые осваиваются в младшем школьном возрасте.

Abstract: the article examines the importance of logical thinking and its development for primary school age; reveals the connection between logical and abstract thinking, the conditionality of logical thinking by the development of speech; characterizes the features of logical thinking (consistency, rigor, algorithmicity) and operations (analysis, synthesis, generalization, comparison and classification), which are mastered in primary school age.

Ключевые слова: логика, логическое мышление, абстракция, мыслительные операции, младший школьный возраст.

Keywords: logic, logical thinking, abstraction, mental operations, primary school age.

Младший школьный возраст представляет собой период, когда ведущей деятельностью выступает учение в школе, что актуализирует роль когнитивных способностей ребенка, в частности его мышления. В соответствии с теорией развивающего обучения В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина наибольший развивающий эффект от процесса обучения достигается в процессе освоения младшим школьником основ теоретического обучения, которое реализуется в таких логических формах как понятие, суждение, умозаключение и направлено на выявление существенных признаков объектов и явлений, связей (закономерностей), обобщенных действий. С теоретическим мышлением тесно связано – логическое.

Охарактеризуем феномен логического мышления. Анализируя актуальную психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, что логическое мышление – это когнитивная способность, напрямую обуславливающая эффективность мыслительной деятельности. Так, например, А.А. Люблинская определяет логическое мышление как способность оперировать мыслительными конструкциями в ходе мыслительного процесса по определенным правилам. Усвоение правил логического мышления позволяет выполнять мыслительные операции, в частности наиболее базовые из них, такие как индукция и дедукция [2].

О.К. Тихомиров рассматривает абстрактно-логическое мышление как способность использовать понятия и языковые средства для построения логических конструкций. Логическое мышление с его точки зрения отличается вербализованностью и определенной степенью абстракции, при этом эффективность логического мышления характеризуется возможностью увидеть абстрактные связи в конкретных взаимодействиях явлений и феноменов реального мира [5].

Р.С. Немов определяет логическое мышление как последовательное мышление, которое строго структурировано и имеет целью построение завершенных логических конструкций [3]. Данный автор указывает на то, что логическое мышление является важнейшей частью научного мышления и необходимо для постижения любых системных знаний, тем самым выступает как фундамент для эффективности процесса обучения. Освоение данного типа мышления важно для младших школьников, поскольку обучение выступает ведущей деятельностью на данном возрастном этапе.

Освоение логического мышления в младшем школьном возрасте предполагает, что ребенок должен научиться выполнять основные логические операции: обобщение, анализ, сравнение, классификацию.

Наиболее важные мыслительные операции для обучения в младшем школьном возрасте являются анализ и синтез [2].

Анализ подразумевает выделение элементов объекта, его характеристик и свойств. На первом этапе младшие школьники выявляют только отдельные части и свойства предмета, то есть они могут провести лишь частичный анализ. Затем, формируется способность анализировать все свойства



объекта, но без установления взаимосвязей между ними. Затем у младшего школьника возникает способность анализировать все свойства и признаки предмета и устанавливать взаимосвязь между ними.

Следует отметить, что способность к анализу актуальна не только для познания младшими школьниками, из каких элементов состоит объект (предмет, явление, число, слово, предложение и т.д.), но и для возникновения личностных новообразований:

- планирование, то есть определение конкретных действий на пути к достижению цели деятельности, другими словами, структурный анализ учебной деятельности в той ее части, в которой она реализуется посредством учебных действий;

- рефлексия, то есть анализ (самоанализ) собственной личности, поведения, деятельности, способностей, достижений.

Синтез – это объединение различных частей и сторон объекта в единое целое. В умственной деятельности учащихся анализ и синтез тесно связаны друг с другом и реализуются посредством взаимных переходов при работе с учебным материалом [4].

Абстракция – это выделение какой-либо стороны предмета или явления, позволяющего ее отдельно изучать [4]. Одной из особенностей абстракции учащихся начальной школы является то, что они иногда принимают внешние, явно выраженные свойства за существенные признаки. Еще одной особенностью является то, что дети легче абстрагируются от свойств предметов и явлений, чем от связей и взаимосвязей, которые существуют между ними.

Сравнение, как мыслительная операция у младших школьников, также имеет свои особенности. Это выражается в замене сравнения рядоположением объектов: сначала говорят об одном объекте, а затем о другом [1]. В этом возрасте детям сложно сравнивать предметы, с которыми нельзя напрямую действовать. Поэтому сравнительное обучение должно проводиться поэтапно в тесной связи с изучением конкретного материала.

Обобщение – это выделение основных характеристик объектов или явлений и их свойств. Младшие школьники как правило проявляют умение обобщать на основе выделения наиболее явно выраженных внешних признаков предметов. Обобщение тесно связано с конкретизацией.

Конкретизация выражается в переходе на уровне сознания в процессе мышления от общих характеристик к частным, от общего к единичному. Операция конкретизации противопоставляется процессам абстрагирования и обобщения. Научение конкретизации в образовательном процессе требует от учителя демонстрации учащимся подтверждения общих положений конкретными примерами.

Если рассматривать системно целостный процесс развития мышления младших школьников, здесь психологи выделяют два основных этапа. На первом этапе (1-2 классы) мышление детей начальных классов имеет все признаки мышления дошкольников: анализ учебного материала происходит преимущественно в наглядно-действенном и наглядно-образном плане. Дети говорят о предметах и явлениях в соответствии с их внешними индивидуальными характеристиками, поверхностно, односторонне. Их выводы основаны на визуальных предпосылках, данных при восприятии, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямой увязки суждений с воспринимаемой информацией. Обобщения в этом возрасте тесно связаны с внешними характеристиками объектов и основаны на тех свойствах, которые отражаются непосредственно, то есть явно заметны для выделения [2].

К третьему классу мышление преобразуется и переходит на вторую стадию, на которой учитель, чтобы обеспечить дальнейшее развитие логического мышления, должен детально показать и научить выявлять связи, которые существуют между отдельными элементами изучаемого материала. В этот период у детей формируются аналитико-синтетические когнитивные способности, осваивается моделирование как метод познания, развивается словесно-логическое мышление.

Таким образом, развитие логического мышления в младшем школьном возрасте представляет собой системный процесс, которому свойственна преемственность, сохранение предыдущих достижений в новых качественных когнитивных преобразованиях. Младшие школьники осваивают способы решения более сложных умственных задач, которые способствуют развитию способности рассуждать, обосновывать свои суждения, сравнивать, обобщать, конкретизировать.

1. Занков Л. В. Избранные педагогические труды; вступ. ст. Ш. А. Амонашвили. М.: Новая школа, 1996. 432 с.
2. Люблинская А. А. Анализ и синтез в учебной работе младшего. М.: 2008. 273 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учебник. М.: Высшее образование, 2007. 639 с.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка; [пер. с фр.; коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 526 с.
5. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Академия, 2007. 288 с.

УДК 37.025.7

Малиновский Александр Алексеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Malinovskiy A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: aleks12.21.12@yandex.ru

Научный руководитель: Торикова Е.Ф., доцент

**РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ
DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE BY
MEANS OF A CHESS GAME**

Аннотация: важной задачей интеллектуального развития в младшем школьном возрасте является формирование основных операций логического мышления, освоение которых способствует успешному обучению на последующих уровнях общего образования. Обосновывается возможность применения шахматной игры для развития логического мышления у детей младшего школьного возраста. Раскрываются практические особенности организации процесса обучения младших школьников игре в шахматы.

Abstract: an important task of intellectual development in primary school age is the formation of the basic operations of logical thinking, the development of which contributes to successful learning at subsequent levels of general education. The possibility of using a chess game for the development of logical thinking in children of primary school age is substantiated. The practical features of the organization of the process of teaching younger schoolchildren to play chess are revealed.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, шахматы, начальная школа, дети младшего школьного возраста.

Keywords: thinking, logical thinking, chess, elementary school, primary school children.

Для успешного развития общества необходимы высокообразованные люди с большим творческим потенциалом и нестандартным мышлением, способные успешно осуществлять научно-технический прогресс.

В этой связи следует уделять значительное внимание воспитанию и образованию подрастающего поколения, отвечающему запросам современности и перспективам социально-экономического, технического, информационного и гуманитарного развития общества. Школа дает детям знания, навыки и умения, которые понадобятся им в дальнейшей жизни. В начальной школе учащиеся приобретают базовые навыки логического рассуждения (сравнение, анализ, обобщение и др.). Поэтому учителя начальных классов считают важной задачей развитие логики у младших школьников, чтобы у них формировались способности аргументировать собственные суждения, делать правильные и обоснованные выводы и, обеспечивать учащимся возможность самостоятельно приобретать знания

[2].

В тоже время педагоги не всегда имеют четкие представления, как правильно развивать у школьников начальных классов способность логически мыслить, не в полной мере владеют методиками и средствами развития мыслительных операций учащихся, таких как синтез, анализ, классификация, обобщение, аналогия, абстракция.

Мышление есть высший психологический процесс в структуре функции познания. Суть этого процесса заключается в обобщенном и опосредованном отражении человеком действительности.

Важной особенностью мышления является то, что, обретая в ходе индивидуального развития связь с речью, оно становится неотделимо от речи, на что указывал еще Л.С. Выготский.

Логическое мышление – это способ реализации познавательной функции человека, разработанной человечеством и фиксированной в культуре, суть которого заключается в использовании законов логики для работы с понятиями, суждениями и умозаключениями, что является высшей ступенью умственного и интеллектуального развития. Логическое мышление осваивается учащимися в условиях обучения в школе.

Значительным потенциалом для развития логического мышления обладает игра в шахматы.

Шахматы – это комплексный симулятор интеллектуальной активности, не имеющий себе равных по производительности, потому что шахматы заставляют работать оба полушария мозга, что подтверждается экспериментальными исследованиями [3].

Шахматы – это не только игра, которая приносит детям радость достижений, но и эффективный и действенный способ интеллектуального и личностного развития. Каждый (комплексный) стратегический план в игре имеет всеобъемлющую цель, которую преследует игрок, преодолевая сопротивление противника.

При проектировании уроков в начальных классах следует обратить внимание на использование игровых методов, так как известно, что дети легче учатся через игру.

В настоящее время в исследованиях констатируют недостаточный уровень развития способности к логическому мышлению у младших школьников, что затрудняет обучение эффективному управлению сложными современными техническими и организационными системами. Шахматы как средство для решения этих задач доступны и начинают использоваться уже в начальной школе. Целью начального обучения является реализация не только воспитательной, но и развивающей функции обучения, связанной с совершенствованием мышления ребенка, способов и приемов его мыслительной деятельности [1].

В начальной школе необходимо не только заложить прочный фундамент знаний учащихся, но и научить их самостоятельно мыслить и действовать творчески. В дальнейшем учащийся будет размышлять, анализировать, создавать простые схемы и делать выводы на основе законов логики.

Мышление младших школьников отличается от мышления детей дошкольного возраста. Например, для дошкольников характерны такие особенности мышления, как произвольность и слабый контроль за подготовкой и решением интересующих их задач, в то время как младшим школьникам необходимо регулярно выполнять обязательные задания и учиться контролировать свое мышление.

При описании развития мышления школьников важно отметить, что дети 7-8 лет мыслят только определенными образами и категориями. Дети этого возраста с трудом понимают переносное значение метафор или пословиц. Например, выражение «ледяное сердце» ребенок может понимать, как сердце из льда, а вовсе не думать о человеке без эмоций и чувства любви.

В 8-9 лет способности детей приобретают новый уровень. Они вступают в стадию формальных операций, возникают умения узнавать важные (абстрактные) признаки предметов и явлений, умения обобщать. Дети в этом возрасте могут определять порядок понятий и различать узкие и широкие по объему понятия. Если в 1 и 2 классах учащиеся не могли дать четких логических ответов, используя простейшие доказательства и заменяя их указанием на реальные факты, то в 3 и 4 классах дети должны уметь аргументированно обосновать то или иное явление. Учащиеся 3-4 классов должны начинать свою аналитическую работу с построения идей и концепций [1].

Развитие мышления детей в начальной школе варьирует от умения анализировать отдельные предметы и явления до умения анализировать связи между этими предметами и явлениями. К концу



учебного года учащиеся третьих классов должны освоить основы анализа: выявление отношений между понятиями (части и целое, и наоборот; наличие функциональных отношений).

Процесс сравнения имеет большое значение в учебной деятельности младших школьников. Ведь большинство предметов, изучаемых в младших классах, основаны на сравнении. Чтобы овладеть процессом сравнения, надо научиться видеть сходство и различия.

Формирование детского шахматного мышления проходит несколько этапов – от репродуктивного повторения алгоритмов и схем в стандартных ситуациях до творческого применения знаний на практике, что означает отказ от общепринятых стереотипов [2].

На всех этапах обучения шахматам важную роль играют общие принципы игры в шахматы, где реализуются основные приемы. Для реализации своего плана на шахматной доске ученик осваивает тактический шахматный арсенал, который состоит из следующих мыслительных алгоритмов: анализ позиции – мотив – мысли – расчеты – ходы. Продуктивные методы также играют важную роль в будущих исследованиях основ дебютной и позиционной игры, особенно при изучении типичных позиций в середине игры (миттельшпиле) и в конце игры (эндшпиле).

При изучении дебютной теории основным методом является метод частичного исследования. Теория дебюта наиболее эффективно осваивается, когда большую часть работы ребенок выполняет самостоятельно, что означает предоставление ученику материала для самостоятельного изучения (годовые учебные задания, рекомендуемая шахматная литература и т. д.).

В более поздний период в обучение вводятся творческие методы совершенствования тактических навыков учащихся (позиции самообороны, нанесение определенных тактических ударов, маты с определенным количеством шагов и др.). Анализ игры педагога с разных сторон, их творческое осмысление помогает детям выработать собственный стиль игры. Использование этих методов в первую очередь обеспечивает самостоятельность ребенка в решении различных задач.

При организации самостоятельной деятельности учащихся работа педагога направлена на поддержание и повышение интереса детей к игре в шахматы. Преподаватель организует всю работу в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся. Предлагает ребенку игру, ориентированную на уровень развития интеллектуальных способностей, волевой регуляции и результативности деятельности. Эффективными являются следующие методы: переход деятельности (игры) из совместной в самостоятельную, а также введение каждую неделю новых развивающих материалов. Таким образом, знания, которые дети приобретают на занятиях, интегрируются в совместную деятельность, после чего становятся самостоятельными.

Развитие логического мышления у детей – очень длительный и сложный процесс, особенно для самих детей, так как индивидуальный уровень мышления имеет субъективные особенности и специфику. Дети с недостаточным уровнем интеллектуального развития, медленно обучаемые, требуют особого подхода. Важно учитывать физические и психические особенности ребенка, оказывать поддержку, повышать уверенность в себе, позволяя самостоятельно решать нетрудные задачи. Интеллектуально активные дети играют особую роль: хорошо справляются с поставленными задачами, а также приходят на помощь отстающим. Такая форма взаимодействия учителя и ученика очень эффективна. Это помогает сплотить команду, позволяя успешным детям заявить о себе, а более слабым – почувствовать себя уверенно.

Таким образом, в младшем школьном возрасте актуальная задача формирования основ логического мышления может быть решена посредством обучения учащихся игре в шахматы. При этом важно, чтобы педагог был компетентен как в специфике развития логических мыслительных операций в младшем школьном возрасте, так и в методических вопросах обучения шахматной игре учащихся с разным уровнем интеллектуального развития.

Список литературы

1. Барышникова Е.В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. 174 с.
2. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. 2-е изд. доп. и перераб. М.: Юрайт, 2018. 172 с.



3. Чэн Рэй. Практические шахматы: 600 задач чтобы повысить уровень игры [пер. с англ. В. Э. Ионова. М.: Эксмо, 2018. 216 с.

УДК 378.1

Мау Мария Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Мау М.И.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: manya8888@list.ru
Научный руководитель: Погребная О.С., доцент

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА FEATURES OF EMOTIONAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация: в статье рассмотрены понятия «эмоциональная компетентность», «эмоциональный интеллект», «эмпатия», определены аспекты сформированности эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте и основные навыки EQ младших школьников, представлены коррекционные мероприятия с применением различных интерактивных методов по формированию эмоциональной компетентности учащихся начальных классов.

Abstract: the article discusses the concepts of «emotional competence», «emotional intelligence», «empathy», defines aspects of the formation of emotional intelligence in primary school age and the basic EQ skills of younger schoolchildren, presents remedial measures using various interactive methods for the formation of emotional competence of primary school students.

Ключевые слова: младший школьный возраст, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, эмпатия.

Keywords: primary school age, emotional competence, emotional intelligence, empathy.

Для полноценного психического развития ребенка младшего школьного возраста огромное значение имеет его оптимальное общение с окружением. От того, как складываются эти отношения, во многом зависит его эмоциональное благополучие, формирование позитивной самооценки, становление и закрепление личностного стиля поведения и то, как ребенок будет относиться к окружающему миру.

По мнению Е.И. Изотовой, эмоции имеют большое значение в психической жизни учащихся начальных классов. С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие в большей степени, чем раньше, зависит от посторонних людей и от того опыта, который он приобретает вне дома [5, с.12].

После поступления в школу и начала жизни по новым для себя условиям ребенок невольно принимает также и новые правила этого этапа своей жизни – отныне у него есть обязанности, которые он должен соблюдать и выполнять. Теперь окружающие его люди (взрослые в семье, педагоги и другие) при разговоре с ним учитывают как его особенности в силу возраста, так и взятые им обязательства. Именно в этот период у ребенка происходят главные изменения в психике и формируются новые психические образования, для которых характерны наиболее значимые достижения в развитии, и можно отметить, что это является фундаментом обеспечения развития детей на следующих возрастных этапах.

Также необходимо выделить еще один важный аспект психического развития младшего школьника – это его взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками, которые после его поступления в школу приобретают новый вид. Важно также сказать, что новые обязанности заставляют ребенка более уравновешенно проявлять свои чувства и управлять собственным настроением, так как ребенок начинает понимать, в каких моментах уместно их показывать, а в какой нет. Тем не менее,

мягкосердечность и общая впечатлительность по-прежнему остаются характерными чертами личности у учеников начальных классов.

Под новыми обязанностями для поступивших в школу детей, Т.А. Шишковой подразумеваются обязанности, в первую очередь, в учебной деятельности, которая учитывает как их возрастные особенности, так и условия для дальнейшего развития учеников в личностном плане [9, с.302].

В результате ученики учатся рефлексировать, прорабатывать план своих действий, у них формируется произвольность психических процессов.

В связи с вышесказанным, целесообразно развивать у детей младшего школьного возраста эмоциональную компетентность.

Эмоциональная компетентность, по мнению М.В. Степановой, является умением ребенка твердо следовать своим внутренним убеждениям несмотря на текущую ситуацию, способность защищать их под давлением внешних воздействий, чужих мнений, мировоззрений, убеждений [8, с.112].

В частности, автор рассматривает два метода по защите младшими школьниками своих интересов – приспособление к текущим условиям или их преобразование в соответствии со своим видением. Второй метод являет собой проявление устойчивости личности и своей социальной (гражданской) активности.

П. Лафренье определяет эмоциональную компетентность как свойство, характеризующее ребенка в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуют между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели [6, с.9].

Основу эмоциональной компетентности составляет эмоциональный интеллект.

Понятие «эмоционального интеллекта» в широком смысле подразумевает собой способность младшего школьника к оценке, восприятию и анализу проявляемых своих эмоций и эмоций других людей для дальнейшего контроля и управления ими, иначе говоря – умение оперировать получаемой эмоциональной информацией. Например, младший школьник с развитым эмоциональным интеллектом не только хорошо владеет своими эмоциями, но и легко находит контакт с другими людьми, что, в свою очередь, способствует его успехам в учебной деятельности.

Также эмоциональный интеллект отвечает за умение справляться со стрессом и управлять своими чувствами – например, умение создать хорошее настроение в социуме способствует достижению лучших результатов как в обучении, так и в повседневной жизни [4, с.90].

Основными аспектами эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте являются следующие:

1) словосочетание «эмоциональный интеллект» обозначает наличие рациональной и аффективной сферы деятельности младшего школьника, однако, это словосочетание требует задействования как первой, так и второй сферы (осознать свои эмоции и принять решения на основе их анализа). Сами по себе эмоции являют собой достаточно крупный пласт информации, умея обрабатывать которые младший школьник может выполнять свою деятельность гораздо более эффективно;

2) также необходимо подчеркнуть, что эмоциональный интеллект способен помочь младшему школьнику в контроле собственных чувств – несмотря на то, что традиционная психология говорит, что управлять эмоциями невозможно, так как это связано в первую очередь с физиологией, в отношении эмоционального интеллекта управление эмоциями – это навык, доступный для развития и практики, как показывают последние данные в исследованиях зарубежных авторов [2, с.33].

Таким образом, эмоциональный интеллект – в широком смысле это умение младшего школьника оценивать, воспринимать и анализировать проявляемые им эмоции и эмоций других людей для дальнейшего контроля и управления ими.

Также эмоциональный интеллект отвечает за умение младшего школьника справляться со стрессом и управлять своими чувствами.

Эмпатия является важной составляющей эмоционального интеллекта. Ж. Бержере было обнаружено, что школьники, которые хорошо разбирались в эмоциях других, были более успешны в учебной деятельности, равно как и в социальной жизни [2, с.112].

Понятие «эмпатия» раскрывается Ж. Бержере, как умение ребенка младшего школьного возраста воспринимать текущие проявляемые эмоции других людей. Такое восприятие и понимание



(например, понять текущую эмоцию по выражению лица, тембру голоса, жестам, движениям тела и так далее) есть главный аспект в эмоциональном интеллекте, ведь именно благодаря восприятию и пониманию происходит дальнейший анализ эмоций.

Способность распознавать и объяснять проявляемые эмоции характеризуется сформированностью у младшего школьника навыков EQ (Emotional Quotient).

Так, у учащихся с низким EQ будут вызывать затруднения в определении текущей эмоции как других людей, так и у самих себя (может их путать либо вообще не разобрать, что это за эмоция), в ее словесном выражении, в отслеживании своего эмоционального состояния и анализа его влияния на свои паттерны поведения [10, с.88].

Опишем основные навыки EQ младших школьников:

- в первую очередь, это навык общения в социуме (выражаться внятно и понятно для других), уметь слушать, уметь работать совместно и без конфликтов;
- умение чувствовать себя безопасно и комфортно вне зависимости от окружающего социума (воспринимать эмоции других людей и правильно на них реагировать);
- знать свои сильные и слабые стороны личности и уметь вовремя проявлять первые и подавлять вторые; понимать свои личные эмоциональные отклики на происходящее; умение контролировать свои эмоциональные отклики и контролировать их влияние на происходящее и на собственные поступки;
- умение соблюдать договоренности и выполнять свои обязанности, а также изменяться с учетом текущих условий окружающей среды, быть гибким.

Е.Д. Борисова отмечает, что проявления эмоциональности у детей младшего школьного возраста связаны, в первую очередь, с очевидным превосходством сферы чувственной над иными относительно каждой из сторон жизни ученика – для такого возраста характерны проявления эмоциональных поступков под влиянием текущей эмоции в конкретной ситуации, но в силу возраста ученики способны сдерживать эти проявления и корректировать свое поведение [3, с.46].

Таким образом, текущий уровень регуляции учеником собственных эмоций и поведения можно выявить по возникающим конфликтам и иных аффективным вспышкам поведения, во время которых проявляется особенно сильная эмоциональность. Также в этом возрасте у ребенка формируется навык самооценки, причем самооценки объективной, он начинает осознавать свою личность и идентичность, проводит анализ своей деятельности и поведения, благодаря чему формируется также навык подчинения своих текущих эмоциональных проявлений в угоду своим мотивам и поставленным целям. То есть, ребенок стремится к контролю над своим поведением и поступками (конечно, в разумных для его возраста пределах).

С целью развития эмоциональной компетентности у детей младшего школьного возраста психологу общеобразовательной школы необходимо учитывать вышеизложенное в построении коррекционной работы с учащимися.

Тем для разговора школьного психолога с учениками младших классов существует достаточно большое количество, однако в качестве самых наиболее встречающихся и актуальных для самих детей в первую очередь можно выделить именно те, что касаются их социальных взаимодействий и перцептивных способностей. Например:

- переживания ребенка по поводу собственной подготовки при поступлении в школу (6-7 лет);
- внутренний кризис в возрасте 7 лет из-за начала обучения в 6 лет (недостаток мотивации для учебы);
- проблема адаптации ученика к новым школьным правилам;
- проблема с адаптацией своего поведения в рамках школьной жизни, неспособность его регулировать;
- проблема привыкания к темпу новых для него правил школьной жизни;
- проблема ребенка со сверстниками в результате общения и поиск выхода из сложившейся социальной ситуации [7, с.13].

В качестве основного действующего лица при организации налаживания межличностных взаимодействий и социальных отношений психолог общеобразовательной школы ставит именно самого ученика, причем создавая условия реальных его взаимодействий с другими учениками.

По мнению Е.К. Барковой, психолог в ходе выполнения плана по коррекционной работе с



учениками младших классов должен применять различные интерактивные методы по формированию эмоциональной компетентности во время следующих мероприятий:

- групповых психологических тренингов (работу с проблемами в личностной и эмоциональной сферах);
- индивидуальной и подгрупповой работы (работу с проблемами в личностной и эмоциональных сферах) с помощью информационно-коммуникативных технологий;
- занятий по психологической подготовке детей к школьному обучению (проведение дискуссий, развивающих психологических игр);
- тематических занятий с учениками (например, обучающих семинаров) [1, с.284].

Таким образом, эмоциональная компетентность является основой для формирования и дальнейшего эмоционального развития младшего школьника.

Эмоциональная компетентность представляет собой умение младшего школьника подстраивать свое поведение под окружающую среду, при этом оставаясь в гармонии со своими чувствами и эмоциями, а также умение понимать чувства и эмоции свои и другого человека для эффективного использования для контроля своего поведения и мыслительного процесса.

Синтезируя способности младшего школьника к осознанию собственных эмоций и пониманию эмоций других людей, работа психолога образовательного учреждения направлена на формирование у младших школьников эмоциональной компетентности, которая обеспечивает сохранение душевного баланса, духовную целостность и здоровье личности каждого ребенка, проявляясь в ценностной дифференциации эмоциональных состояний и эмоциональной саморегуляции деятельности и общения.

Список литературы

1. Баркова Е.К. Теоретическая модель эмоциональной компетентности обучающихся // Молодой ученый. 2016. № 17 (121). С. 283-286.
2. Бержере Ж. Психоаналитическая психология. М.: Изд-во МГУ, 2015. 697 с.
3. Борисова Е.Д. Психология детей младшего школьного возраста // Педагогика. 2018. №6. С.45-53.
4. Винникотт Д. Психосоматическое заболевание в позитивном и негативном аспектах // Журнал практической психологии и психоанализа. 2017. №3. С.89-93.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М. Изд. центр «Академия», 2014. 387 с.
6. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб., 2014. 335 с.
7. Соколова Е.Т. Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. М.: Изд-во Моск. ун-т, 2016. 565 с.
8. Степанова М.В. Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста // Элибали. 2020. №32 (14). С.111-118.
9. Шишкова Т.А. Развитие эмоциональной сферы у ребенка младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2022. № 49 (444). С. 301-304.
10. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2013. 148 с.

Некряч Дарья Васильевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Nekrjach D.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: daryanekrjatsch@gmail.com
Научный руководитель: Торикова Е.Ф., доцент

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF RE-
FLECTION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE**

Аннотация: в статье описывается сущность рефлексии и ее значение для развития личности ребенка; приводятся психолого-педагогические условия, которые обеспечивают возникновение и развитие рефлексивных умений у младших школьников, такие как создание благоприятной, психологически комфортной образовательной среды, использование различных методов и технологий, стимулирующих рефлексия процесса и результата учебной деятельности, развитие эмоционального интеллекта как инструмента личностной рефлексии, осуществление контроля, переходящего в самоконтроль и обратная связь в педагогическом процессе.

Abstract: the article describes the essence of reflection and its significance for the development of a child's personality; psychological and pedagogical conditions that ensure the emergence and development of reflexive skills in younger schoolchildren, such as the creation of a favorable, psychologically comfortable educational environment, the use of various methods and technologies that stimulate reflection of the process and the result of educational activity, the development of emotional intelligence as a tool of personal reflection, the exercise of control, turning into self-control and feedback in the pedagogical process.

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивные умения; развитие; младший школьник; психолого-педагогические условия; самоанализ.

Keywords: reflection; reflexive skills; development; junior high school student; psychological and pedagogical conditions; introspection.

В современных условиях систематической модернизации системы образования, несмотря на реализуемые инновационные тенденции и сложившиеся подходы к организации учебного процесса в начальной школе, остаются нерешенными многие проблемы, в целом снижающие эффективность педагогической деятельности. Одной из таких проблем является неспособность обучающихся использовать полученные знания в практической деятельности, даже при достаточном уровне сформированности компетенций. Именно по этой причине, когда обучающиеся неспособны использовать полученные знания, не видят необходимости определять цель и ставить задачи при решении конкретных проблем, не обладают навыками планирования собственной деятельности и дальнейшего ее анализа, возникает противоречие, когда некоторая сумма знаний остается невостребованной, а порой и бесполезной. Учитывая тот факт, что с развитием научно-технического прогресса, полученные за некоторый промежуток времени знания устаревают, остро встает необходимость формирования у обучающихся способностей к саморазвитию, самообразованию, умений принимать критические решения в сложных ситуациях, осознавать результаты их реализации.

Одним из решений данной проблемы, на наш взгляд, является развитие рефлексии обучающихся, причем начинать данный процесс на элементарном уровне необходимо еще в старшем дошкольном возрасте и активно развивать в начальной школе. А.Н. Леонтьев отмечал, что рефлексия – это поиск соответствия между внешней практической деятельностью и внутренней умственной деятельностью. Это отношение к своему бытию, опосредованное совместной деятельностью, которое способствует формированию представлений о самом себе, как личности способной на общественно значимые

поступки и действия [3].

Проблема развития рефлексии в становлении самостоятельной позиции личности в учебной деятельности, является одной из сложных проблем современного образования. Философ Э.В. Ильенков в своих работах придерживался такого вывода: «Школа должна научить детей мыслить!» [3, С. 95]. Причем «мыслить» в данном контексте понимается как способность к саморегуляции, выраженную через осознанную, целенаправленную корректировку по ходу деятельности своей активности, поступков и решений. Если выразить в одном слове, это способность к рефлексии.

Обращаясь к педагогической психологии, отметим, что понятие рефлексии в большей степени рассматривается в тесной связи с образовательным процессом, а именно:

- как способность обучающихся выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные способы учебной деятельности; как особое умение оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ учебного процесса (В.В. Давыдов) [1];

- как мыследеятельностный процесс осознания субъектом своей деятельности (В.И. Слободчиков) [6];

- как способность осознавать и понимать смысл своей деятельности, аргументировать и обосновывать свой выбор (Н.Ф. Талызина) [7].

Рассматривая психолого-педагогические условия формирования рефлексии у детей младшего школьного возраста, отметим, что они обусловлены целым рядом факторов, сосредоточенных в образовательной среде, которая, в свою очередь, является важной и неотъемлемой частью жизнедеятельности каждого человека, где происходит развитие личности, формируются качества и учебные способности. Психолого-педагогические условия, в нашем понимании, это обстоятельства, оказывающие непосредственное влияние на образовательный и воспитательный процессы в жизнедеятельности ребенка, в той или иной мере сконструированной самим педагогом и направленной на достижение некоторого результата.

Рефлексивные умения играют важную роль в развитии личности младшего школьника. Они помогают ребенку осознавать свои мысли, чувства, поступки, а также позволяют ему оценивать свои достижения и ошибки. Формирование рефлексивных умений у младших школьников можно осуществить при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- создание доверительной атмосферы, психологически комфортной образовательной среды (педагог должен уметь установить доверительные отношения с младшими школьниками, проявлять внимание и интерес к их мыслям и чувствам, уважать их индивидуальность; в такой атмосфере дети будут более склонны к самоанализу и к общению со своими учителями);

- организация рефлексивных диалогов (педагог должен уметь задавать вопросы, которые помогут детям осознать свои действия, мысли и чувства, а также помогать им формулировать свои цели и планы; важно давать детям возможность высказываться, выслушивать их мнения и идеи) [5];

- использование методов метапознания (педагог должен учить детей осознавать свои мысли, чувства и действия, используя для этого различные методы, такие как самоанализ, обратная связь, сравнение своих достижений с целями; также важно учить детей анализировать свои ошибки и недостатки);

- содействие развитию критического мышления (педагог должен учить детей анализировать информацию, выделять главное, делать выводы и принимать решения; это поможет детям развивать критическое мышление, которое является необходимым условием для формирования рефлексивных умений);

- постоянный контроль и обратная связь (педагог должен постоянно контролировать процесс формирования рефлексивных умений у детей и давать им обратную связь; важно отмечать их успехи и достижения, а также указывать на ошибки и недостатки и помогать детям их исправлять);

- систематичность и постоянство (формирование рефлексивных умений у младших школьников – это длительный процесс, требующий систематической работы и постоянства; педагог должен разрабатывать и следовать плану работы, включающему в себя различные методы и подходы, и постоянно оценивать прогресс детей) [2];

- организация ситуаций успеха (педагог должен создавать условия, чтобы дети могли испытывать успехи и получать положительную обратную связь; это поможет детям развивать чувство уверенности

в своих способностях и повышать мотивацию к самообразованию и развитию рефлексивных умений).

В заключении отметим, что формирование рефлексивных умений у младших школьников является важным этапом их обучения и развития, которое требует комплексного подхода со стороны педагогов и психологов. Психолого-педагогические условия, такие как создание благоприятной образовательной среды, развитие эмоционального интеллекта, использование различных методов и технологий, систематичность и постоянство в работе, могут существенно повысить эффективность формирования рефлексивных умений у младших школьников. Однако, важно понимать, что этот процесс является длительным и требует постоянного контроля и оценки результатов.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 238 с.
2. Дыганова Я. И. Развитие рефлексивных способностей личности как педагогическая проблема. М.: Просвещение, 2019. 292 с.
3. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 112 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35-42.
6. Слободчиков В. И. Психология человека. М.: АСТ, 2013. 360 с
7. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

УДК 159.9

Пашенко Александра Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Pashchenko A.Yu.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sasko18y@gmail.com
Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА **THE INFLUENCE OF MASS MEDIA ON THE FORMATION OF A TEENAGER'S PERSONALITY**

Аннотация: в статье рассматриваются виды средств массовой информации, их влияние на формирование личности и развитие психики в целом у современных подростков.

Abstract: the article examines the types of mass media, their influence on the formation of personality and the development of the psyche as a whole in modern adolescents.

Ключевые слова: средства массовой информации, психика, личность, подросток.

Keywords: mass media, psyche, personality, teenager.

В современном мире обращение к средствам массовой информации (телевидение, печатная продукция, интернет) общедоступно и привычно для населения, оно прочно вошло в нашу повседневную жизнь и даже получило название «четвертой власти». Средства массовой информации (СМИ) влияют не только на конкретные аспекты жизни людей, но и в целом оказывают влияние на их сознание, воспитание, формирование привычек и развитие психики.

Проблема влияния СМИ на сознание и поведение людей и последствия их воздействия



занимает одно из важнейших мест в современной педагогике и социальной психологии. В связи с ростом насилия в современном обществе над этой проблемой работают многие известные научные учреждения и организации в нашей стране и за рубежом. Актуальной стала необходимость изучения взаимосвязи между содержанием теле-, интернет и печатной медиапродукции и агрессивным поведением потребителей продукции СМИ, особенно детей и молодежи.

Грушина А.А. и Данилова М.В. в своей работе «Влияние СМИ на личность подростков» [2], а также другие ученые [3] отмечают, что СМИ могут оказывать особенно сильное влияние на формирование личности ребенка.

Особое внимание ученые уделяют подростковому возрасту. Подростковый возраст отличается тем, что в этот период у ребят происходят изменения в восприятии мира и себя, меняются интересы, активно развиваются воображение, подражание, эмоциональное отношение к происходящим событиям, нередко реальность подменяется воображаемыми событиями, в которые они начинают искренне верить. Подростки являются активными и доверчивыми потребителями информации СМИ. Однако, в силу указанных возрастных особенностей, отсутствия отличать достоверные и недостоверные источники, они бывают излишне легковжны. Зачастую они не могут в полной мере понять скрытый смысл, мотивы создания статей, сообщений, высказываний, видеоматериалов, которые нередко носят ложный, а иной раз и экстремистский, деструктивный характер. Сообщения, передаваемые масс-медиа, имеют сильную эмоциональную окраску, используя выразительные сообщения журналистов, видеоряд.

К средствам массовой информации относятся:

- печатные издания: газеты, журналы, циркуляры, справочники, бюллетени, брошюры, листовки, плакаты;
- электронные СМИ (радио, телевидение, кино, интернет, видео, звук, кино, компакт-диски, флеш-накопители и другие медиаустройства);
- информационные организации.

СМИ выполняют следующие функции: коммуникативную, организационную, идеологическую, культурно-просветительскую, пропагандистскую, рекреационную.

СМИ не ограничены количеством пользователей; могут иметь разный размер аудитории в зависимости от интересов к конкретной программе, сообщению или статье; используют определенные технические средства, оборудование, цифровые и сетевые технологии, которые предназначены для информирования и коммуникации с массовой аудиторией.

В России было проведено множество исследований, направленных на изучение влияния восприятия в СМИ сцен насилия на развитие агрессивного поведения. В этих исследованиях изучалось, как на молодых людей влияют реалистичные изображения насилия на телевидении в течение относительно длительных периодов времени. Эти исследования показывают, что связь между изображением насилия и агрессией есть, но не всегда отрицательная. Кроме того, существует множество факторов, влияющих на характер восприятия информации, в том числе, и агрессивного содержания.

Привычным видом времяпрепровождения для подростков стало посещение сетей интернет. Интернет обеспечивает их необходимой информацией, но он также распространяет материалы, которые несовершеннолетние не должны видеть. Статистика показывает, что 9 из 10 детей сталкиваются с порнографией в Интернете, около 17% регулярно обращаются к сенсационным источникам, и около 5,5% готовы действовать в соответствии с тем, что они видят в Интернете [1]. Есть сайты о порнографии, взрывоопасных веществах, самоубийствах, действии некоторых наркотиков. Подростки могут быть вовлечены в радикальные политические группы, реально существующие сатанинские культы, и зачастую принимают участие в них участие онлайн [2]. Просмотр подобных контентов не может не влиять на психику человека любого возраста, а подростков – тем более. Это может стать одной из причин отклонения в поведении. По статистике, самым большим риском знакомства с деструктивными личностями и сообществами является общение в чатах или социальных сетях.

Таким образом, массмедиа в значительной мере влияют на воспитание детей и подростков, развитие их личностных установок, жизненных приоритетов, возникновение определенного психоэмоционального состояния [2; 4]. От качества ежедневно получаемой информации зависит,

насколько адекватной и устойчивой будет формироваться психика человека.

Список литературы

1. Влияние средств массовой информации на формирование личности детей и подростков. – URL: <http://mirznanii.com/a/174023/vliyanie-sredstv-massovoy-informatsii-na-formirovanie-lichnosti-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 20.05.2023).
2. Грушина А.А., Данилова М.В. Влияние СМИ на личность подростка // Молодой ученый. 2018. № 3 (189). С. 162-164. – URL: <https://moluch.ru/archive/189/47856/> (дата обращения: 20.05.2023).
3. Луман Н. Реальность массмедиа // Отечественные записки. 2000. № 4. С. 431.
4. Шопина Л.П. Влияние СМИ на психоэмоциональное состояние детей и молодежи: монография. Липецк: Липецкий ГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. 90 с.

УДК 159.923.2

Рязанова Софья Владимировна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Ryazanova S.V.,
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: sophiaryazanova@mail.ru
Научный руководитель: Лукьянов А.С., доцент

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ **EMOTIONAL INTELLIGENCE FEATURES OF ADOLESCENTS FROM COMPLETE AND INCOMPLETE FAMILIES: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY**

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования связи уровня эмоционального интеллекта подростков со структурой семьи. Показано, что у подростков из полных семей более развит эмоциональный интеллект, они способны выражать и контролировать свои эмоции, «вчувствоваться» в другого человека в большей степени, нежели подростки из неполных семей.

Abstract: The article presents the results of an empirical study of the adolescents' emotional intelligence level from complete and incomplete family. It is shown that adolescents from complete families have more developed emotional intelligence; they are able to express and control their emotions, «feel» into another person largely than adolescents from incomplete families.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростки, полная семья, неполная семья.

Keywords: emotional intelligence, teenagers, complete family, incomplete family.

В настоящее время в обществе все больше возникает потребность в личности со сформированным эмоциональным интеллектом, способной распознавать и адекватно транслировать эмоции, управлять процессом межличностной коммуникации. Эмоциональный интеллект определяет поведение и самочувствие человека среди других людей, его отношение к миру, отвечая за понимание своих чувств и чувств других людей, эмпатию, способность обнаружения причин и предотвращения негативных последствий (И.Н. Андреева, Е.П. Ильин, М.А. Манойлова и др. [1; 3; 4]).

Формирование и развитие личности первоначально и неизбежно определяется особенностями семьи и семейных отношений, поскольку семья как особая социальная группа и культурная общность, сфера самоактуализации личности была, есть и всегда будет важнейшей средой, отвечающей не только за социальное воспроизводство населения, но и за воссоздание определённого образа жизни личности, становление и развитие её отдельных качеств, свойств и способностей, мотивационно-потребностной, когнитивно-поведенческой, эмоционально-волевой сфер. Особое исследовательское внимание



уделяется структуре семьи, главным образом представленной критерием полноты/неполноты, и ее влиянию на развитие психики ребенка (Т.В. Андреева, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [2; 7]).

В фокусе постоянного исследовательского и практического интереса психологии находится подростковый возраст, который является сензитивным периодом для формирования таких индивидуально-психологических конструктов, которые важны прежде всего для обеспечения межличностных отношений подростка, что определяет особое внимание к феномену эмоционального интеллекта, отвечающему за эффективность эмоционального компонента межличностной коммуникации (В.С. Мухина, А.А. Реан [5; 6]).

Целью данной статьи является описание результатов эмпирического исследования по проверке предположения о том, что есть особенности эмоционального интеллекта у подростков из полных и неполных семей.

Выборку нашего исследования составили 30 человек из числа подростков от 14 до 17 лет: 15 респондентов из полной семьи, 15 респондентов из неполной семьи.

В качестве инструментария для нашей работы определено следующее:

– методика Н. Холла «Тест на эмоциональный интеллект» (измеряются пять шкал – эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, интегративный уровень эмоционального интеллекта);

– опросник М.А. Манойловой «Методика диагностики эмоционального интеллекта» (измеряются пять шкал: осознание своих чувств и эмоций, управление своими чувствами и эмоциями, осознание чувств и эмоций других людей, управление чувствами и эмоциями других людей).

Методики лишь отчасти являются дублирующими, они, на наш взгляд, дополняют друг друга: дублируются следующие шкалы – управление эмоциями, распознавание эмоций других людей, отличающимися же шкалами являются – эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия, осознание своих чувств и эмоций, управление чувствами и эмоциями других людей, интегративный уровень эмоционального интеллекта. Таким образом, по совокупности этих двух методик мы можем получить более достоверные и обширные данные для исследования эмоционального интеллекта подростков.

Реализация методик позволила получить следующие результаты.

По первой методике результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1 – Выраженность параметров эмоционального интеллекта на выборке подростков



(методика Н. Холла)

Как видно на рис. 1, на выборке подростков представлены различия показателей по шкалам эмоционального интеллекта. Заметим, что на рисунке представлены средние по выборке значения. Так, по шкале эмоциональная осведомленность наиболее высокие данные были выявлены в группе подростков из неполных семей – 12,2 ед., в группе подростков из полных семей результат был ниже –

11,1 ед. Также высокий уровень для подростков из полных семей был обнаружен по шкале «эмпатия» – 11,5 ед., у подростков из неполных семей, он составил 10,0 ед. Средние уровни были выявлены для следующих шкал: «самотивация» – у подростков из полных семей он составил – 8,0 ед., в группе подростков из неполных семей – 6,06 ед.; «распознавание эмоций других людей» – средний уровень выраженности в группе подростков из полных семей – 11,9 ед., у подростков из неполных семей – 8,6 ед. Самые низкие показатели были обнаружены по шкале «управление своими эмоциями», в группе подростков из полных семей он составил 3,3 ед., в группе из неполных – 0,6 ед. Средний уровень интегративного показателя эмоционального интеллекта выявлен в группе подростков из полных семей – 48,0 ед., низкий уровень в неполных семьях – 38,3 ед. Как видно, есть существенные различия по шкалам управление своими эмоциями, распознавание эмоций других людей, значительные различия заметны по шкале интегративный показатель эмоционального интеллекта.

По второй методике (методика М.А. Манойловой) результаты – на рисунке 2.

Как видно на рис. 2, большие различия показателей дала шкала управления своими чувствами и эмоциями – у группы подростков из полной семьи это 4,46 ед., у группы с нарушенной структурой семьи – 1,2 ед., по шкале «осознание» с чувств и эмоций других людей – для группы из полных семей 2,46 ед., у группы подростков из неполных семей – 1,8 ед.; по шкале «осознание своих чувств и эмоций» – группа подростков из полных семей – 3,33 ед., группа подростков из неполных семей – 2,2 ед., наименее значимые различия прослеживаются по шкале «управление чувствами и эмоциями других людей» – подростки из полных семей – 0,0 ед., подростки из неполных семей 0,06 ед.

Рисунок 2 – Выраженность параметров эмоционального интеллекта на выборке подростков



(методика М.А. Манойловой)

Как видно, есть значительные различия в результатах по шкалам управления своими чувствами и эмоциями, осознания своих чувств и эмоций, осознания чувств и эмоций других людей.

Для решения задачи выявления различий между двумя группами подростков из полных и неполных семей проводился статистический сравнительный анализ с применением программы IBM SPSS Statistics, v. 22.0; использован критерий U-Манна-Уитни для выявления различий в уровне исследуемого признака между двумя выборками респондентов.

Результаты – в таблице 1.

Как видно в таблице 1, существуют различия между группами подростков из полных и неполных семей по параметрам «управление чувствами и эмоциями других людей» ($p=0.039$), «управление своими чувствами и эмоциями» ($p=0.012$), «распознавание эмоций других людей» ($p=0.022$), «управление своими эмоциями» ($p=0.027$), «самотивация» ($p=0.010$), «эмпатия» ($p=0.002$), «интегративный уровень эмоционального интеллекта» ($p=0.017$). Не выявлено значимых различий по параметрам «осведомленность», «осознание своих» и осознание других».

Таблица 1 – Результаты сравнения параметров эмоционального интеллекта между группами подростков из полных и неполных семей

Параметр	Осведомлённость	Управление	Самотивация	Эмпатия	Распознавание
U-критерий	14,000	8,500	3,500	1,500	8,000
p-уровень	0,143	0,027	0,010	0,002	0,022
Параметр	Осознание своих	Управление своими	Осознание других	Управление другими	Интегральный показатель
U-критерий	21,500	4,000	20,000	9,500	7,000
p-уровень	0,231	0,012	0,212	0,039	0,017

Можно в целом сказать, что у подростков из полных семей более развит эмоциональный интеллект, они способны выражать и контролировать свои эмоции, «вчувствоваться» в другого человека в большей степени, нежели подростки из неполных семей.

Полученные результаты свидетельствуют о влиянии типа семьи (полная / неполная) на формирование эмоционального интеллекта у подростка.

Список литературы

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк, 2011. – 388 с.
2. Андреева, Т. В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб., 2004. – 244 с.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб., 2011. – 657 с.
4. Манойлова, М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков, 2004. – 60 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 2012. – 414 с.
6. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. – СПб., 2007. – 434 с.
7. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб., 2001. – 734 с.

УДК 159.922:37.013.42

Садовничая Мария Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Sadovnichai M.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: msadovnichay@gmail.com
Научный руководитель: Кольцова И.В., доцент

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SCHOOL BULLYING AND CYBERBULLYING AMONG STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация: в статье проанализированы отечественные и зарубежные исследования по проблеме буллинга и кибербуллинга, рассмотрены типы буллинга, характерные особенности агрессора и жертвы. Представлены статистические данные кибербуллинга в России. Выделены особенности поведения, которые помогут педагогам или родителям распознать, что ребёнок подвергается буллингу или кибербуллингу. Составлены методические рекомендации для учителей по предотвращению буллинга в школьной среде.



Abstract: the article analyzes the domestic and foreign research on the problem of bullying and cyber-bullying, the types of bullying, the characteristics of the aggressor and the victim. Presents statistics of cyberbullying in Russia. Highlighted features of the behavior that will help teachers or parents recognize that the child is subjected to bullying or cyber-bullying. Made methodical recommendations for teachers on the prevention of bullying in the school environment.

Ключевые слова: травля; агрессия; буллинг; кибербуллинг; младший школьный возраст; школьная среда.

Keywords: baiting; aggression; bullying; cyberbullying; primary school age; the school environment.

В современном быстроразвивающемся мире многие известные проблемы приобретают новую окраску. Одной из распространённых проблем социальной сферы человечества является проблема жестокости людей по отношению к друг другу.

Сейчас такое явление определяется понятием «буллинг». Одними из первых исследовали тему «буллинга» П. Хайнеман, Д. Олвеус, Д. Лэйн, А. Пикас, Э. Роланд. Отношение к проблеме буллинга изменилось после выхода трудов Д. Лэйна, которые были посвящены теме травли, а также содержали различные классификации буллинга [4].

Травля и насилие в школьной среде является актуальной проблемой в современном обществе, так как взаимоотношения ребёнка в коллективе во многом определяют его дальнейшее социальное, психологическое и личностное развитие. Усугубило эту проблему развитие информационных технологий, буллинг перешёл на новый уровень, в интернет. Он стал более опасным, а дети менее защищёнными.

Д. Олвеус определяет «буллинг» как целенаправленное, регулярно повторяющееся, агрессивное поведение, основанное на неравенстве социальной власти и физической силы. Чаще всего данное явление может возникать в искусственно созданных по формальному признаку коллективах. Таким коллективом является школьный класс.

Различают два типа буллинга: непосредственный (физическая, вербальная агрессия) и косвенный (социальная агрессия). В своей работе С. Ю. Тарасова, А. К. Осницкий рассматривают буллинг как один из вариантов агрессии. Исследователи считают, что демонстрация агрессии способствует формированию страха у потенциальных «жертв» буллинга, таким образом агрессор укрепляет свои позиции. Также отмечено, что велика вероятность превращения жертв в будущих агрессоров, так как у них отмечаются признаки эмоциональной и поведенческой неустойчивости. Было обнаружено, что мальчики склонны к проявлению физического буллинга, а девочки к проявлению вербального [2].

Изучением школьного буллинга в нашей стране занимались А. Н. Дахин, Д. Н. Соловьёв, И. С. Бердышев, И. С. Кон, С. Ю. Тарасова и другие. На основе теоретических исследований были изучены особенности проявления буллинга в младшем школьном возрасте [1].

Рассмотрим подробнее различные виды буллинга, которые встречаются в младшем школьном возрасте.

1. Физический буллинг: целенаправленное физическое воздействие, к примеру: пинки, удары, различные телесные повреждения.

2. Психологический школьный буллинг: целенаправленное воздействие на психику жертвы, такое воздействие может привести к получению различных психологических травм. Также данный вид агрессии может проявляться в словесных оскорблениях, угрозах, преследовании, запугивании, всё это доставляет жертве дискомфорт и приводит к развитию чувства неуверенности в себе и окружающих. К этому же виду относится кибербуллинг - унижение или оскорбление с помощью информационных технологий и интернет-ресурсов.

Дети, которые становятся жертвами травли, могут не показывать окружающим того, что с ними происходит, но это непременно оказывает влияние на их дальнейшее развитие как личности и приводит к последствиям, одним из которых может стать суицид [5].

Жертвами буллинга в младшем школьном возрасте могут стать различные категории учащихся:

1. Отличники учёбы;
2. Двоечники учёбы;
3. Ябеды;



4. Любимчики учителей;
5. Дети, которых слишком опекают родители;
6. Дети, которые выделяются по внешнему признаку, материальному положению родителей, заболеванию.

Также стоит упомянуть черты типичных преследователей буллинга, которые отмечал Д. Олвеус:

1. Сильная потребность в доминировании власти и подчинении других учеников;
2. Сниженный уровень эмпатии;
3. Раздражительность и импульсивность.

Жертвы, как правило, противоположны агрессорам по личностным качествам. Они слабее физически, пугливы, застенчивы, чувствительны, замкнуты в себе. У них чаще всего заниженная самооценка, они склонны к депрессивным состояниям, имеют суицидальные мысли. В классе такие дети, чаще всего, сторонятся сверстников и не имеют близких друзей.

Тема травли и агрессии является не новой в школьной среде. Однако, с появлением и развитием информационных технологий, издевательства и агрессия не ограничиваются территорией школы. Травля в интернете или с его использованием, может быть, разной. Издевательства в групповых чатах, онлайн-играх, социальных сетях, всё это сейчас носит обыденный характер. Согласно исследованию онлайн-школы «Фоксфорд»: 55% детей подвергались кибербуллингу из них только 24% сообщили о травле родителям или другим взрослым и всего лишь 5% обратились к учителям [3].

Большинство опрошенных признались, что не говорили о травле так как, боялись, что обидчик узнает или им просто не поверят.

Руководитель направления по детской онлайн-безопасности «Лаборатории Касперского» А. Сиденко указывает что нужно делать, чтобы противостоять кибербуллингу - важно повышать цифровую грамотность среди детей и подростков: рассказывать, как реагировать на обидные сообщения, как настроить приватность своих аккаунтов. При этом стоит придерживаться нескольких правил, если человек столкнулся с онлайн-травлей: не отвечать обидчикам, добавить их в чёрный список в социальной сети или чате; сообщить о массовой травле, если были созданы отдельные группы или чаты для травли, администраторам ресурса, на котором она происходит; рассказать о происходящем родителям; если есть угроза жизни или здоровью обратиться в правоохранительные органы [3].

Особенности поведения, которые помогут классному руководителю, учителю или родителю распознать, что ребёнок подвергается буллингу или кибербуллингу.

1. Ребёнок часто остаётся один и никто не пытается начать с ним общение;
2. Ребёнок заходит в класс все замолкают;
3. Ребёнок пытается начать общение, но никто на него не реагирует;
4. Во время разговора использует защитные жесты и оглядывается вокруг;
5. Очень быстро или очень медленно собирает вещи при выходе из класса, старается выйти либо самым первым, либо выжидает пока все уйдут.

Родителям следует обратить внимание, если ребёнок стал приходить домой в грязной одежде, стал молчалив или раздражителен, у него пропадают личные вещи, начинает просить необычное количество денег на личные расходы, часто болеет и отказывается ходить в школу.

Все действия учителя по предотвращению ситуаций травли в детском коллективе, можно разделить на следующие категории:

1. Текущая работа: обсуждение и мониторинг ситуации общения между обучающимися класса (можно использовать сюжетно-ролевую игру, решение проблемной ситуации);
2. Просветительская работа со всеми участниками образовательных отношений: обучающимися, педагогом, родителями;
3. Распространение информационных материалов.

Представим методические рекомендации педагогам по профилактике буллинга в младшем школьном возрасте:

1. Уделяйте время профилактике травли, по возможности, еженедельно (можно проводить классные часы, тематические обсуждения, для бесед можно использовать занятия «Разговор о важном»)
2. Установите и поддерживайте правила класса, направленные на профилактику травли

(разработка понятных и простых правил в отношении ситуации буллинга поможет ученикам занимать единую позицию в отношении травли, продуктивно взаимодействовать);

3. Уделяйте внимание социальному климату класса (необходимо уделять внимание принятым нормам и ценностям в классе. В коллективе должно стать «не круто» травить кого-то и, наоборот, «круто» помогать и поддерживать друг друга);

4. Организуйте просмотры фильмов, чтение отрывков из книг на тему буллинга с дальнейшим обсуждением.

5. Проводите оценку распространённости травли (учеников необходимо спрашивать о их школьной жизни, так как взрослые не очень точно оценивают какая именно травля и насколько распространена в классе. Можно использовать различные тесты, тренинги, опросы);

6. Проводите родительские встречи на тему травли и буллинга;

7. Повышайте свои знания и навыки по вопросам профилактики буллинга в образовательной среде (проходите обучение и не останавливайтесь на достигнутом).

В ходе теоретического исследования, мы пришли к выводу, что буллинг и кибербуллинг действительно одна из серьёзнейших современных проблем, которая требует не только решения, но и предотвращения. Предотвратить и помочь справиться детям и родителям с травлей могут помочь педагоги, социальные работники, школьные психологи, работники службы психологической помощи. Специалисты образовательного учреждения могут понятно и чётко объяснить родителям и детям, что делать и к кому идти, если они столкнулись с травлей или агрессией. У начинающих педагогов должна быть сформирована социально-психологическая готовность и компетентность в ситуации буллинга среди учащихся. Эффективность решения и предотвращения данной проблемы зависит не отдельно от каждого, а от совместной работы учителя, родителей, ребёнка, класса и администрации образовательного учреждения.

Список литературы

1. Бердышев И. Лекарство против ненависти / Илья Бердышев; семинар записала Е. Куценко // Первое сент. 2005. 15 марта (№ 18). С. 3.
2. Гулевич О.А. Психология массовой коммуникации: от газет до интернета: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 264 с.
3. Исследование: большинство подростков в России знают, как вести себя при кибербуллинге- информационное агентство. – URL:<https://tass.ru/obschestvo/11242357> (дата обращения: 26.03.2023).
4. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL:<http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc> (дата обращения: 26.03.2023)
5. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для среднего профессионального образования / А.С. Обухов [и др.]; под общей редакцией А.С. Обухова. М.: Издательство Юрайт, 2023. 422 с.

УДК 159.9

Соловьева Елена Владимировна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Solovieva E. V.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki

E-mail: solovlovaev@yandex.ru
Борисова Любовь Петровна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Borisova L. P.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,



РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ THE ROLE OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Аннотация: Профилактика аддикций у детей и подростков является важнейшим условием сохранения и укрепления физического и психического здоровья, от которого зависит здоровье будущих поколений. Профилактическая работа социального педагога способствует формированию у подростков представлений о здоровом образе жизни, помогает приобрести навыки самозащиты, развивает социальную и личностную компетентность. Главным направлением работы социального педагога в условиях общеобразовательной организации является деятельность по профилактике аддиктивного поведения и явлений дезадаптации подростков.

Abstract: Prevention of addictions in children and adolescents is the most important condition for preserving and strengthening physical and mental health, on which the health of future generations depends. Preventive work of a social pedagogue contributes to the formation of adolescents' ideas about a healthy lifestyle, helps to acquire self-defense skills, develops social and personal competence. The main focus of the work of a social pedagogue in a general education organization is the prevention of addictive behavior and the phenomena of maladaptation of adolescents.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, социальный педагог, подросток, профилактика зависимого поведения, аддикция.

Keywords: addictive behavior, social pedagogue, teenager, prevention of dependent behavior, addiction.

Статистические данные подтверждают, что в последние годы происходит увеличение количества подростков с аддиктивным поведением.

Алкогольные напитки, табачные изделия, наркотические вещества опасны для растущего организма: задерживается физическое развитие, страдает психическое и нравственное здоровье и все это может привести к биологической и социальной деградации личности.

Согласно О.М. Овчинникову [8], одной из форм деструктивного поведения является аддиктивное поведение, при котором подросток стремится к уходу от реальности, пытаясь изменить свое психическое состояние, принимая психотропные вещества или сосредотачивается на определенных предметах, что сопровождается развитием субъективно приятных эмоциональных состояний.

Анализ отечественных исследований позволил выделить следующую трактовку: аддиктивное поведение – это одна из форм деструктивного (разрушительного) поведения, т. е. причиняющего вред человеку и обществу

(А.Е. Николаева, А.А. Новикова, Н.А. Ярославцева, М.Б. Зубков, А.С. Ярославцев).

С.В. Велиева [2], А. Е. Николаева [6], А.А. Новикова [7] рассматривают причины, которые способствуют или препятствуют развитию аддиктивного поведения, механизмы формирования поведения, зависящего от психоактивных веществ.

Заниженность социального статуса, негативное воздействие социума на подростков способствует формированию аддиктивного поведения. Поэтому психолого–педагогическая профилактика аддиктивного поведения проблема номер один в современном обществе.

С.В. Велиева [2], А.А. Новикова [7], Н.А. Ярославцева, М.Б. Зубков, А.С. Ярославцев [9] считают, что существует актуальная потребность в разработке технологий, основанных на активных методах воздействия и создание на их базе модели подготовки будущего социального педагога (специалиста по социальной работе) к реализации профилактической деятельности по предупреждению аддиктивного поведения.

Этапами профилактической деятельности социального педагога и специалиста по социальной работе (в рамках профилактики химических аддикций в подростковой среде) могут стать следующие



составляющие:

- диагностика;
- информирование и обучение;
- контроль.

С точки зрения М.С. Матусевич [5] в своей работе социальный педагог и специалист по социальной работе выполняют несколько взаимодополняющих функций.

На этапе диагностики специалист по социальной работе должен уделять внимание внешним условиям и диагностировать риски развития аддиктивного поведения:

- материальные и жилищные условия семьи;
- предрасположенность к алкоголизму, наркомании;
- степень умственного развития;
- психолого–педагогические характеристики.

На этапе информирования специалист по социальной работе организует информационные мероприятия:

- частота и место проведения профилактических мероприятий;
- продумывает и планирует содержание и тематику мероприятий;
- привлекает к профилактике различных специалистов, медицинских работников, юристов, психологов.

Н.А. Ярославцева, М.Б. Зубков, А.С. Ярославцев [9] рекомендуют социальным педагогам организовывать тренинги, обучающие игры, выявлять родителей, которые могут участвовать в оказании социальной поддержки другим семьям, создавать группы поддержки для неблагополучных семей. Особое внимание следует уделить родителям с эмоционально–пренебрежительным или жестоким отношением к детям.

Контролирующая деятельность не только специалиста по социальной работе, но и социального педагога включает:

- социальный патронаж (работа с органами социальной защиты, судами, биржами труда, администрациями);
- установление изменений, которые происходят с неблагополучным подростком и его социальным окружением;
- контролирование эффективности профилактических программ. (Например, увеличение численности группы подростков, характеризующихся активным любопытством к зависимым формам поведения, при уменьшении численности группы подростков с пробующими формами поведения в течении наблюдаемого периода, означает положительную динамику и может свидетельствовать об эффективности профилактических программ).

А.А. Новикова подчеркивает, что личность подростка, его семья, школа, социальное окружение обязательно должны входить в круг профилактической работы [7].

Для формирования здорового образа жизни подростков социальному педагогу следует: создавать оптимальные внешне средовые условия; – формировать гуманистические отношения; создавать благоприятный психологический климат, организовывать совместную деятельность и общение подростков и взрослых в образовательном процессе; обеспечить внутренние условия для саморазвития и самовоспитания, учащихся через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания [5].

Важно отметить, что именно в подростковом возрасте необходима социально–педагогическая поддержка в становлении личности, успешной социализации и интеграции в общество. Деятельность социального педагога в данном направлении и будет выступать профилактикой зависимого поведения. Другими словами, социальный педагог должен создать пространство, которое будет выступать как терапевтическое для детей склонных к аддиктивному поведению. Находясь в нем, они будут осваивать конструктивные модели поведения и коммуникативные навыки, развивать внутренний локус контроля, формировать позитивный жизненный сценарий, который полностью исключает аддикцию.

Мы пришли к выводу, профилактические мероприятия, проводимые социальным педагогом, дадут положительные результаты, если:

- будут направлены на формирование у подростков нормативного стиля с преобладанием здо-



рового образа жизни;

– будут привлечены ресурсы семьи, направленные на поддержку подростков с аддиктивным поведением;

– будут использованы инновационные технологии для раннего обнаружения случаев развития аддикции.

Мы считаем, что для профилактики аддиктивного поведения подростков необходимо использование содержательных, научно–методических основ в деятельности социального педагога в соответствии с реалиями и требованиями современного общества.

По мнению А.Е. Бойкова [1], Г.И. Григорьева [3], А.Е. Николаевой [6], О.М. Овчинникова [8] центром профилактической работы по подростковой аддикции должны быть ребенок, его личностные качества, мир, в котором реализуется его жизнь и деятельность: семья, школа и досуг, окружающие его сверстники. Целью профилактической деятельности становится формирование психологического и нравственного иммунитета, создание у подростка отрицательного отношения к аддиктивному поведению.

Профилактика как система мер требует осознанного подхода и согласованность действий всех окружающих – родителей, психологов, социальных педагогов.

Таким образом: в подростковом возрасте особенно нужна социально–педагогическая поддержка в становлении личности, успешной социализации и интеграции в общество. Профилактикой зависимого поведения будет выступать работа социального педагога. Социальный педагог должен создать пространство, в котором дети, склонные к аддиктивному поведению, будут осваивать конструктивные модели поведения и коммуникативные навыки, развивать внутренний локус контроля, формировать позитивный жизненный сценарий, который полностью исключает аддикцию. Профилактика аддиктивного поведения, на наш взгляд, занимает важное место в структуре профессиональной деятельности социальных педагогов и специалистов по социальной работе.

Список литературы

1. Бойков А. Е. Первичная профилактика различных видов зависимостей детей и подростков в образовательной среде // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 871–874.
2. Велиева С.В. Первичная профилактика аддиктивного поведения у подростков: организационно–психологические подходы // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. Т. 11, № 4. С. 107–123.
3. Григорьев Г.И. Профилактика аддиктивного поведения: опыт медико–психологического исследования и богословские основания. [Текст] / Г.И. Григорьев, В.А. Кулганов, Ю.А. Парфенов. Учебное пособие. СанктПетербург, изд–во РХТА 2016. 428с.
4. Купцова С.А. Профилактика аддиктивного поведения учащихся в условиях образовательных учреждений // Научно–методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 2 (февраль). С. 90–100.
5. Матусевич М. С. Организация профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте / М. С. Матусевич, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов. —// Молодой ученый. 2014. № 3 (62). С. 958–960. URL: <https://moluch.ru/archive/62/9344>
6. Николаева А. Е. Особенности аддиктивного поведения подростков / А. Е. Николаева. // Молодой ученый. 2017. № 13 (147). С. 585–587. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41327/>
7. Новикова А. А. Психологическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях образовательного учреждения / А. А. Новикова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2009. № 5 (5). С. 191–198. — URL: <https://moluch.ru/archive/5/342>
8. Овчинников, О. М. Психолого–педагогические условия профилактики аддиктивного поведения подростков. Библиотека диссертаций. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 Москва, 2005 198 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dslib.net/obwpedagogika/psihologo-pedagogicheskie-uslovija-profilaktiki-addiktivnogopovedenija-podrostkov.html>
9. Ярославцева Н.А., Зубков М.Б., Ярославцев А.С. Аддиктивное поведение подростков и его профилактика в образовательной среде // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 7. С. 62–64. / Режим доступа: URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=24041>



УДК 159.922

Тотаркулова Анжела Арсеновна,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Totarkulova A.A.,
Karachai-Cherkess State University,
Karachaevsk
E-mail: anzelatotarkulova@gmail.com
Научный руководитель: Богатырева А.С., старший преподаватель

**ЗАВИСИМОСТЬ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ОТ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ
АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
DEPENDENCE OF THE LEVEL OF AGGRESSION ON CERTAIN TYPES OF CHARAC-
TER ACCENTUATION IN ADOLESCENCE**

Аннотация: В данном тексте исследуется взаимосвязь между акцентуацией характера и уровнем агрессии у подростков. Представлена теория акцентуации характера, после чего обсуждается ряд исследований, изучающих эту взаимосвязь. Обсуждаются ограничения исследований, а также рекомендуются будущие исследования.

Abstract: This text explores the relationship between character accentuation and levels of aggression in adolescents. A theory of character accentuation is presented, followed by a discussion of a number of studies examining this relationship. The limitations of the research are discussed, and future research is recommended.

Ключевые слова: акцентуация характера, агрессия, подростки, эмоциональный интеллект, взаимоотношения, исследование.

Keywords: character accentuation, aggression, adolescents, emotional intelligence, relationships, research.

Агрессия – это сложное человеческое поведение, которое включает в себя намерение причинить вред или травму другому человеку физически, вербально или психологически. Это распространенное поведение среди подростков, которое может привести к значительным проблемам, таким как межличностные конфликты, травмы и даже преступное поведение. Теории агрессии предполагают, что существует несколько факторов, способствующих развитию агрессивного поведения, включая генетические, экологические и индивидуальные факторы, такие как акцентуация характера. В данной статье будет рассмотрена взаимосвязь между акцентуацией характера и уровнем агрессии у подростков [2].

Акцентуация характера относится к усилению или преувеличению определенных черт личности, которые составляют характер человека. Эти черты включают темперамент, интеллект и модели поведения, которые стабильны и постоянны во времени. Теория акцентуации характера была впервые предложена Кречмером в 1920-х годах и предполагает, что люди имеют различные типы конституции или темперамента, которые влияют на их поведение и личность [6].

Теория акцентуации характера Кречмера предполагает, что люди с определенным темпераментом с большей вероятностью будут демонстрировать определенные типы поведения. Например, люди с астеническим темпераментом чаще всего интровертированы, тревожны и склонны к депрессии, а люди с пикническим темпераментом чаще общительны, коммуникабельны и позитивно смотрят на жизнь. Эти темпераменты могут быть усилены под влиянием окружающей среды и социальных факторов, что приводит к развитию акцентуаций характера.

Исследования показывают, что акцентуации характера связаны с уровнем агрессии у подростков. Подростки с определенными типами акцентуаций характера могут быть более склонны к агрессивному поведению, чем подростки без них [3]. Несколько исследований изучали связь между акцентуациями характера и агрессией у подростков.



В одном из исследований, проведенном Младенович и Радованович (2014), изучалась связь между акцентуациями характера и агрессией в выборке из 217 подростков в возрасте от 15 до 18 лет. Результаты показали, что подростки с астенической акцентуацией характера чаще проявляли физическую агрессию, в то время как подростки с пикнической акцентуацией характера чаще проявляли вербальную агрессию. Эти результаты позволяют предположить, что разные типы акцентуации характера могут быть связаны с разными типами агрессии [5].

В другом исследовании, проведенном Feixas et al. (2014), изучалась связь между акцентуациями характера и агрессией в выборке из 207 подростков в возрасте от 12 до 18 лет. В результате подростки с гистрионной акцентуацией характера чаще проявляли вербальную агрессию, а подростки с обсессивно-компульсивной акцентуацией характера чаще проявляли физическую.

Кроме того, в исследовании, проведенном Cabello и Fernandez-Berrocal (2015), изучалась взаимосвязь между эмоциональным интеллектом, акцентуациями характера и агрессией на выборке из 162 подростков в возрасте от 12 до 16 лет. В результате оказалось, что подростки с гистрионной акцентуацией характера и низким эмоциональным интеллектом чаще проявляли физическую и вербальную агрессию. Эти результаты позволяют предположить, что сочетание акцентуации характера и эмоционального интеллекта может влиять на уровень агрессии у подростков.

Результаты исследований, рассмотренных выше, позволяют предположить, что существует взаимосвязь между акцентуацией характера и уровнем агрессии у подростков. Различные типы акцентуации характера могут быть связаны с различными типами агрессии, а сочетание акцентуации характера и эмоционального интеллекта также может влиять на уровень агрессии у подростков [7].

Важно отметить, что акцентуация характера – не единственный фактор, способствующий развитию агрессивного поведения у подростков. Другие факторы, такие как экологические и генетические, также могут играть определенную роль. Например, подростки, пережившие травму или жестокое обращение, могут быть более склонны к агрессивному поведению, независимо от акцентуации характера. Кроме того, важно учитывать гендерные различия во взаимосвязи между акцентуацией характера и агрессией [1, 6]. Исследования показали, что мужчины чаще проявляют физическую агрессию, а женщины – реляционную агрессию (например, распространение слухов или сплетен). Поэтому в будущих исследованиях следует изучить взаимосвязь между полом, акцентуацией характера и типом агрессии, проявляемой подростками [8].

Также важно учитывать ограничения исследований, рассмотренных выше. Многие из этих исследований опирались на самоотчеты об агрессии, которые могут быть подвержены предубеждению социальной желательности. Кроме того, в исследованиях использовались поперечные срезы, что затрудняет установление причинно-следственных связей. В будущих исследованиях следует использовать продольные модели, чтобы изучить взаимосвязь между акцентуацией характера и агрессией с течением времени [2].

В заключение следует отметить, что результаты вышеупомянутых исследований свидетельствуют о наличии взаимосвязи между акцентуацией характера и уровнем агрессии у подростков. Различные типы акцентуации могут быть связаны с различными типами агрессии, а сочетание акцентуации характера и эмоционального интеллекта также может влиять на уровень агрессии у подростков [3, 4, 6]. Однако важно учитывать ограничения этих исследований и проводить дальнейшие исследования для более детального изучения взаимосвязи между акцентуациями характера и агрессией.

Список литература

1. Богатырева, А. С. Исследование психологических особенностей идентичности личности в кризисной ситуации / А. С. Богатырева, С. Н. Бостанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 12(214). – С. 629-634. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2022.12. p629-634. – EDN JPVJNE.
2. Воробьева, Е. В. Психофизиология детей и подростков: учебное пособие / Е. В. Воробьева, И. А. Кайдановская; Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону: Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018. — 175 с. - ISBN 978-5-9275-2670-3. - Текст: электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1021752> (дата обращения: 07.05.2023).



3. Гербекова, Т. А. Влияние эмоционального стресса на развитие личности подростка / Т. А. Гербекова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: Сборник научных трудов / отв. ред Чомаева Г.А. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2019. – С. 51-55. – EDN ATTJRZ.
4. Казалиева, О. Р. К вопросу о взаимосвязи темперамента и черт характера у современных подростков / О. Р. Казалиева, С. Н. Бостанова // Актуальные проблемы науки и техники. 2021: Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 17–19 марта 2021 года. – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2021. – С. 439-440. – EDN PGVYOO.
5. Лактионова, А.И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков: монография / А.И. Лактионова. – Москва: Институт психологии РАН, 2017. – 236 с. – (Психология социальных явлений). – ISBN 978-5-9270-0358-7. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1060999> (дата обращения: 08.05.2023).
6. Садокова, А. В. Агрессия и характер. Взгляд телесного психотерапевта: учебник / А. В. Садокова. — эл. изд. – Москва: ИОИ, 2022. – 261 с. – ISBN 978-5-7312-0921-2. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/268391> (дата обращения: 08.05.2023).
7. Хрисанфова, Л. А. Общая психология. Темперамент. Характер: учебно-методическое пособие / Л. А. Хрисанфова, А. И. Барыкина. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2016. – 52 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/15300> (дата обращения: 09.05.2023).
8. Эмоциональный интеллект: Учебное пособие – Москва: Альпина Пабл., 2016. – 188 с.: ISBN 978-5-9614-5793-3. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/926950> (дата обращения: 10.05.2023).

УДК 378.1

Украин Ольга Геннадьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Ukrain O.G.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: olya1999pan@yandex.ru
Научный руководитель: Долганина В.В., доцент

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ FEATURES OF CONFLICT INTERACTION OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация: Статья посвящена теоретическому изучению особенностей конфликтного взаимодействия обучающихся в системе среднего профессионального образования. В частности, рассматривается понятие конфликта и его структура, роль возраста, причины возникновения конфликтного взаимодействия.

Abstract: The article is devoted to the theoretical study of the peculiarities of the conflict interaction of students in the system of secondary vocational education. In particular, the moral and psychological component of the student, the role of age, the causes of conflict interaction are considered.

Ключевые слова: конфликт; конфликтное взаимодействие; система среднего профессионального образования; подростковый возраст; юношеский возраст; причины конфликтного взаимодействия.

Keywords: conflict; conflict interaction; system of secondary vocational education; adolescence; adolescence; causes of conflict interaction.



Говоря о конфликте как о сложном процессе, стоит отметить, что конфликты присутствуют в любой сфере общества. Конфликт возник вместе с появлением человечества и представляет собой неизбежное явление, присущее человеческой природе.

По А.Я. Анцупову, А.И. Шипилову конфликт – это наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, которые возникают в процессе взаимодействия. Заключается в противодействии субъектов конфликта, обычно сопровождается негативными эмоциями [2].

В истоке любого конфликта лежат противоречия, которые обусловлены неудовлетворенностью потребностей конфликтующих. Противоречия являются объективной основой развития конфликтов. Конфликт всегда связан с конкретными действиями противоположных сторон. Важной стороной этого противодействия является поведение людей. В конфликтных ситуациях стороны конфликта стремятся реализовать свои интересы.

Общая структура конфликта:

1. Стороны конфликта – противостоящие стороны, конкуренты, соперники.
2. Предмет конфликта – то, что вызывает конфликт.
3. Условия конфликта – это обстоятельства или факторы, определяющие характеристику и возможность возникновения конфликта.
4. Действия участников конфликта – взаимонаправленность и взаимообусловленность действий участников, говорит не столько о действиях отдельных людей, сколько об их взаимодействии.
5. Исход (результат) конфликта – результат, завершающую стадию развития конфликта [3].

Когда стороны конфликта пытаются помешать друг другу в достижении определенных целей, противодействовать удовлетворению интересов противоположной стороны конфликтная ситуация переходит в состояние конфликтного взаимодействия. Действия участников влияют друг на друга, вытекают из взаимных реакций, направленных на реализацию интересов каждой стороны.

Уверенность каждого оппонента конфликта в своей правоте заставляет его участников опираться только на свои пути выхода из возникшей ситуации. Разрешение конфликта может привести к агрессии, напористости, приспособлению, компромиссу. Важным действием в разрешении конфликта является осознанный выбор стратегии, так как неосознанный выбор способен приумножить опыт негативного общения, подсознательно закрепиться.

Особенно остро процесс конфликтного взаимодействия протекает в студенческой среде, между обучающимися подросткового и юношеского возраста в системе среднего профессионального образования.

Подростковый возраст (10-11 – 14-15) – период развития человека от детства к юности. Основные социально-психологические и возрастные характеристики: социальная ситуация развития (стремление к самостоятельности, освобождение от опеки родителей), ведущий вид деятельности (общение со сверстниками), психологические новообразования (чувство взрослости, «Я – концепция» – как новый уровень самосознания), кризис подросткового возраста (половое созревание, влияющее на психологический и психофизиологический облик, определяет его функциональные состояния).

Проявляемое в этот период противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции является и закономерным, и продуктивным для формирования личности. Попытки избежать кризиса может в дальнейшем привести либо к запоздалому и бурному протеканию кризиса, либо к инфантильной позиции «ребенка» человека в период молодости и даже в зрелом возрасте [1].

Юношеский возраст – юношеский период развития человека (16-17 – 20-21), начало самостоятельной, взрослой жизни. Социально-психологические и возрастные характеристики: социальная ситуация развития (время выбора жизненного пути), ведущий вид деятельности (учебно-профессиональная), сфера общения (влияние окружающего социума, сверстники, семья, поиск спутника жизни и единомышленников), психологические новообразования (глубокая рефлексия, развитое осознание собственной индивидуальности, формирование конкретных жизненных планов, готовность к самоопределению в профессии, установка на сознательное построение собственной жизни, активное формирование мировоззрения, развитие самосознания, постепенное вхождение в различные сферы жизни и деятельности).

В юношеском возрасте студент решает, в какой последовательности он приложит усилия,



способности для реализации себя в труде и с самой жизни [4].

Обучающиеся в системе среднего профессионального образования – это особая социальная категория, целенаправленно, систематически овладевающая знаниями и профессиональными умениями.

Особенность данной социальной категории заключается в том, что ее представители, находясь в состоянии подросткового и юношеского кризиса, подвергаются более сильным внешним и внутренним изменениям. Такие как, в привычном режиме «бывшего школьника» меняется: умственные нагрузки, психоэмоциональное состояние, режим сна, питания, отдыха, общественное окружение, появляется система самоконтроля, изменяется система преподавательской деятельности. Все это отражается на морально-психологической составляющей обучающегося. Новые условия способствуют усилению эмоциональной напряженности, которая может провоцировать возникновению конфликтного взаимодействия обучающихся, соперничества, различных социальных отклонений [5].

Возможные причины возникновения конфликтного взаимодействия обучающихся в системе среднего профессионального образования:

1. Социально-психологические – отражают социально-психологические явления в социальных группах: взаимоотношения, лидерство, групповые мотивы, коллективные мнения, настроения и т. д.
2. Индивидуально-психологические – отражают индивидуальные психологические особенности личности (способности, темперамент, характер, мотивы и т. д.).
3. Социально-демографические – отражают различия в установках и мотивах людей, обусловленные их полом, возрастом, принадлежностью к этническим группам и другое.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что обучающиеся в системе среднего профессионального образования более подвержены к возникновению конфликтного взаимодействия. В ситуации конфликта важно достигать компромисса, а также уметь предупреждать его. Опыт в общении (взаимодействии) студент приобретает только в процессе накопления личного опыта, проводя анализ происходящих ситуаций и делая выводы о собственном поведении.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – Текст: непосредственный.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2000 – 551 с. ISBN 5-238-00062-6. – Текст: непосредственный.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008 – 544 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). ISBN 978-5-91180-895-2. – Текст непосредственный.
4. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии (г. Москва). 2013 № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-yunosheskogo-studencheskogo-vozrasta> (дата обращения: 21.05.2023).
5. Котянова Ю.А., Кричмар В.А. Конфликты в студенческой среде: причины и профилактика // Актуальные проблемы и тенденции развития современной экономики: материалы Международной научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2018. С. 90-94. – Текст непосредственный.

Умрихина Татьяна Геннадьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Umrikhina T.G.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: sinderella-love@yandex.ru
Научный руководитель: Кобзарева И.И., доцент

КОМПЬЮТЕРНАЯ И ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ COMPUTER AND INTERNET ADDICTION IN MODERN TEENAGERS

Аннотация: В статье разводятся понятия «компьютерная зависимость» и «интернет-зависимость», а также представлены их проявления у современных подростков.

Ключевые слова: «компьютерная зависимость», «интернет-зависимость».

Annotation: The article separates the concepts of “computer addiction” and “Internet addiction”, and also presents their manifestations in modern adolescents.

Keywords: “computer addiction”, “Internet addiction”.

Подростковый возраст – очень противоречивый и сложный период жизни молодого человека [8]. Закрепленные в подростковом возрасте черты характера и привычки влияют на образ жизни и взаимодействие с окружающей социальной действительностью индивида уже в более зрелые годы.

Для детей подростковый возраст является критическим, он содержит многие проблемы, которые требуют решения. Известно, что важнейшим психологическим новообразованием данного возраста является чувство взрослости [5]. Таким образом, подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений. В этот период подросток ищет для себя что-то новое, какой-либо новый вид деятельности. И очень важно, что он выберет, ведь от этого зависит его становление как полноценной личности.

В современном мире, мире электроники и электронных технологий человеку, а тем более подростку невозможно противостоять этому влиянию.

Подростки XXI века уже не представляют своей жизни без виртуального общения. Это стало настоящей проблемой для современного общества и отличительной чертой любого ребенка 10-18 лет. Сегодня мы все чаще сталкиваемся с тем, что дети пропадают в Интернет-реальности все свое время, и юным Интернет-пользователям необходимо понять, что жизнь на самом деле не состоит только лишь из вечных переписок в социальных сетях, просмотра различных веб-страниц и просто пребывания где-то на просторах Интернет-ресурсов.

Компьютерная зависимость – это пристрастие человека к работе или времени проведения за компьютером, потребность в нахождении за ним или подобным электронным устройствам.

О компьютерной зависимости впервые заговорили американские ученые в 80 годах. В настоящее время понятие «компьютерная зависимость» многими учеными еще не признано, но факт формирования патологии личности отрицать невозможно.

В современной отечественной литературе выделяют несколько видов компьютерных зависимостей: кибераддикция (зависимость от компьютерных игр), сетеголизм (зависимость от интернета), хакерство (увлечением поиском информации и применением таких знаний).

«Компьютерная зависимость» находится в тесной взаимосвязи с «интернет-зависимостью».

В современном мире интернет-пространство развивается в геометрической прогрессии и ежегодно в сеть интернет попадает много новых пользователей, и как показывает статистика ими становятся подростки. Современный подросток уже не может представить свою жизнь без интернета. Однако для каждого из них интернет играет свою субъективную роль.

Термин «интернет-зависимость» появился еще в 1996 году, он был введен Айвеном Гольдбергом. Он вложил в него не медицинский смысл, а подобие алкогольной или наркотической

зависимости, а поведение со сниженным уровнем самоконтроля, грозящее вытеснить нормальную жизнь [7]. Однако, интернет-зависимость, в некоторых психологических словарях определяется как психическое расстройство, которое проявляется, как навязчивое желание подключиться к интернету, а также болезненная неспособность отказаться от него [6].

Обращаясь к статистике интернет-зависимости у подростков в период 2020-2023 гг., можно увидеть, что более 70% опрошенных ответило, что проводит в интернете все свободное время, и даже время, когда находится в школе [3]. По сравнению с цифрами, которые были опубликованы 10 лет назад, мы видим увеличение в несколько раз. Этому способствует, конечно же, увеличение количества средств коммуникации и подключения к ним Интернета, в частности это планшеты, компьютеры или же мобильные телефоны. Исходя из этого, можно сделать вывод, что этому явлению подвержено более половины подростков только в настоящее время, и их численность будет только возрастать, но уже не с каждым годом, а с каждым днем.

Итак, для чего же подростки погружаются в интернет-пространство? Для этого нужно проанализировать мотивы, которые чаще всего заставляют подростков тратить значимую часть своего времени на интернет.

1. **Общение.** Подростки часами, без отрыва проводят время в социальных сетях, в поисках интересных людей, одноклассников, единомышленников или просто собеседников.
2. **Развлечение.** В данную группу мотивов входит просмотр фильмов, музыка, игры.
3. **Самообразование.** Многие используют Интернет для пополнения своих знаний и расширения кругозора в тех или иных сферах.
4. **Способности к творчеству, саморазвитию, личностному росту.** Интернет – это своеобразная площадка для развития творческих способностей. Многие пользователи раскрыли в себе таланты именно благодаря интернету;
5. **Сайты для покупок и совершения сделок.** Сейчас популярным стало не выходя из дома, можно купить или продать любой товар или вещь. Через интернет можно совершать различные денежные операции онлайн покупки.

Известный американский психолог Маресса Орзак среди общих черт «компьютерной зависимости» выделила следующие психологические и физические симптомы [2].

Психологические симптомы:

1. эйфория или хорошее самочувствие за компьютером;
2. депрессия, ощущение пустоты, раздражения не за компьютером;
3. невозможность контролировать время работы за компьютером;
4. резкое увеличение количества времени, проводимого за компьютером;
5. игнорирование семьи и друзей;
6. ложь членам семьи или работодателям о своей зависимости;
7. проблемы с учебой или работой.

Физические симптомы:

1. синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с продолжительным перенапряжением мышц);
2. ощущение боли в спине;
3. ощущение сухости в глазах;
4. частые головные боли;
5. нарушение пищевого поведения;
6. пренебрежение личной гигиеной;
7. расстройства сна, изменение режима сна.

Если сравнивать «интернет-зависимость» с другими видами зависимостей, то можно выявить достаточное большое количество схожих черт в его проявлении. Так, многие исследователи сошлись в одном: не интернет делает человека зависимым, а человек, склонный к зависимости, находит деятельность, которая и становится объектом зависимости. Ряд авторов полагает, что существует так называемый зависимый тип личности и люди, имеющие такие черты, попадают в группу риска [4].

Еще одним родоначальником термина «интернет-зависимость» является известный психолог и эксперт по расстройствам «интернет-зависимости» и поведению в Интернете Кимберли Янг [11].



Доктор К. Янг, директор Центра Интернет - зависимости (University of Pittsburgh-Bradford), изучившая более 400 случаев данной проблемы, считает, что каждый, у кого есть доступ к модему и выходу в Интернет, может стать Интернет-зависимым, причем наибольшему риску подвергаются владельцы домашнего компьютера. Она выделяет следующие признаки зависимости:

1. навязчивое желание проверить e-mail;
2. постоянное ожидание следующего выхода в Интернет;
3. жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернете;
4. жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет.

Как правило, со стороны чью-то зависимость заметить несложно. Налицо сужение круга интересов, апатия. То есть, можно заболеть Интернетом? Интернет ведь не вирус, не бактерия. От соединения с сервером и путешествия по информационному простору вовсе не вытекает возникновения «патологической» зависимости. Вопрос в том, может ли работа в Интернете стать источником болезни, и является ли наркоманией в буквальном смысле слова? Web-серфинг, естественно, является не столь опасным занятием, как алкоголизм [5]. Хотя, непонятно также, где пролегает граница между невинным увлечением и болезненным пристрастием. Параллельно утверждают, что сеть предоставляет возможность приятно провести время и не вызывает зависимости. Это «экологически чистый» помощник от стрессов. Все мнения действительно обоснованы и имеют место быть. Мы же относимся к тем, кто являются активными пользователями сети, но также и задумываются о том, как и зачем мы используем Интернет.

Единственным средством, которое способно изменить ситуацию в лучшую сторону является профилактика. На сегодняшний день существует множество психологических тренингов, семинаров по данной проблеме, также можно обратиться за помощью к специалистам. Однако наибольшая ответственность лежит на плечах родителей, они должны быть проинформированы о такой угрозе, как «интернет-зависимость», проводить беседы с детьми, рассказывать о негативных последствиях данного вида зависимости. Большая роль возложена и на образовательные учреждения, которые тоже всеми возможными путями должны рассказывать о возможных отрицательных последствиях интернет-аддикции [6]. Также выделяют и профессиональное лечение врачей-психиатров, которое включает: психофармакотерапия и психотерапия. Их применяют в более сложных случаях.

Смотря на подростков в современном мире, мы видим, что компьютерные технологии негативно влияют на подростка, психика которого до конца не сформировалась, нарушается полноценная социализация и процесс адаптации в обществе. «Интернет – зависимость» приводит к снижению успеваемости в школе и ухудшает здоровье. Однако стоит помнить, что в большинстве случаев «интернет-зависимость» – проявление внутренних проблем подростка. С каждым годом будет становиться все больше интернет пользователей, поэтому единственное решение данной проблемы – соблюдение профилактических мер.

Таким образом, компьютерные технологии оказывают глубокое воздействие на психику и сознание человека. Однако говорить о синдроме Интернет-зависимости однозначно нельзя. Не все пользователи Интернета «поглощаются» виртуальной реальностью и приобретают психическую зависимость. Негативное влияние Интернета находится в прямой пропорции от личности пользователя. Зачастую Интернет-зависимость – следствие гиперкомпенсации внутриличностных проблем человека.

Список литературы

1. Авазов К.Х. Влияние интернет-зависимости на личность подростка// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4-6. С.71-74
2. Бубнова, А.Н. Взаимодействие семьи и школы в профилактике аддиктивного поведения обучающихся / А.Н. Бубнова // Воспитание школьников. - 2018 - № 8 - С. 14-20.
3. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Опрос «Пользуетесь ли Вы интернетом, и если да, то как часто?» от 20.04.2023.
4. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.



5. Коптелова, Н.И. Социально-педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в общеобразовательных, когда учреждениях // Молодой нэмп ученый. – 2015. личностью – №24. – С. 970–973.
6. Маслова постоянный, В.С. Проблема интернет копинг-зависимости среди программы молодежи / В.С. Маслова ожидание// Культура и образование познакомились. – 2016. – № 2. – 50 с.
7. Симатова, О. Б. Психологические механизмы формирования аддиктивного поведения / О. Б. Симатова // Вестник ЧитГУ. - 2008. - № 1. - С. 83-92.
8. Симатова, Оксана Борисовна. Превенция аддиктивного поведения подростков в образовательном пространстве школы: учеб. пособие / М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Забайкал. гос. ун-т»; О.Б. Симатова. - Чита: ЗабГУ, 2018 - 222 с.
9. Щелина, С.О. Изучение материале феномена интернет начинает–зависимости у подростков кибербуллинга с девиантным поведением таких в условиях СОШ // Теория первой и практика психолога второй–социальной работы семейных в современном обществе пограничных. Материалы международной педология заочной научно рефлексии–практической конференции реализации. – Арзамас: Арзамасский статистическая филиал ННГУ современном, 2016. – С. 280–285.
10. Юрченко О.В., Дианова Н.Ф. Проблема интернет зависимости упдростка // Вестник современных исследований. 2018. № 12.8 (27). С. 440-442.
11. Янг, К. С. Диагноз - интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. - 2000. № - 2. - С. 24-29.

УДК 159.9

Филькина Мария Витальевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Filkina M.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: filkina.mashulya@bk.ru
Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

ДЕЙСТВИЕ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ФАКТОРОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА THE EFFECT OF UNFAVORABLE FACTORS OF THE INFORMATION ENVIRONMENT ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATE OF A PERSON

Аннотация: в статье освещены актуальные вопросы влияния неблагоприятных факторов информационной среды на психофизиологическое состояние человека. Несмотря на существенные положительные изменения современной информационной среды, она оказывает и негативное воздействие на человека, что вызывают необходимость проведения исследований в области информационной экологии.

Abstract: the article highlights the topical issues of the influence of unfavorable factors of the information environment on the psychophysiological state of a person. Despite significant positive changes in the modern information environment, it also has a negative impact on humans, which necessitates research in the field of information ecology.

Ключевые слова: информационная среда, психофизиологическое состояние, человек.

Keywords: information environment, psychophysiological state, person.

Психофизиологическое состояние, по определению Ильина, – «это целостная реакция личности на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата» [2]. Таким образом, на психофизиологическое состояние человека оказывают воздействие факторы внешней среды и внутренние условия физиологического и психического уровня, которыми можно управлять с



помощью внешней регуляции и саморегуляции.

В современном мире развитие масс-медиа имеет особое значение. Развитие информационных технологий, с одной стороны, существенно активизировало жизнь человека путем быстрого информирования о событиях, достижениях, перспективах развития общества и т.д., с другой стороны, у информационных потоков появились широкие возможности управления массовым сознанием зачастую в угоду чьим-то интересам, что создает угрозу информационно-психологической безопасности личности.

Проблема информационно-психологической защиты человека от загрязнения информационной среды, искажения информации, манипуляции сознанием в киберпространстве, ложных сообщений в социальных сетях стала актуальным социальным запросом современного общества.

Опасные психологические эффекты информационных воздействий могут проявляться на индивидуальном и личностном уровне, на уровне субъекта и общества.

Изменения психического и физиологического состояния человека (индивидуальный уровень) выражаются в возрастании тревожности, психической напряженности; снижение способности к самоопределению, самореализации, принятию жизненно важных решений; возникновение деформационной мотивации, акцентуаций характера проявляются на личностном уровне; на уровне субъекта возникают ошибочное восприятие информации, сомнение в правдивости информации, поступающей из достоверных источников, и т.д.; на уровне общества возникает количество рисков создания ситуаций негативного характера в социуме.

Негативное информационное воздействие на психику людей и общественное сознание приводит к раздражительности, агрессивности, эмоциональной неустойчивости, изолированию от проблем общества, равнодушию к проблемам других людей. Все это может быть результатом сужения сознания человека.

Информация из СМИ стала основным источником, формирующим картину мира, мировоззрение, жизненную позицию, образ жизни человека, его сознание.

Например, распространение фейковых (фальшивых) новостей являются умышленным средством манипулирования сознанием. Пагубные последствия от распространения и воздействия такой информации на людей очевидны.

Пользователи социальных сетей зачастую читают те новости, которыми делятся другие люди, при этом он усваивает не только содержание новости, но и эмоции тех, кто ими делится. Известно, что с «эмоциями связано психическое состояние человека и его отношение к событиям и к окружающему миру, действительности» [1].

Помимо ложной информации, распространение бесполезных и нежелательных сведений может оказывать негативное влияние на жизнедеятельность человека [4]. Информационная избыточность в Интернете затрудняет возможность анализировать и отделять факты от вымысла, снижает надежность любого знания. Рассылаемая реклама также может быть примером управления действиями человека. Звуковые ритмы (аудионаркотики), целенаправленно формирующие «измененные состояния сознания и мотивации поведения у эмоционально неустойчивых людей и у лиц с нарушенной психикой, вызывая у них виртуальный эффект, близкий к использованию химического, биологического или синтетического наркотика, а затем формирующие влечение и патологическую зависимость от них [1, с. 78] тоже велико, так как они могут вызывать «опасные сбои в функционировании головного мозга слушателей, головные боли и приступы эпилепсии» [1, с. 78]. Таким образом, количество и доступность информации возрастают, а ее качество и понимание снижаются. Информация не может быть нейтральной; потому что она руководит эмоциями, решениями и действиями человека.

Энергичное развитие информационных технологий и влияние их на психику и сознание человека вызывают необходимость проведения исследований в области информационной экологии с дальнейшей целью разработки мероприятий, направленных на защиту человека от избыточной, ложной и манипулятивной информации.

Список литературы

1. Андреев И.Л., Назарова Л.Н. Эволюция психического ландшафта информационной эпохи // Психическое здоровье. 2014b. №. 7. С. 74–80.
2. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты. – URL: <https://cyberpsy.ru/articles/negativnye-vozdjestviya-informacionnoj-sredy/>
3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб: Питер. 2005. 412 с.
4. Orman L. Fighting Information Pollution with Decision Support Systems // Journal of Management Information Systems. 1984. № 1(2). С. 64-71.

СЕКЦИЯ 4. «ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ»

УДК 81

Айдинов Магомед Муратбиевич,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Aydinov M.M.,
Karachay-Cherkess State University,
Karachaevsk
E-mail: aydin0300@mail.ru
Научный руководитель: Текеева З.Н., старший преподаватель

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) EXPRESSIVE MEANS IN ADVERTISING SLOGANS (USING THE EXAMPLE OF THE EN- GLISH LANGUAGE)

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию рекламных слоганов, функционирующих в англоязычной рекламе. Рекламные слоганы – это мощный инструмент, который используют маркетологи, чтобы привлечь внимание потребителей, создать осведомлённость о бренде и установить эмоциональную связь с целевой аудиторией

Abstract: This article is devoted to the study of advertising slogans functioning in English-language advertising. Advertising slogans are a powerful tool used by marketers to attract consumers' attention, create brand awareness and establish an emotional connection with the target audience.

Ключевые слова: рекламные слоганы, английский язык, культурные аспекты, международный рынок, адаптация, перевод, локализация.

Keywords: advertising slogans, English language, cultural aspects, international market, adaptation, translation, localization.

Рекламные слоганы – это действенный инструмент, используемый работниками рекламного бизнеса для привлечения внимания потребителей, создания узнаваемости бренда и установления связи с потенциальным клиентом. С помощью лаконичного и действенного посыла слоганы стремятся передать суть продукта или услуги, вызвать эмоции и убедить потребителей приобрести презентуемый продукт. Изучив различные техники, мы сможем получить представление о том, как рекламодатели используют особенности языка, применяя различные выражения для эффективного донесения информации о своём бренде [1].

Выразительность играет решающую роль в рекламе, позволяя брендам не только донести свои уникальные торговые предложения, но и выделить себя на фоне конкурентов. На переполненном рынке броские слоганы играют важную роль в привлечении внимания потребителей, оставляя неизгладимое впечатление. Выразительность языка помогает брендам передавать посыл, способный запомниться, восприниматься и оказывать воздействие.

Английский язык богат различными выражениями, именуемыми «играми слов», и рекламодатели часто используют это, используя множество каламбуров, двойных намёков и ловких поворотов языка. Например, слоган «Got milk?» использует каламбур на фразу «есть молоко?» для создания запоминающейся и привлекательной ключевой фразы [2].



Слоганы, в которых используются рифма и ритм, обычно лучше запоминаются и легко могут быть воспроизведены вновь. Такие примеры, как «I'm lovin' it» от «McDonalds» и «Just do it» от «Nike», демонстрируют силу ритмических выражений в рекламе, добавляя в рекламу специфическую ауру своего продукта.

Метафоры и сими́лы позволяют рекламодателям создавать яркие образы и ассоциации, делая свои слоганы более убедительными. Такое выражение как «Тает во рту, а не в руках» компании «M&M» эффективно передаёт качество их шоколадных конфет.

Использование аллитерации и повторов помогает сделать слоганы более запоминающимися и действенными. Например, слоган «Snap, Crackle, Pop» от «Rice Krispies» использует аллитерацию и повторение, чтобы вызвать звук и возбуждение от поедания хлопьев и прочей продукции компании [3].

Эффективные рекламные слоганы часто воздействуют на потребителей в эмоциональном аспекте, устанавливая тонкую связь между брендом и целевой аудиторией. Эмоциональная привлекательность может быть достигнута с помощью различных выразительных приёмов, таких как:

- слоганы, способные вызвать положительный эмоциональный аспект, например, счастье, радость или волнение, создавая благоприятные ассоциации с брендом. Примером такого подхода может служить слоган «Coca-Cola» «Open Happiness» и «Дисней» «The happiest place on earth»;

- слоганы, которые соответствуют стремлениям и желаемой идентичности потребителей, могут быть особенно убедительными, поскольку они заставляют людей воспринять товар как специально созданный для них. Например, «Nike» «Just do it» («Просто сделай это») задействует стремление к решимости и достижениям, обращаясь к потребителям, которые стремятся быть активными и успешными.

При использовании экспрессии в рекламных слоганах культурные соображения имеют решающее значение, особенно на глобальном рынке. Рекламодатели должны убедиться, что их слоганы соответствуют культурным традициям и находят отклик у различных этнических групп. Перевод слоганов с сохранением их предполагаемого смысла может быть непростой задачей. Бренды часто сталкиваются с необходимостью адаптации к местным языкам и культурным нюансам, сохраняя при этом суть оригинала или попробовать вызвать новые, присущие соответствующей локации [4].

В заключение следует отметить, что экспрессия играет важную роль в рекламных слоганах. Использование различных упомянутых выше приёмов позволяет рекламодателям создавать запоминающиеся и убедительные послы. Такие слоганы привлекают внимание потребителей, устанавливают связь с брендом и влияют на их решения, позволяя продукту попасть в руки людей, доказывая значимость слова и умения обращаться с ним.

Список литературы

1. ФОРУМ / forУМ: сборник научных трудов / под редакцией О. В. Шаталова. — Липецк: Липецкий ГПУ, 2020 — Выпуск 3 — 2020. — 115 с. — ISBN 978-5-907168-89-3. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/169346> (дата обращения: 11.05.2023).
2. Tekeeva, Z. Языки этнических групп как социальные варианты американского английского языка / Z. Tekeeva // Традиции и инновации в системе образования: Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Карачаевск, 19–20 января 2018 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2018. – С. 198-202. – EDN YUBDTC.
3. Tekeeva, Z. N. Communicative approach in teaching foreign languages / Z. N. Tekeeva // Язык, культура и литература: Ежегодник. Vol. Выпуск 2. – Волгоград: Научный издательский центр «Абсолют», 2020. – Р. 58-60. – EDN TQYSVG.
4. Кувшинова, Г. П. Развитие умений и навыков коммуникации на иностранном языке в профессиональном контексте / Г. П. Кувшинова, З. А. Батчаева // . – 2019. – Т. 4, № 3. – С. 25-28. – EDN VTZМОК.



УДК 372.881.111.1

Баскаева Владислава Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Baskaeva V.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: baskaevavlada@gmail.com

Научный руководитель: Кардумян М.С., доцент

ТЕКСТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕСЕН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ LYRICS OF MODERN SONGS AS MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' GRAMMAR SKILLS

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию эффективности использования текстов современных песен как средства развития грамматического навыка учащихся на уроках английского языка на уровне основного общего образования. Автором разрабатывается система упражнений с использованием текстов песен, направленных на развитие грамматического навыка учащихся.

Abstract: This article is devoted to the study of the effectiveness of using the texts of modern songs as means of developing the grammar skills of students in English lessons at the level of basic general education. The author develops a system of exercises using song lyrics aimed at developing students' grammar skills.

Ключевые слова: грамматика, грамматический навык, песня, тексты песен.

Keywords: grammar, grammar skills, song, lyrics.

Изменения, произошедшие в теории и практике преподавания, связаны, в основном, с возникновением все более новых подходов к обучению и изучению иностранных языков. Это проявилось как в отборе языкового материала, так и в разработке новых приемов, направленных на интенсификацию процесса обучения иностранному языку в целом, а также грамматике, в частности. В условиях современных информационно-коммуникационных технологий общение между людьми по всей планете стало более доступным, что привело к многочисленным межкультурным отношениям.

Наиболее распространенным и доступным для всех элементом культуры является музыкальное творчество. Песни успешно применяются для введения, закрепления, активизации лексических единиц и грамматических форм, а также для формирования и развития коммуникативных умений обучающихся. Таким образом, гипотезой данного исследования послужило предположение о том, что тексты современных песен на уроках английского языка являются эффективным средством развития грамматического навыка учащихся.

Понятие «грамматический навык» разными исследователями определяется по-разному. В методической литературе можно найти множество определений грамматики и грамматического навыка. По определению профессора В.Г. Гака, «грамматика является разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания» [3].

В словаре Э.Г. Азимова под грамматическим навыком понимается «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [1].

Формирование грамматических навыков является одним из самых трудных и важных аспектов обучения иноязычной речи, так как они порождают действия по выбору моделей, адекватных речевой задаче в определенной ситуации, и правильное оформление речевых единиц [2].

Выделяются определенные стадии формирования грамматических навыков: восприятие типовой структуры, имитация, подстановка, трансформация, репродукция и комбинирование. Исходя из них, определяются следующие этапы работы над грамматическим материалом:

- 1) введение нового материала, знакомство;



- 2) тренировка и автоматизация нового материала;
- 3) использование этого материала в различных видах речевой деятельности [4].

Принимая во внимание практическую цель обучения иностранному языку (подготовку обучающихся к реальному общению на иностранном языке), ведущим методическим принципом следует назвать принцип коммуникативной направленности, который, в свою очередь, подразумевает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать студентов в устную и письменную коммуникацию.

Наряду с общепринятыми дидактическими средствами, разнообразные формы музыкальной наглядности способствуют повышению эффективности занятий по иностранному языку и являются действенным средством оптимизации всей образовательной деятельности обучающихся, повышения их мотивации. Овладение иностранным языком происходит успешнее, если в качестве наглядности используется песенный материал. Частое применение песен способствует развитию языковой компетенции обучающихся [5].

Процесс формирования грамматического навыка требует многократного повторения грамматических конструкций. Музыкальный компонент выполняет в данном случае учебно-методическую задачу – обеспечивает яркое, образное эмоционально-окрашенное восприятие грамматического материала и, как следствие, его непроизвольное запоминание.

Согласно З.Н. Никитенко и О.М. Осияновой, песенный материал должен быть упорядоченным, чтобы его можно было эффективно и успешно использовать, так как песни представляют собой элемент национально-культурного компонента, являются отражением культурных ценностей и носят лингвострановедческий характер [5]. Авторы выделили также критерии отбора песен, среди них:

- 1) актуальность;
- 2) языковая ценность (лексика, грамматика, фонетика);
- 3) лингвистическая ценность;
- 4) интерес и предпочтения учеников (с учётом возраста);
- 5) информативность текста песни [5].

Основные принципы отбора песенного материала были разработаны Е.Н. Солововой. К ним относятся:

- 1) принцип аутентичности, способствующий расширению лингвострановедческого кругозора учащихся;
- 2) принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников;
- 3) принцип методической ценности для формирования основных речевых навыков и умений учащихся;
- 4) принцип наличия проблематики при выборе музыкального материала.
- 5) принцип познавательной ценности [6].

Для эффективной работы с музыкальным материалом с целью обучения иностранным языкам необходимо не только учитывать этапы формирования собственно навыков и умений, но и использовать различные алгоритмы работы с песенным материалом. Технология работы с песней представляет собой последовательность заданий и упражнений согласно следующим этапам работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Педагогический эксперимент проводился в первой подгруппе 6 «Ж» класса МБОУ СОШ № 45 г. Ставрополя. В подгруппе обучаются 15 человек по УМК «Spotlight 6». В рамках данного эксперимента был проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight 6».

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня развития грамматического навыка учащихся, а также были изучены их музыкальные предпочтения. Для определения уровня развития грамматического навыка учащихся были выбраны методы тестирования и анкетирования. Учащимся предлагалось выполнить тест, охватывающий вопросы по ранее пройденным грамматическим темам, а также заполнить анкету для выявления индивидуальных музыкальных предпочтений учащихся.

Тест для определения уровня развития грамматического навыка учащихся состоял из трех



заданий. Первое задание включало в себя трансформацию глаголов в Present Simple Tense, второе задание проверяло употребление глаголов в Present Continuous Tense, а третье проверяло умение различать ситуации употребления Present Simple Tense и Present Continuous Tense в формате multiple choice task. За каждый правильный ответ учащийся получал 1 балл. Максимальное количество баллов за все задания, направленные на выявление уровня развития грамматического навыка учащихся, составляло 30 баллов.

Для определения музыкальных предпочтений обучающихся нами был выбран метод анкетирования. Анкета состояла из 9 вопросов, направленных на выявление личного отношения учащихся к музыке на английском языке.

На формирующем этапе эксперимента с целью развития грамматического навыка учащихся шестого класса посредством работы с текстами современных песен нами был разработан комплекс заданий. Так, например, в одном из них учащимся предлагались упражнения к песне американской исполнительницы Майли Сайрус «Flowers».

На этапе до работы с текстом песни учащимся была предложена биография певицы с заданием на трансформацию глаголов в Past Simple Tense. В ходе работы была определена цель – тренировка употребления прошедшего простого времени. Также учащимся были предложены вопросы на понимание текста биографии исполнительницы с использованием изучаемой грамматической конструкции.

Далее учащиеся просматривали клип на данную песню и выполняли задания на поиск глаголов, употребленных в Past Simple Tense, трансформацию глаголов и составление отрицательных и вопросительных предложений в прошедшем времени.

На этапе после работы с текстом учащиеся высказывали свои эмоции и чувства к данной песне и исполнительнице, а также отвечали на вопросы учителя: What tense do we use to talk about past events? How do we change the verbs to build a sentence in Past simple?

На контрольном этапе эксперимента была проведена проверка знаний учащихся, включавшая задания по составу и сложности аналогичные использованным на констатирующем этапе. При сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов можно заметить качественные изменения в уровне развития грамматического навыка экспериментальной группы учащихся. Наблюдается увеличение количества учащихся с высоким уровнем развития грамматического навыка с 13% до 19%, а также сокращение количества учащихся с низким уровнем с 41% до 26%.

Также мы проследили положительную динамику развития заинтересованности обучающихся в развитии грамматического навыка учащихся посредством работы с текстами современных песен на английском языке.

Таким образом, выдвинутая гипотеза была экспериментально доказана. Разработанные задания и упражнения оказали положительное влияние на развитие грамматического навыка учащихся.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - спб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5.
3. Гебель С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 28–31
4. Зюзюкина Т. С. Использование песен при изучении грамматики английского языка // Редакционная коллегия: ЕА Федотова (отв. Редактор), ЕА Логунова. – 2018. – 19 с.
5. Никитенко З.Н., Осиянова О.М. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 5. – С. 17 – 19
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель, 2008. – 272 с.

УДК 81.373

Белимова Ксения Михайловна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Belimova K.M.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: belimova.ksenia2014@yandex.ru
Научный руководитель: Кузнецова Т.Б., доцент

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТИЗМОВ В «ДОНСКИХ РАССКАЗАХ» М.А. ШОЛОХОВА
STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF DIALECTISMS IN "DON STORIES" BY M.A. SHOLOKHOV

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы употребления диалектной лексики в художественном тексте. Диалектизмы часто служат ключом к целостному восприятию произведения, пониманию речи и характеристике персонажей.

На материале «Донских рассказов» М.А. Шолохова рассмотрены виды диалектизмов (фонетические, морфологические, лексические, этнографические и т.д.), приведены примеры к каждой из групп.

Annotation: the article is devoted to the study of the problem of the use of dialect vocabulary in a literary text. Dialectisms often serve as the key to the holistic perception of the work, understanding of speech and characterization of characters.

Based on the material of the «Don Stories» by M.A. Sholokhov, the types of dialectisms (phonetic, morphological, lexical, ethnographic, etc.) are considered, examples for each of the groups are given.

Ключевые слова: диалектизмы, лексика, этнография, литературоведение, семантика.

Keywords: dialectisms, vocabulary, ethnography, literary criticism, semantics.

Диалектизмы русского языка – это пласт лексики, который отражает не только территориальные особенности, но и культурные, исторические, этнографические, поэтому изучение особенностей употребления диалектизмов в художественном тексте имеет значение как для лингвистических исследований, так и для литературоведческих. Это связано с тем, что диалектизмы, с одной стороны, отражают названия предметов быта, явлений природы, дают представление о традиционном укладе жизни, с другой – помогают точнее охарактеризовать героев, увидеть читателю специфику речи персонажей.

В русском языке выделяются следующие виды диалектизмов: фонетические, морфологические, лексические, этнографические, лексико-семантические, словообразовательные и акцентологические [1, С.89]. Особую роль для филологов в исследовании художественных текстов играют этнографические диалектизмы – «слова, называющие предметы, известные лишь в определенной местности» [1, С. 88], например, южнорусское слово драники/деруны – оладьи из тертого картофеля и кислого молока. Они чаще всего не имеют однословного соответствия в современном русском языке. Лексические диалектизмы – «слова, известные только носителям диалекта и за его пределами не имеющие ни фонетических, ни словообразовательных вариантов. [1, С. 88]. Например, цибуля – лук, буряк – свекла; жижлик – жаворонок, дробына – лестница.

Целью нашего исследования является выявление структурно-семантических особенностей диалектизмов и изучение особенностей их употребления в «Донских рассказах» М.А. Шолохова, в частности мы проанализировали рассказы «Родинка», «Алешкино сердце» и «Нахаленок». В результате анализа мы выявили, что фонетические и словообразовательные диалектизмы чаще всего характеризуют речь героев, т.к. в них четко прослеживаются процессы, присущие южнорусскому диалекту. Например, спущай – спускай (Ложись, постреленыш, и спущай портки!) [2, С. 155]. Жарынь – жара (...)



потные щеки жадно лизнула жарынь...) [2, С. 155]. Придорожник – подорожник (По кочковатому летнику, по колеям, ветрами облизанным, мышастый придорожник кучерявится...) [2, С. 47]. Любонький – любимый (С господами воевал, мой любонький) [2, С. 163]. Вчерась – вчера (Вчерась ты, батянька, лег на моем месте...) [2, С. 165].

Лексические и этнографические диалектизмы дают представление о быте и укладе жизни донских казаков, особенностях окружающей среды, например: хата – крестьянский дом в южнорусской деревне (Хата, где квартирует Николка, стоит на яру над Доном). Яр – обрыв, крутизна, круча, отрубистый берег реки (По ночам в бурю волны стучатся под яром, ставни тоскуют, захлебываясь, и чудится Николке, что вода вкрадчиво ползет в щели пола и, прибывая, трясет хату) [2, С. 46]. Забрехала – залаяла (Во дворе скрипнула калитка, собака забрехала) [2, С. 47]. Базы – скотный двор (Именья – одни камни, а хату и подворье еще до смерти мать пораспродала соседям: хату за девять пригоршней муки, базы за пшено...) [2, С. 87]. Харч – съестной припас, пища, еда, продовольствие (Харч у меня, как полагается, настоященский... Молочишко есть и все такое прочее...) [2, С. 87]. Чубатая курица – хохлатая (А за то, что ты в курятнике из гнезда чубатой курицы все яйца покрал...) [2, С. 155]. Жито – рожь, левада – огороженный или окопанный луг (Бородатые станичники на суглинке, по песчаным буграм, возле левад засевают клинышками жито) [2, С. 87]. Стряпка – помещение для приготовления пищи (Не видал Алешка, как из стряпки выскочила Макарчиха) [2, С. 83]. Сенцы – неотопливаемая прихожая (... слышит в сенцах голоса...) [2, С. 155].

Морфологические диалектизмы представлены предложно-падежными формами. («...Извиняй на слове глупом» при норме «за слово»; «до ветряка» – при литературной норме «к ветряку») [2, С. 51]. На каруселю – на карусель (...на каруселю отнес, прокатал!) [2, С. 155]. В носе – в носу (В носе у них не кругло...) [2, С. 167].

Особенности поведения героев чаще всего отражают этнографизмы: дотюпал – медленно идти, ковыляя (До ветряка дотюпал, хотел через прогон завернуть в улочку) [2, С. 51]. Чикиляя – подпрыгивая на одной ноге (Выкупался Мишка в вонючей, застоявшейся воде, обвалялся в песке, нырнул в последний раз и, чикиляя на одной ноге, натянул штанишки) [2, С. 157]. Особый интерес вызывают этнографические диалектизмы, которые характеризуют предметы быта, явления окружающей среды, профессии, например, плетень – изгородь, изготовленная из тонких ясеневых прутьев (Перелез через плетень, к дому бежит...) [2, С. 158]. Потравлена – поедена и вытоптана копытами (...полоса вся скотом потравлена) [2, С. 166]. Бахчевник – человек, который охраняет посадку арбузов и дынь (Бахчевник сплюнул под ноги и ответил) [2, С. 166].

Проведенное исследование показало, что в рассказах М.А. Шолохова диалектизмы играют немаловажную роль, т.к. они дают представление читателю о территориальной принадлежности героев, в частности о юге России, о чем сигнализируют фонетические диалектизмы, отражая фонетические явления южнорусского диалекта. Особый колорит текстам автора придают этнографизмы, которые называют те предметы быта и окружающей обстановки, которых нет в русском литературном языке. Таким образом, диалектизмы создают неповторимый идеостиль писателя, являющийся его визитной карточкой.

Список литературы

1. Розенталь Д.Э. Современный русский язык. Москва: Айрис-пресс, 2017, 448 с.
2. Шолохов М.А. Судьба человека; Донские рассказы. Москва: АСТ, 2022, 384 с.



УДК 81

Бобрышова Мария Владимировна,
ГБОУ ВО СПГИ,
г. Ставрополь
Bobryshova M.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: mariabobryshova@gmail.com

Научный руководитель: Сутина О.Г., старший преподаватель

**АРХЕТИПИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ОБРАЗА «ФЕМИННОСТЬ» И ЕЕ
ЭКСПЛИКАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ К.П. ЭСТЕС «БЕГУЩАЯ С
ВОЛКАМИ»)**

**THE ARCHETYPAL MODEL OF THE METAPHORICAL IMAGE OF "FEMININITY" AND ITS
EXPLICATION IN TRANSLATION (BASED ON THE WORK OF K.P. ESTES «WOMEN WHO
RUN WITH THE WOLVES»)**

Аннотация: работа посвящена исследованию архетипической модели метафорического образа «феминность» и способам ее экспликация при переводе. Целью исследования является анализ специфики перевода метафор, репрезентирующих рассматриваемую архетипическую модель.

Absrtact: the work is devoted to the study of the archetypal model of the metaphorical image of "femininity" and the ways of its explication in translation. The purpose of the study is to analyze the specifics of the translation of metaphors representing the archetypal model under consideration.

Ключевые слова: метафора, архетипическая модель, метафорический образ феминность, перевод.

Keywords: metaphor, archetypal model, metaphorical image femininity, translation.

Изучение архетипов, открытых К.Г. Юнгом, на сегодняшний день популяризируется и набирает обороты. Объектом настоящего исследования является архетипическая модель метафорического образа «феминность» и способы ее экспликация при переводе. Целью исследования является анализ специфики перевода метафор, репрезентирующих рассматриваемую архетипическую модель. Концепт феминность (от слова femina - «женщина») – это комплекс психологических характеристик, которые принято приписывать женскому гендеру, также определенные шаблоны поведения, которые определяются принципами, культурой и нормами общества.

В современном мире, с превалирующим влиянием отцовского комплекса, как никогда ранее актуализируются ценности материнского комплекса, девальвированные на фоне обесценивания феминности [2; 9]. Архетип представляет собой отражение в коллективном бессознательном символики и образов [4]. При этом ядром инкодирования симпрактически обусловленных архетипических образов коллективного бессознательного является «эмпирическая верификация концептуализация понятий» [1; 645].

По общепризнанному утверждению единицы метафорического пласта языковой системы являются не только результатом процессов категоризации объективной реальности в их снятой форме, но и оказывают непосредственное влияние на формирование и трансляцию в лингвокультурном пространстве схематизмов. Метафора, являющаяся нашей «обыденной понятийной системой, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [3; 387]. Она уже давно обнаружила свой когнитивный потенциал, и рассматривается многими учеными как инструмент познания и концептуализации. По степени распространенности в языке, их частоте употребления в науке рассматривают метафоры: сухие или стертые, общеязыковые, или общепозитические, образные и индивидуально-стилистические. Мы же, в нашей работе, акцентируем внимание на уникальной и обладающей безграничными образно-ассоциативными возможностями архетипической метафоре. Проведенный анализ метафорической экспликации архетипов на материале работы К. П. Эстес



«Бегущая с волками», показал, что образ феминности представлен широкой палитрой архетипических метафор, от качества перевода которых зависит восприятие информации реципиентом. Классифицируя типы переводов, Ю. Найда, выделил формальную (акцент на форме оригинала) и функциональную (акцент на передаче смысла) эквивалентность [7], что открывает перед переводчиком два возможных варианта передачи метафорического значения: либо сохранение связи со структурой источника, либо передача заложенной в нем информации.

Традиционно проблема перевода метафор является включением в более широкую проблему «непереводимости», обусловленную опосредованностью метафоры. В связи с этим, в науке определяются различные теории, предлагающие свои подходы к решению этой проблемы. В когнитивной лингвистике внимание акцентируется на психологических, социокультурных и лингвистических ее аспектах. Поскольку метафоры эксплицируют разные культурные области, переводчику необходимо выполнять работу по концептуальному отображению языка оригинала.

Проведенный анализ позволили нам экстраполировать на перевод архетипической метафоры положения теории А. Дейгнана, Д. Габриса и А. Сольски, предложивших четыре типа перевода метафоры:

1. аналогичная концептуальная метафора и ее эквивалентное лингвистическое выражение;
 2. аналогичная концептуальная метафора и ее иное лингвистическое выражение;
 3. использование иной концептуальной метафоры;
 4. слова и выражения с аналогичными прямыми значениями, но разными метафорическими значениями [5; 352].
- Так и в рассматриваемой работе находят свое отражение вышеупомянутые способы перевода многочисленных архетипических метафор, при этом наиболее часто встречающийся тип перевода - первые два, например, Rio Abajo Rio - Река под рекой (1), La Mujer Grande - Великая Женщина (1), La Loba - женщина-волчица, Humanadel Niebla - Существо из тумана (1), lavida cita - маленькая инстинктивная сила жизни (2), mana - пугающее и неотразимое присутствие, которое воздействует на человека, меняя его духовную сущность (2), Na'ashje'ii Asdzaa женщина-паучиха (1), cantadoras - знахарки, сказительницы (1) [6; 93-100] и другие.

Таким образом, проведенный анализ позволил нам, опираясь на положения когнитивной лингвистики описать понятие, специфику и способы перевода репрезентирующих образ феминности архетипических метафор, способные обеспечить концептуальное отражение языка оригинала, а, следовательно, адекватное восприятие информации реципиентом.

Список литературы

1. Бредихин С. Н., Шибкова О. С. Референциальное кодирование культовых символов в паремиях разноструктурных языковых систем восточных лингвокультур // Гуманитарные и юридические исследования. 2022, Т. 9 (4), С. 643-649.
2. Каст В. Отцы-дочери, матери-сыновья. Путь от отцовского и материнского комплексов к собственной личностной идентичности. – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2020. – с. 184.
3. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Изд-во ЛКИ, 1990. – с. 387.
4. Юнг, К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / Карл Густав Юнг; [перевод А. Чечинской]. – Москва: Издательство АСТ, 2020 – 496 с.
5. Deignan A., Gabrys D., Solska A. Teaching English metaphors using crosslinguistic awareness activities, 1997. ELT Journal. No 51 (4). P. 352-361.
6. Estes C.P. Women Who Run with the Wolves. Myths and Stories of the Wild Woman. Archetype N.Y.: Ballantine Books, 1995 К.: София — М.: ИД «Гелиос». 2002. с. 535.
7. Nida E. Toward a science of translation. - Brill, Leiden, 1982. – 159 p.



Gavrilova A.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: all.gavrilova@mail.ru

Научный руководитель: Кузнецова Т.Б., доцент

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В
РАССКАЗЕ К. Г. ПАУСТОВСКОГО «ЗОЛОТАЯ РОЗА»
LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF COLORATIVE VOCABULARY IN K. G. PAUS-
TOVSKY'S SHORT STORY «THE GOLDEN ROSE»**

Аннотация: статья посвящена выявлению лексико-семантических особенностей колоративной лексики в рассказе К.Г. Паустовского «Золотая роза». Актуальность данного исследования связана с недостаточным количеством работ, описывающих лексико-семантические особенности в художественном тексте. В результате исследования охарактеризована специфика цветописи К.Г. Паустовского; описаны лексико-семантические особенности рассказа.

Abstract: the article is devoted to the identification of lexico-semantic features of the colorative vocabulary in K.G. Paustovsky's short story "The Golden Rose". The relevance of this study is due to the insufficient number of works describing lexical and semantic features in a literary text. As a result of the study, the specificity of K.G. Paustovsky's color painting is characterized; the lexical and semantic features of the story are described.

Ключевые слова: лексика, семантика, языковая картина мира, цветопись, колоративы.

Keywords: vocabulary, semantics, linguistic picture of the world, color painting, coloratives.

Колоративная лексика занимает особое место в лексическом составе любого языка. Она является важной частью языковой картины мира того или иного этноса, отражает особенности восприятия видимых объектов действительности, обусловленные спецификой её национального характера, представляет собой универсальное понятие подобия в передаче зрительных ощущений. Именно эта лексико-семантическая группа в полной мере воплощает процесс последовательного осмысления человеческим разумом множества оттенков цветового спектра, который неодинаково происходит у различных этнических общностей. Из этого следует, что разные языки (и представители разных культур) сегментируют действительность по-разному. Все исследования в этнопсихолингвистике сводятся к констатации известного факта: представители разных народов мыслят специфически.

Исследования в области лингвистики цвета ведутся в различных направлениях. Это позволяет утверждать, что лингвистическая концепция приобретает в языкознании «черты самостоятельной научной парадигмы» [8, с. 29]. В настоящее время сложились все предпосылки для выделения аспекта изучения колоративной лексики, т.е. цветолексики в языке художественной литературы. Колоративная лексика в художественном произведении является выражением мысли писателя. Слова-цветообозначения становятся символами, метафорами, сравнениями, они показывают отношение автора к описываемому предмету или явлению. Каждый отдельно взятый колоратив занимает своё определённое место в цветовой картине художественного произведения. Своеобразие употребления слов, называющих цвет, является проявлением авторского стиля. Одним из первых в своём творчестве стал использовать колоративы немецкий поэт Гёте. «Цвета – деяния и страдательные состояния света», – писал он [10, с.24]. Впоследствии многие писатели стали обращаться к цвету как к изобразительному средству.

Уникальный художественный мир писателя всегда включает в себя особую лексико-семантическую группу слов, с помощью которых получают выражение цветовые представления личности, связанные с её индивидуальной цветовой шкалой, особенностями творческого гения, свойствами и качествами ее психологического типа. Подвергаясь авторской обработке, а, следовательно, и семантическому развитию, такие лексемы превращаются в полнозначные символы. Они наполняются переносными значениями и разнородными ассоциациями. Лексико-семантические группы, применяемые писателем в качестве творческого метода, обозначают цвет, делают бесконечное



многообразие красок окружающего мира доступным языку, особым образом функционируя в рамках художественного текста. Лексемы не только создают неповторимый образ-символ, но и несут идейно-творческую нагрузку.

Стоит отметить, что раскрытие символического потенциала того или иного цвета зависит от:

- 1) общего идейного замысла художественного произведения;
- 2) общего композиционного построения;
- 3) общей цветовой структуры, реализующейся в конкретном тексте;
- 4) цветового окружения отдельно взятого цвета;
- 5) определенной изобразительной структуры, формы, которой он принадлежит.

Роль колоративной лексики активно изучалась учеными в произведениях таких великих писателей, как Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М.А. Шолохов, а также нашла яркое отражение в творчестве К.Г. Паустовского.

Произведения К. Г. Паустовского, «великолепного знатока русского языка, писателя с “живописным” видением мира, тонким и разнообразным ощущением цвета» [5, с. 181], предоставляют широкие возможности для исследователей, изучающих колоративы. Они подчеркивают склонность писателя к употреблению полутонов вместо яркого цвета: густая синяя вода; иссиня-древний туман; пепельно-синее небо; зеленоватые, темно-зеленые, бледно-зеленые глаза; грустно-зеленое, позеленевшее лицо; зеленеющее небо; слегка зеленоватый свет; черневшая, почерневшая, иссиня-черная вода.

Повесть «Золотая роза» была написана в 1955 году. Она является знаковым произведением в художественном наследии К.Г. Паустовского, подводящим «итоги многолетним размышлениям писателя о назначении художника и о природе искусства» [6, с. 658]. На протяжении десятилетий произведение привлекает внимание не только широкой читательской аудитории, но и академической общественности, что обусловлено его духовно-нравственным, эстетическим, культурологическим потенциалом, мастерством художественного воплощения.

Учитывая значимость колористической составляющей языковой картины мира К.Г. Паустовского, целесообразно выявить и описать колоративы произведения, которые важны для реконструкции фрагментов цветовой картины мира писателя с позиций лингвистики.

Колористическая картина мира Константина Георгиевича Паустовского представляет научный интерес как с точки зрения выявления индивидуально-авторской специфики в визуализации мира, так и с точки зрения соотношения индивидуального и национального в картине мира писателя. Колористический диапазон, который представлен в произведении, демонстрирует своеобразие индивидуально-стиля писателя, а также нестандартность его цветового видения.

Ядро колоративного поля произведения «Золотая роза» состоит из блоков цвета, разработанных Р.М. Фрумкиной. Лингвист основывалась на психолингвистическом исследовании «смысловых отношений, которые существуют в группе слов и предназначены для выражения цветоощущений» [6, с. 6], где блоки цвета – это группы элементов с наиболее сильными связями.

Наряду с понятием «блок цвета», в аппарат исследования Р.М. Фрумкиной входят термины: 1) «промежуточные» – лексемы, которые одновременно входят в разные блоки. Их положение обусловлено промежуточностью смысла. Например, исследование цвета сизый является промежуточным между блоками «синие» и «серые», а цвет морской волны занимает по смыслу положение между блоками «синие» и «зеленые», имея сильные связи со словами из обоих данных блоков. [10, с. 52]; 2) квазиблок – блок, который включает лексемы, характеризующиеся тем, что их можно рассматривать как промежуточные, однако, они могут быть представлены и в виде отдельного блока. Так, «оранжевый» может быть представлен именами цвета: огненный, рыжий, бронзовый [10, с. 53].

Исходя из анализа повести «Золотая роза» можно сделать вывод о том, что ведущими являются цвета: черный, белый, желтый и зеленый. Данная цветовая последовательность, в сравнении с другими, выявленными в произведениях как раннего, так и зрелого периода творчества К.Г. Паустовского, представляется, с одной стороны, традиционной для цветописи писателя: контраст черный – белый, а с другой – уникальной: т.к. в состав входит имя цвета зеленый.

Названия цветов данных блоков создают ряд именных композитов, которые передают оттенок цвета (тон, светлоту, насыщенность) и, следовательно, расширяют колористический диапазон повести. С точки зрения структуры, это двухкомпонентные образования, с точки зрения словообразовательной семантики – сложные слова, основы которых выражены: а) именами цвета (черно-свинцовый, где свинцовый – темно-серый, цвета свинца): «Море уходит на сотни миль в черно-свинцовые дали» (Золотая роза, с. 174); б) именем цвета и лексемой со значением «по цвету близкий к черному, очень густой по окраске» (темно-зеленый): «Середина каждой травинки седая, а края темно-зеленые» (Золотая роза, с. 378); в) именем цвета и лексемой со значением «отличающийся чистотой и концентрированностью тона» (ярко-зеленый, ярко-розовой): «[Первое время идти] у пруда, покрытого ряской, как твердым ярко-зеленым ковром» (Золотая роза, с. 379); «Сопели среди озер с ярко-розовой водой нефтяные насосы» (Золотая роза, с. 217); г) именем цвета и лексемой со значением «легкий, туманный, похожий на дым» (дымноалый): [интертекст] «Где горит дымно-алый осенний закат» (Золотая роза, с. 181).

Проанализировав колоративы произведения «Золотая роза», мы пришли к следующим выводам: повесть содержит большое количество цветовых обозначений, которые употреблены как в прямом, так и в переносном значении; доминанты цвета повести, а именно - черный, белый, желтый, зеленый указывают на уникальность авторской манеры цветовой визуализации пространства и на её постоянство; распределение цветовой лексики по блокам отражает специфику авторского видения. Можно отметить, что выявленные особенности цветовых обозначений К.Г. Паустовского раскрывают уникальность его индивидуального стиля, подтверждая важность колористической составляющей в создании пространственно-временного континуума повести «Золотая роза».

Список литературы

1. Гусейнова Г.М. Концепты «свет» и «цвет» в художественной картине мира Ю.П. Казакова: Автореф. дис. канд. филол. наук. Махачкала, 2009. 24 с.
2. Ермаковская Т.А. Лексико-семантическое цвето-световое поле в прозе Б.К. Зайцева: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 21 с.
3. Карпеченко Т.В. Писатель и творчество в эстетической концепции К.Г. Паустовского: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2000. 24 с.
4. Куделько Н.А. Традиции поэтики И.С. Тургенева в русской литературе XX века: Б.К. Зайцев, К.Г. Паустовский, Ю.П. Казаков: Автореф. дис. доктора филол. наук. М., 2005. 41 с.
5. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках. М.: Моск. Лицей: Рус. филол. вестн., 2001. 470 с.
6. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 3: Повести. 687 с.
7. Первушина Е.А., Ян Янь Эстетическая проблематика повести К.Г. Паустовского «Золотая роза» в восприятии современных китайских исследователей. Филол. науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2, ч. 1. С. 35–38.
8. Сивова Т.В. Взаимосвязь цвета, света и хронотопа в языке произведений К.Г. Паустовского: Автореф. дис. канд. филол. наук. Минск, 2018. 29 с.
9. Спивакова Е.М. Язык цвета в идиостиле А. Блока: Автореф. дис. канд. филол. наук. Владивосток, 2009. 23 с.
10. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина. М.: Наука, 1984. 175 с.
11. Янь Ян Образ автора в «Золотой розе» К.Г. Паустовского: проекция русской исследовательской рецепции в Китае. Филол. науки. 2018. № 10, ч. 1. С. 33–36.

УДК 81

Дудко Полина Алексеевна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Dudko P.A.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: bonnittas@mail.ru

Научный руководитель: Кобышева А.С., доцент

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УРОКЕ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА

LINGUISTIC AND CULTURAL MATERIAL AS A MEANS OF FORMING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE LESSON

Аннотация: В данной статье предпринят анализ дидактического потенциала лингвострановедческого материала на уроках иностранного языка в 5-9 классах с учетом специфики функционирования английского языка. В ходе исследования рассмотрены понятийные, дидактико-методические и частные лексические принципы формирования социокультурной компетенции на основе концептов английской языковой культуры. Выявлены особенности формирования иноязычных учебных и учебно-профессиональных компетенций при ознакомлении с языковыми средствами и фоновыми знаниями, которые обучающиеся 5-9 классов осваивают в рамках урочных занятий и при самостоятельном изучении фактологического материала. Сделан вывод о соотносительности социокультурной компетенции, познавательного интереса, активности обучающихся и качества используемого материала в процессе освоения норм языка, национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка.

Abstract: This article analyzes the didactic potential of linguistic and cultural material in foreign language lessons in grades 5-9, considering the specifics of the functioning of the English language. In the course of the study, conceptual, didactic-methodological and private lexical principles of the formation of socio-cultural competence based on the concepts of English language culture are considered. The features of the formation of foreign-language educational and educational-professional competencies are revealed when familiarizing themselves with language tools and background knowledge, which students of grades 5-9 master within the framework of scheduled classes and during independent study of factual material. The conclusion is made about the correlation of socio-cultural competence, cognitive interest, activity of students and the quality of the material used in the process of mastering the norms of the language, national and cultural characteristics of social and speech behavior of native speakers.

Ключевые слова: иностранный язык, компетенция, культура, коммуникативное умение, лингвострановедческий материал, аутентичный текст, познавательный интерес.

Keywords: foreign language, competence, culture, communication skills, linguistic and cultural material, authentic text, cognitive interest.

Проблема исследования методической составляющей процесса обучения иностранному языку нашла широкое отражение в трудах отечественных психологов, педагогов и специалистов в области языкознания. Однако малоизученным и в известном смысле спорным продолжает оставаться вопрос о принципах использования лингвострановедческого материала. В частности, особого внимания заслуживают естественно-социальные и технические особенности формирования социокультурной компетенции обучающихся с помощью культурных концептов отдельно взятых стран и народностей. На наш взгляд, данная проблема заслуживает частного анализа и дискуссии.

Актуальность исследования заключается в необходимости более детального изучения форм, методов и средств формирования социокультурной компетенции, а также лингвострановедческих



умений и навыков на уровне среднего звена общеобразовательных учреждений. В перспективе овладения новыми языковыми знаниями перед обучающимися открывается путь к их профессиональной деятельности как успешных специалистов, – данный аспект раскрывает аксиологическую роль изучения иностранного языка в условиях новой социальной реальности.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его концептуальной и содержательной частей при создании педагогических условий для овладения обучающимися основных иноязычных компетенций в рамках предмета «Иностранный язык». Личностно-ориентированный подход к преподаванию лингвострановедческого материала раскрывает социальное требование к образовательной подготовке школьников как будущих специалистов в области межкультурной коммуникации. В этом ключе материалы статьи могут быть использованы для оценки эффективности и результативности образовательного процесса.

В современном языкознании под лингвострановедческим материалом понимается совокупность средств фактологического и мотивационного содержания к изучению языковых и смежных с ними дисциплин. Традиционный подход к страноведению предполагал повышение мотивации за счет ознакомления обучающихся среднего звена с национально-культурных особенностей носителей языка, включая наиболее «интересные» с методической точки зрения элементы социального и речевого поведения. Личностно-ориентированный подход предполагает более сложное, комплексное изучение частнолингвистических черт языковой культуры посредством привлечения в учебно-воспитательный процесс не только «сухого» фактологического материала, но и фоновых знаний, которые могут быть использованы в повседневной жизни школьного коллектива [1, с. 90].

Синтез лингвострановедческих и профессиональных знаний в опыте постсоветских лингвистов и педагогов привел к формированию новых представлений о роли ментальности в системе функционирования языка. По мнению Ш.К. Курманбаевой, специалиста в области страноведения, картина мира народа определяет лексико-семантические принципы словообразования, типы образования предложений, времена, склонения, падежи и т.д. Исторические условия жизни народа предопределяют его языковое сознание. Так, от мышления, поведения и самоидентификации человека зависит то, как он воспринимает и понимает сущность языка. С этой позиции и раскрывает ценность лингвострановедческого материала в формировании социокультурной компетенции обучающихся, заключающей в себе не только фоновые знания, но и умения и навыки ориентироваться в национально-культурных особенностях носителей языка [3, с. 248].

Важно подчеркнуть, что в современной методике преподавания иностранного языка под компетенцией принято понимать область профессионального знания, которая может быть переложена в формат практических умений и навыков. Знание лингвострановедческого материала на общем уровне определено социальным требованием к учебно-воспитательному процессу в школе. Лингвострановедение расширяет представления обучающихся о странах и различных народностях. Учитель, таким образом, выступает в роли сопровождающего в подготовке школьника для выполнения им продуктивной деятельности по изучению мира вокруг. Большинство иноязычных лингвострановедческих компетенций имеют профессиональную направленность [6, с. 182].

Рассматривая сущность социокультурной компетенции, отметим, что в советской теории обучения она являлась составным компонентом коммуникативной компетенции, в которую входили все знания по осуществлению коммуникативного процесса в целом, включая межкультурный аспект. В современной отечественной педагогике социокультурная компетенция понимается как совокупность знаний о лексических, семантических, фонетических знаниях о языке в контексте вторичного освоения фактологического материала, а также о национально-культурных особенностях носителей языка, с учетом текущих социальных реалий. Отсюда можно сделать вывод, что социокультурная компетенция сама по себе имеет два ключевых компонента:

- 1) практические языковые сведения о языке на уровне понимания различных функциональных типов речи, базовой фразеологии, профессиональной, художественной, научной лексики и т.д., знания о речевом поведении носителей языка, а также некоторых отличительных чертах диалектов и говоров;
- 2) практические языковые сведения о реалиях страны изучаемого языка, знания о реалиях страны конкретного языка (языков), умения применять знания в практике межкультурного взаимодействия, навыки овладения речевым поведением носителей языка при соблюдении специфических стереотипов



поведения, традиций обычаев, норм этикета и делового общения [4].

Для успешного овладения социокультурной компетенцией важно овладеть как базовыми языковыми средствами (лексико-семантическими, морфологическими, фонетическими, грамматическими и пр.), так и продвинутыми «фоновыми знаниями», являющихся типичными для носителей языка, или, по крайней мере, для участников международного общения. Поэтому, изучая иностранный язык, обучающиеся должны изучать и национальную культуру, иметь представление об истории, литературе, географии и психологии носителей языка. Использование лингвострановедческого материала автоматически предполагает изучение продвинутых терминов по конкретной тематике (местные праздники, достопримечательности, архитектура), общей информации по конкретному историческому периоду, а также знания об основных социальных группах и странах, паралингвистические средства носителей языка [5, с. 449].

Качество знаний по предмету «Иностранный язык» целиком и полностью зависит от лаконичности, яркости преподаваемого материала и от сформированности положительной мотивации, которая будет способствовать самостоятельной работе обучающихся и подвигнет их к решению повседневных задач с помощью средств языка. На примере английского языка достаточно просто сформировать мотивацию, поскольку мы имеем дело с языком международного общения, который, так или иначе, может пригодиться каждому человеку вне зависимости от его профессии, даже если речевой фактор не пригодится для осуществления профессиональной коммуникации [2, с. 17].

Особенно наглядно это заметно на примере учебно-воспитательной работы, которую педагог проводит с обучающимися 5-9 классов. ФГОС основного общего образования предполагает развитие навыков чтения, письма, говорения и аудирования, причем особый акцент делается на смысловом чтении и говорении с использованием метода ролевой игры. Графика, орфография и пунктуация изучаются на примере аутентичных текстов. Фонетическая и лексическая стороны речи предполагают объем текста для чтения вслух до 150 слов, которые обучающиеся должны усвоить и уметь применять в живой речи. Социокультурные знания и умения обобщают и конкретизируют межкультурное взаимодействие в рамках тематического содержания текстов официального и неофициального типов. При помощи аутентичных текстов в данном случае формируется «социокультурный портрет родной страны», остальные страны рассматриваются в сравнительном дискурсе, с доступными в языковом отношении образцами художественной, публицистической литературы и фольклора [7].

Базовый (пороговый) уровень формирования социокультурной компетенции предмета «Иностранный язык» ориентирован на создание общеобразовательный и общекультурный подтексты профессиональной подготовки обучающихся. Формируя у них целостные представления о всемирной культуре и разных языках, педагог также подготавливает тех, у кого наблюдаются наиболее сильные мотивационные порывы к дальнейшему изучению иностранного языка на продвинутом уровне в старших классах. В целом, достижение порогового уровня владения иностранным (английским) языком позволяет выпускникам школ открыть для себя путь к смежным профессиям (среднего профессионального образования), предполагающим определенные познания в области межкультурной коммуникации и соответствующие языковые знания, умения и навыки. Базовый уровень предполагает использование иностранного языка в качестве средства поиска, обработки и получения информации из источников иноязычного типа.

В рамках освоения социокультурной компетенции обучающимся 5-9 классов на базовом уровне чаще всего предлагаются страноведческие тесты. Например, известный тест О.В. Афанасьевой по английскому «American History» для повторения страноведческого материала позволяет одновременно и закреплять полученные знания, и получать практический опыт разговора на популярные темы, и развивать исторические познания о конкретной стране, городе или локальной культурной особенности народа.

Прежде всего, обучающимся предлагается инструкция к тесту: «Try to work individually. Be careful. Read the question. Think about it carefully. Choose the correct answer».

Один из вопросов знакомит обучающихся с важнейшим, по мнению самих американцев, событием в истории их страны:

1. The Constitution was written in...

a) 1776;



b) 1777;

c) 1787.

Другой вопрос направлен на изучение (повторение) фактов о миграционных потоках, сформировавших единую картину американского общества:

2. First Americans descend from...

a) Western Europe;

b) Norway;

c) Tribal peoples of North Eastern Siberia.

Непосредственно исторический контекст раскрывается в вопросах повышенной сложности, которые, однако, в самой своей постановке содержат верный ответ (поэтому тест и носит повторительно-обобщающий характер):

3. People were attracted to Virginia because...

a) there was plenty of land;

b) they were interested in gold and silver found there;

c) they liked adventures [9].

Углубленный уровень усвоения учебного предмета «Иностранный язык», кроме всех аспектов, обозначенных выше, предполагает систематизацию и учет всех предыдущих знаний, полученных на уроках и внеклассных мероприятиях. Социокультурная компетенция здесь раскрывается при помощи решения коммуникативных задач устной и письменной речи повышенной сложности [8, с. 129]. Обычно предлагаются лексические, семантические и фонетические задачи, с помощью которых относительно просто сформировать представление о картине мира народа.

Например, можно предложить коммуникативную задачу на подстановку слов или на завершение структуры предложения с учетом лексических особенностей языка:

1. Вспомните слова: consist of, include, be made up of. Закончите предложения:

a) Great Britain consists of ...;

b) Great Britain doesn't include ...;

c) the UK is made up of ...;

Задания конкретизируются в зависимости от качества знаний в пройденных темах.

2. Например, учитель может предложить такое задание: вспомните английские слова по теме: «A Country. Its geographical position»: lie, be separated by, be washed by, be surrounded by...

3. В рамках повторения или изучения нового классическим методом является перевод предложения:

a) an island is a part of land that is surrounded by water on all sides;

b) Great Britain is an island state and is surrounded by seas on all sides [10].

Итак, на уровне среднего звена (5-9 классы) обучающиеся формируют такие элементы социокультурной компетенции:

– социокультурные знания, включающие фактологию страны изучаемого языка, основные традиции и духовные ценности носителей языка, знания о менталитете;

– опыт живого общения с помощью театрализованных постановок, а также (если это позволяют ресурсы школы) посредством пассивного/активного участия в конференциях, где выступают носители языка;

– эмоциональное и чувственное вовлечение в содержание событий, фактов иноязычной культуры, включая национальную историю и вклад отдельно взятых исторических личностей в формирование целостности страны [2].

Таким образом, лингвострановедческий материал на уровне среднего звена общеобразовательных учреждений предлагает ранее формирование профессиональных компетенций на основе личного познавательного интереса обучающихся к иноязычной деятельности. Социокультурная компетенция призвана сформировать мотивацию и придать эмоциональный контекст учебно-воспитательному процессу, который сможет одновременно укрепить и углубить их познания в области языковой культуры изучаемой страны. Два единственных варианта обеспечить аутентичность данного процесса – либо использовать иноязычные источники, как правило, художественного или концептуального содержания, либо сосредоточиться на развитии живой речи при заимствовании социального и речевого



поведения носителей языка.

Список литературы

1. Агапова, К. А. Роль словарей культуры в современной лексикографии (на материале лингвострановедческого онлайн-словаря «Россия») / К. А. Агапова, Е. М. Григорьева // Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межъязыковое взаимодействие : Материалы международного лингвистического форума, Воронеж, 24–28 ноября 2021 года / Под редакцией О.О. Борискиной. Том Часть 1. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2022. – С. 89-96. – EDN MEJUUJ.
2. Биболетова М.З. Иностранный язык. Реализация ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева; под ред. И. Н. Добротиной. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 103 с.: ил. ISBN 978-5-905736-87-2.
3. Курманбаева, Ш. К. Эффективные пути представления лингвострановедческого материала / Ш. К. Курманбаева // Мир Большого Алтая. – 2015. – Т. 1, № 3. – С. 246-251. – EDN XYFWAZ.
4. Манукян, Д. Д. Учёт лингвострановедческого материала на занятиях иностранного языка / Д. Д. Манукян // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Армавир, 15–16 мая 2015 года / Армавирский государственный педагогический университет. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2015. – С. 93-97. – EDN VJOKSR.
5. Прибылова, Н. Г. Лингвострановедческий аспект в обучении иноязычному чтению студентов-филологов на материале художественного текста / Н. Г. Прибылова // Текст, контекст, интертекст : Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции XV Виноградовские чтения, Москва, 03–05 марта 2018 года / Ответственный редактор И. Н. Райкова. Том 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2019. – С. 447-454. – EDN ZVNAHV.
6. Скляр, С. С. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка / С. С. Скляр // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6-2. – С. 180-185. – EDN RUPYPN.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897) / Информационный портал «Гарант.ру» // URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (Дата обращения: 09.04.2023).
8. Шиманская, О. Ю. Активизация творческой языковой деятельности студентов на базе лингвострановедческого материала / О. Ю. Шиманская, А. С. Ярош // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 49. – С. 127-129. – EDN SWMVCI.
9. American History. Тест по английскому языку для повторения страноведческого материала под ред. О.В. Афанасьевой / Online Test Pad // URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/23681-test-po-anglijskomu-yazyku-dlya-povtoreniya-stranovedcheskogo-materiala-ame> (Дата обращения: 09.04.2023).
10. Great Britain. Интерактивный проект Т. Никитиной для обучающихся иностранному (английскому) языку / The English Inn – Изучение английского языка самостоятельно или с преподавателем // URL: <https://englishinn.ru/great-britain-tema-velikobritaniya-k-ekzamenu.html> (Дата обращения: 09.04.2023).



УДК 808.2

Задорова Алена Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zadorova A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: zadorova2000@mail.ru

Научный руководитель: Борисова Т.Г., профессор

Аннотация: данное исследование выполнено в рамках лингвокультурологического подхода к изучению языковых единиц, который подразумевает изучение языкового выражения уклада жизни и традиций народа, его менталитета и различных культурно детермированных экстралингвистических фактов.

Abstract: this study was carried out within the framework of a linguoculturological approach to the study of linguistic units, which implies the study of the linguistic expression of the way of life and traditions of the people, their mentality and various culturally determined extralinguistic facts.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурная ситуация, толковый словарь, словарная статья, языковая картина мира.

Keywords: linguoculturology, linguocultural situation, explanatory dictionary, dictionary entry, linguistic picture of the world.

В настоящее время довольно широко расширившиеся экономические, научные и культурные контакты различных стран и их народов выдвигают тему «язык и культура» в качестве одной из самых важных социолингвистических и общезыковедческих проблем.

Язык конкретного общества является составной частью его культуры, а лексика каждого языка фиксирует существенные для данного народа признаки объектов и явлений окружающего мира, что подтверждается исследованиями различных пластов в словарном составе языка.

Большинство учёных признаёт наличие уникальных особенностей, присущих каждой культуре и отличающих её представителей от носителей других культур. Эти особенности передаются из поколения в поколение и воспроизводятся в рамках пространства культуры. Культурные особенности и ментальность народа и определяют поведение, мировоззрение и миропонимание каждого носителя культуры и всей группы в целом [6, С. 120].

Анализ особенностей функционирования лексической системы с точки зрения составляющих ее лексико-тематических групп необходим как для практического усвоения лексических единиц, так и при теоретическом исследовании и словарного состава, в том числе и в лингвокультурологическом аспекте [5, С. 75].

На протяжении многих лет учеными активно обсуждается и исследуется роль языка в генерировании и функционировании основных механизмов когниции человека и культуросозидательной деятельности. Как и результат этой деятельности в недрах лингвострановедения и этнолингвистики возникла лингвистическая дисциплина синтезирующего типа – лингвокультурология.

«Лингвокультурология – это научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией; комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления» [2, С. 214].

В задачи лингвокультурологии как научной дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. «Язык – это путеводитель, приобретающий и все большую значимость в качестве руководящего начала в научном изучении культуры» [7, С. 466]. Таким образом, лингвокультурологические исследования,



находящиеся на стыке лингвистики и культуры, ориентированы на изучение объектов культуры, интерпретируемых и языком.

Предмет ее исследования составляют следующие типы лингвокультурных единиц и явлений [1, С. 375]:

- 1) слова и выражения, служащие предметом описания в лингвострановедении, включая безэквивалентную лексику;
- 2) мифологизированная лексика; фраземика; пословицы и поговорки, обозначающие обрядово-ритуальные и формы культуры; легенды; обычаи;
- 3) образность слова, способная вызывать в сознании человека наглядные представления;
- 4) символы; эталоны; ритуалы;
- 5) паремиологический и фонд языка;
- 6) речевой этикет;
- 7) поведение (в каждой культуре имеются и представления о том, как следует вести себя в различных стереотипных ситуациях согласно своим социальным ролям);
- 8) взаимодействие религии и языка.

Одним из результатов выявления, описания и систематизации, и культурной информации в языковых единицах является словарь. Словари как часть культуры народа содержат обширные сведения о его прошлом и настоящем; в них отражается и языковая картина мира, картина материальной и духовной сферы жизни народа; они охватывают все слои лексики, все богатство и глубину национального и языка. Словари называют «сокровищницей» и национального языка. Они аккумулируют информацию о языке определённого периода развития общества и передают её другим группам. Словарь становится не только источником знаний о языковых единицах, но и универсальным хранителем информации, необходимой для понимания того или иного явления, средством накопления сведений и о деятельности человечества, показателем культуры народа [4, С. 239].

Любой словарь имеет культурологическую ценность. Особо ценными в этом отношении представляются словари, которые и аккумулируют, и репрезентируют в языке и национальную картину мира данного народа. В рамках современной лексикографической науки уже изданы словари, сочетающие в себе характеристики разных типов справочных изданий (элементы толковых, лингвистических словарей, энциклопедических). Подобные словарные произведения могут быть признаны лингвокультурными справочниками.

Толковые словари являются одним из наиболее полных источников, содержащих культурно значимую информацию, т. к. они содержат комплексные знания о языке и мире; включают культурный компонент в явной и в скрытой форме; оперируют историческими и современными данными; сохраняют и передают культурную информацию как носителям данного языка, так и тем, кто его изучает.

Начало лексикографическому описанию культурного компонента в языковых единицах было положено в XIX веке в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля. Этот источник и представляет собой синтез энциклопедического, лингвокультурологического, толкового, диалектного, этнолингвистического словарей и является уникальным лексикографическим памятником, сохранившим народный язык XIX века.

Культурно значимая информация представлена В.И. Далем в словарных статьях и различными способами [3, С. 307]:

– в виде энциклопедической информации о предметах и явлениях, в виде культурологического комментария (например: Пирог – одно из самых распространённых и хлебобулочных изделий из теста, помимо хлеба. Это более сложное и требующее больших ресурсов блюдо. Пироги могут быть и из разной муки (ржаной, гороховой, ячной и др.), но чаще всего – из пшеничной).

В словарной статье приведена нелингвистическая информация о видах начинок. Объединяет их то, что все они представляют собой и приготовленную по более сложной рецептуре разновидность хлеба: лексема пирог толкуется с помощью слова хлеб – таким образом, сема «хлеб» оказывается гиперсемой в структуре лексического значения слова пирог. Дифференциальные семы отражают способ приготовления пирога, вид теста, начинку:

- через подбор заголовочных единиц;
- в толковании – через синонимы, а также через родовидовое соотнесение (например, в



толковании лексемы хлебосольство В.И. Даль выделяет сему «радушие», т. е. готовность принять и угостить гостей).

– с помощью и пословиц, поговорок и фразеологических единиц (например, Хлеб всему голова. Дай Бог покой да хлеб святой! Хлеб-батюшка, кормилец. Хлеб – дар Божий, отец, кормилец. Нажился я в людях: чужой хлеб горек. Чужой хлеб в горле петухом поет. Чужой хлеб рот дерет и др.

Таким образом, культурно значимая информация и в толковом словаре В.И. Даля включает универсальные и специфические фоновые знания, которые изменяются с течением времени.

Введение национально-культурной лексики в толковый словарь, несомненно, способствует расширению кругозора пользователя и дает представление о культуре и разных стран и народов.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс: учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 384 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2008. 340 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: [в 4 т.] / [соч.] Владимира Даля. 3-е изд., испр. и знач. доп., изд. под ред. [и с предисл.] проф. И.А. Бодуэна-де-Куртенэ. Т. 4. – СПб.; М.: Изд-во М О. Вольф, 1903-1911. 513 с.
4. Зиновьева Е.Р., Юрков Е.Е. Лингвокультурология. Теория и практика. СПб.: ООО «Издательский дом», 2009. 408 с.
5. Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 75–80.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 391 с.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. / Общ. ред. и вст. ст. А.Е. Кибрика. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 656 с.

УДК 81

Ким Валерия Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Kim V.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lera.kim.2162@gmail.com

Научный руководитель: Кардумян М.С., доцент

ИДИОМЫ: ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ И ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) IDIOMS: PECULIARITIES OF USAGE AND TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)

Аннотация: В данной статье рассматриваются различные аспекты, связанные с понятием идиомы. Автором статьи изучаются ее характерные свойства и особенности употребления, описываются способы образования и перевода идиом, а также их роль в межкультурной коммуникации и в истории развития языка.

Abstract: This article discusses various aspects related to the concept of idiom. The author of the article studies its characteristic properties and features of use, describes the methods of formation and translation of idioms, as well as their role in intercultural communication and in the history of language development.

Ключевые слова: идиома, культура, эквивалент, прием калькирования, описательный перевод, межкультурная коммуникация.



Keywords: idiom, culture, equivalent, loan translation, descriptive translation, intercultural communication.

Многочисленные труды таких выдающихся ученых, как В.В. Виноградов, А.В. Кунин, Н.Н. Амосова, П.А. Лекант, Ю.С. Маслов и других, посвященные понятию «идиома», указывают на неоднозначное его толкование, содержание и объем, подчеркивая значимость данного языкового пласта [4, С. 680]. Однако понятие идиомы является одним из центральных вопросов, рассматриваемых не только лингвистами, но и переводоведами (ввиду того, что возникают многочисленные проблемы, связанные с их переводом), а также специалистами по межкультурной коммуникации (учитывая роль, выполняемую ими в процессе межкультурной коммуникации). Все вышеизложенное и обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Наиболее общее определение идиомы звучит так: идиома (от греч. «собственный, свойственный») – это семантически неделимый оборот, значение которого совершенно не выводимо из суммы значений составляющих его компонентов, их семантическая самостоятельность утрачена полностью [1, С. 72].

Идиомы используются в речи для придания эмоциональной окраски и отражения национальной специфики народа. Определить источник их происхождения бывает достаточно сложно, так как идиомы ассимилируют в разных языках и становятся неотъемлемой частью соответствующих культур.

Важно уметь использовать идиомы в речи, определять, подходит ли та или иная идиома в данном контексте и ситуации общения. Так, например, вряд ли уместно будет использовать в официальном стиле общения выражения *kick the bucket* (сыграть в ящик) или *None of your beeswax* (Не твоё собачье дело), ввиду сниженного характера данных лексических единиц.

Ранее лингвисты считали, что идиомы произвольны, то есть, по словам, из которых они состоят, нельзя определить их значение. И в таком случае оставалось просто учить идиомы наизусть. Однако в наши дни существуют различные способы, при помощи которых они могут быть объяснены и изучены [3].

Многие идиомы, например, имеют связь с физическими признаками. Такие выражения, как *breathe fire*, *hot under the collar* имеют для нас смысл, мы можем понять, что они связаны с гневом через ассоциацию с чем-то горячим. Аналогично обстоит ситуация и с такими выражениями как *lend someone a hand*, *try your hand at something*, которые обозначают какое-либо действие, используя слово «hand» (рука), что также имеет для нас смысл, так как многие действия мы выполняем именно руками. Упомянутые идиомы понятны для нас, так как физические признаки и действия одинаковы для всех.

Идиомы, берущие начало в конкретных областях жизни, будут отличаться в разных культурах. Например, английский язык богат выражениями, связанными с морской тематикой, так как в свое время англичане были известны как нация мореплавателей [5]. Еще одной отличительной чертой культур может являться популярность тех или иных видов спорта и определенных игр.

Изучая идиомы, мы изучаем и культуру стран. К примеру, на британскую культуру когда-то повлиял тот факт, что Британия была морской державой на протяжении нескольких веков. Именно поэтому многие выражения, используемые британцами, имеют отношение к морю. Выражение *give me a hand*, обозначающее «помоги мне», изначально использовалось моряками, которые одной рукой держали канаты и помочь кому-то они, соответственно, могли лишь одной рукой.

Мы не всегда можем перевести идиомы дословно из-за того, что их компоненты полностью утратили свое первоначальное значение и не могут восприниматься по отдельности, например: *tooth and nails* (засучив рукава), *through thick and thin* (во что бы то ни стало), *by hook or by crook* (не мытьем, так катаньем) и другие. Кроме того, зачастую сложность в изучении идиом состоит в том, что не все они переводятся на родной язык по причине отсутствия эквивалентов.

Рассмотрим некоторые аспекты перевода на примере некоторых английских идиом и фразеологических выражений [6]:

1. Полностью совпадающие идиомы:

В данном случае лексическая и грамматическая формы английских идиом совпадают с русской.

Такие выражения можно без труда понять и перевести, например:

a wolf in sheep's clothing – волк в овечьей шкуре,

the golden age – золотой век,



in the seventh heaven – на седьмом небе,
take the bull by the horns – брать быка за рога.

Данные примеры показывают, что в русском языке существуют эквиваленты, которые совпадают по значению, стилистической направленности и грамматической структуре с английскими идиомами.

2. Частично совпадающие идиомы:

В этом случае может наблюдаться схожая стилистическая направленность и значение самой идиомы, но может различаться лексико-грамматическая форма. Однако перевод таких выражений также не представляет особой сложности, так как их эквиваленты можно найти в русском языке. Например:

have one's head in the clouds – витать в облаках,
have a strong stomach – иметь крепкие нервы,
get up on the wrong side of bed – встать не с той ноги.

Данные идиомы не будут переводиться дословно, но понять их смысл можно, так как в русском языке существуют идиомы и фразеологические выражения, схожие по смыслу.

3. Непереводимые идиомы:

В этом аспекте рассмотрены английские идиомы, которые нельзя перевести дословно. Подобные выражения не имеют эквивалентов в русском языке. В этом случае используется переводческий прием калькирования, то есть заимствования иноязычного слова, выражения или фразы буквальным переводом соответствующей языковой единицы. Например:

once in a blue moon – такую идиому мы не можем перевести дословно, но можно понять ее смысл исходя из контекста: «Ann goes to the theatre once in a blue moon». (Анна ходит в театр очень редко.)

as different as chalk and cheese – «быть очень разными, полностью отличаться»: «Mike said that his brother and he are as different as chalk and cheese». (Майк сказал, что они с братом очень разные.)

Кроме того, существует еще один переводческий прием, представляющий собой пересказ фразеологизма (описательный перевод). Данный способ перевода сводится к толкованию идиомы или пословицы, при этом нельзя бывает избежать стилистических или информационных потерь, например:

Go to Dutch. – Каждый платит за себя.

He still can afford only the «Mexican breakfast». – Он до сих пор может позволить себе лишь стакан воды и сигарету.

Приведенные в качестве примера идиомы можно использовать лишь при неформальном общении, тем не менее, именно в них можно проследить черты национального характера, которыми в английском языке наделяются мексиканцы (бедность) и голландцы (расчетливость, скупость).

Несмотря на всю пользу описательного перевода, существует точка зрения, согласно которой иногда его применение может указывать на недостаточное трудолюбие переводчика или ограниченные творческие возможности последнего [2, С. 196].

Таким образом, идиомы являются общеупотребительным пластом лексики, используются в повседневном общении. Их освоение является важной частью при изучении иностранного языка, так как идиомы отражают культуру народа, помогают лучше понимать носителей и глубже вникнуть в особенности изучаемого языка.

Список литературы

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. // JL: Изд-во Ленинград. ун-та., 1963. – 200 с.
2. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: КДУ, 2004. – 240 с.
3. Корзун О. О. Обучение фразеологизмам английского языка. Комплекс упражнений / О. О. Корзун, Е. В. Щепилова // Английский язык в школе. – 2016. – С. 2 – 8
4. Мочалина К.Н. К определению понятия «идиома» в отечественной и зарубежной лингвистике // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 13, №2(3), 2011. – С. 680 – 685
5. Смит Л.П. Фразеология английского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.
6. Сопова И.В. Фразеологические единицы: связи языка, культуры и мышления // Вестник Ир-



УДК 81

Лайпанов Ислам Муратович,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Laipanov I.M.,
Karachay-Cherkessia State University,
Karachaevsk
E-mail: aydin0300@mail.ru
Научный руководитель: Текеева З.Н., старший преподаватель

ПРОБЛЕМА ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ THE PROBLEM OF TERMINOLOGY IN ENGLISH

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема терминологии в английском языке. Английский язык известен своей сложностью и разнообразием. Однако, несмотря на это, возникают проблемы, связанные с несогласованностью, двусмысленностью и изменчивостью терминологии.

Annotation: This article deals with the problem of terminology in English. English is known for its complexity and diversity. However, in spite of this, there are problems associated with inconsistency, ambiguity, and variability in terminology.

Ключевые слова: терминология, английский язык, коммуникация, доступность, взаимопонимание.

Keywords: terminology, English, communication, accessibility, understanding.

Английский язык, с его обширным словарным запасом и разнообразными языковыми влияниями, широко распространён и используется во всём мире. Тем не менее, одной из постоянных проблем в этом языке является такая проблема, как терминологии. Она относится к специфическим терминам и лексике, используемым в различных отраслях и сферах [1].

Английский язык – это язык, известный своей сложностью и многогранностью. Он сформировался благодаря множеству других языков, включая германские, латинские, французские и греческие грамматики, что привело к его богатому словарному разнообразию. Однако такое обилие терминологии может привести к путанице. Для описания схожих понятий могут существовать разные термины, вызывающие трудности в понимании, препятствующие эффективному общению. Кроме того, значение слов часто меняется с течением времени – появляются новые выражения, что делает сложной задачу идти в ногу с постоянно меняющимся лингвистическим ландшафтом.

Одной из основных проблем английской терминологии является отсутствие последовательности. Этому способствуют различные факторы, включая региональные и культурные различия, а также профессиональный жаргон. Слова и фразы могут иметь разные значения или употребляться в разных англоязычных регионах, что приводит к недопониманию. Кроме того, отрасли и специализированные сферы часто разрабатывают собственную терминологию, что может создавать барьеры между профессионалами и посторонними людьми, стремящимися понять их сферу деятельности.

Двусмысленность - ещё одна серьёзная проблема английской терминологии. Слова и фразы могут иметь несколько значений в зависимости от контекста, что приводит к недопониманию. Двусмысленная терминология может быть особенно проблематичной в юридическом, техническом и научном контекстах, где точность имеет решающее значение. Неправильное толкование может привести к ошибкам, спорам и даже поставить под угрозу безопасность и благополучие окружающих людей в определённых ситуациях [2].

Английский язык, как и любой живой язык, развивается со временем, отражая изменения в обществе и принимая новые формы, развиваясь в различные диалектные течения. Однако эта эволюция

может создавать проблемы, когда речь заходит о терминологии. По мере развития общества появляются новые понятия для описания ранее не рассматривавшейся концепций. Эта постоянная текучка может затруднить адаптацию в использовании языка. Стремление к инклюзивному языку также является растущей проблемой, поскольку устаревшие или оскорбительные термины должны быть заменены более уважительными и необходимыми альтернативами.

Для решения проблемы терминологии в английском языке можно рассмотреть несколько решений и рекомендаций. Очень важно содействовать стандартизации и достижению консенсуса между соответствующими заинтересованными сторонами. Создание чётких определений, руководств, поясняющих смыслы различных слов внутри отдельной социальной сферы может минимизировать недопонимание.

Кроме того, использование новых технологических методов обучения может помочь погрузиться в языковые нюансы. Терминологические базы данных, глоссарии и языковые инструменты могут помочь в поддержании актуальности лингвистических навыков внутри различных сфер. Сотрудничество между профессионалами в области лингвистики, профильными экспертами и сообществами может способствовать развитию инклюзивной терминологии и стимулировать постоянный диалог для решения возникающих случаев недопонимания [3].

В заключении можно выдвинуть тезис, что проблема терминологии в английском языке создаёт значительные препятствия для эффективной коммуникации. Несогласованность и двусмысленность могут препятствовать пониманию и создавать барьеры в различных контекстах. Однако благодаря стандартизации, образованию и технологическому прогрессу можно смягчить эти проблемы, повысив лингвистическую ясность. Внедряя разнообразные и грамотные языковые практики, мы можем стремиться к созданию более целостного и доступного ландшафта английского языка, способствующего эффективной коммуникации, которая в свою очередь приведёт к улучшению жизни людей практически в любых аспектах человеческой жизни.

Список литературы

1. Текеева, З. Пути и методы формирования положительной стабильной мотивации к изучению иностранного языка / З. Текеева, З. Тамбиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 9(199). – С. 289-292. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.9. p289-293. – EDN GUEKRJ.
2. Текеева, З. Н. Синтаксические характеристики метафорических структур / З. Н. Текеева // Традиции и инновации в системе образования: Материалы XIV Международной научно-практической конференции, Карачаевск, 25–27 июня 2018 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2018. – С. 255-260. – EDN VKQFSE.
3. Кувшинова, Г. П. Развитие умений и навыков коммуникации на иностранном языке в профессиональном контексте / Г. П. Кувшинова, З. А. Батчаева // . – 2019. – Т. 4, № 3. – С. 25-28. – EDN VTZМОК.

УДК 372

Лутова Людмила Романовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Lutova L.R.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Научный руководитель: Морозова А.В., доцент

**СТРАТЕГИИ БЕЗОПАСНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКА В
КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ
STRATEGIES FOR SAFE SPEECH BEHAVIOR OF A STUDENT IN A COMMUNICATIVE ENVIRONMENT**



Аннотация: в статье представлен анализ проблемы, возникающей на фоне эффективной коммуникации школьников, а именно нежелательные речевые влияния и воздействия в речевом поведении. Рассмотрено понятие безопасности речевого поведения и выявление причин появления сленга в языковой среде с точки зрения лингвистики и проведенного свободного ассоциативного эксперимента. Актуальность данной работы обусловлена выводами на основе проанализированной литературы по лингвистике и психологии.

Ключевые слова: сленг, молодежная среда, подростковый возраст, личность, языковая личность, безопасное общение.

Abstract: the article presents an analysis of the problem arising against the background of effective communication of schoolchildren, namely undesirable speech influences and influences in speech behavior. The concept of the safety of speech behavior and the identification of the causes of the appearance of slang in the language environment from the point of view of linguistics and the conducted free associative experiment are considered. The relevance of this work is due to the conclusions based on the analyzed literature on linguistics and psychology.

Keywords: slang, youth environment, adolescence, personality, linguistic personality, safe communication.

В подростковом возрасте происходит качественная перестройка в сфере отношений с окружающими людьми. При этом, как правило, происходит изменение стиля общения со сверстниками и взрослыми. У детей с детства возникает потребность общаться со сверстниками, которых не могут заменить родители, и с возрастом она усиливается. На развитие коммуникативных способностей и самосознания детей, начиная с дошкольного возраста, отрицательно влияет отсутствие общества. Поведение школьников является групповым. Актуальный анализ речевого поведения у школьников имеет особую важность, потому что их общение осуществляется как человек к человеку и несет определенную цель. Поэтому в рамках осуществления эффективной коммуникации школьников, необходимо сделать ее безопасной. Безопасное речевое поведение – это состояние защищенности от нежелательных речевых влияний и воздействий. Следует понимать, что эффективному общению мешают различного рода коммуникативные барьеры. В подростковом возрасте перед подростками встают следующие проблемы из сферы общения:

а) При общении с подростками в трудности занять среди сверстников статусное положение, удовлетворяющее потребность подростка быть значимым,

б) В общении со взрослыми трудность в непонимании взрослыми внутреннего мира подростка, неспособности взрослых изменить стиль поведения в отношениях с подростками, когда они, наоборот, требуют послушания от детей и подростков.

Язык современных подростков показывает тенденцию автономизации и дистанцирования от культуры взрослых. Из-за этого речь в реальном пространстве коммуникации становится более грубой и упрощенной. Из-за SMS-общения подростков в их речь преобладает телеграфный стиль. В большинстве случаев это неграмотный и рубленый лексикон SMS. Функционирование во «взрослой» культуре и в подростковой субкультуре связано с таким феноменом, как переключение кода. Речевые средства используются подростками в различных коммуникативных ситуациях в соответствии с требованиями конкретных малых социальных групп: литературный язык, разговорная речь, обиходно-бытовая речь; просторечие, сленг или жаргон.

К тому же в настоящее время язык функционирует в двух взаимосвязанных и взаимообусловленных пространствах – виртуальном и реальном. Он является главным средством формирования новой коммуникативной среды, отражающей всю специфику его использования [5, с. 137]. В подростковом возрасте речь сверстников становится нормой для ребенка, начинается процесс переоценки речевого поведения взрослых [9]. В чате мы можем исследовать специфические черты сознания, характерные для определенных социальных групп [4].

В виртуальном мире личность надевает маску, которая облегчает процесс коммуникации, снимает психологические барьеры, высвобождает творческое «я». Уникальные возможности для самовыражения дают такие интерактивные формы общения в Интернете, как всевозможные чаты,

форумы, разновидности электронной почты, телеконференции и т.д. Их сиюминутность также облегчает коммуникацию, снимая груз ответственности за долгосрочность последствий.

Новый мир и новый стиль жизни в мире Интернет потребовал новых языковых средств коммуникации либо трансформации старых:

- сленг, выработанный пользователями Интернета, переходит в общеупотребительную лексику,
- возрождение эпистолярного жанра в виде электронной переписки также имеет свою языковую специфику,
- игровые условия виртуального пространства способствуют приближению коммуникации к игре, что на уровне языка проявляется в тяготении к манере устной разговорной речи на самом серьезном сайте.

Как показывает опыт практического общения с подростками, данный стиль речевого поведения переносится ими и в реальную жизнь. На сегодняшний день крепко вошли в обиход такие выражения, как «афтар жжот», «убейся апстену», «выпей йаду», «йазва» (нечто нехорошее), «зачот», «аццкий сотона» и т. п., а также фразы из пабликов социальных сетей, популярные на какой-то определенный временной промежуток (например, «Давай до свидания!» и другие не столь пристойные выражения).

Выявление изменений вербальной репрезентации образов сознания подростков в связи с появлением виртуальной коммуникации и, в частности, с общением в чатах, авторы определяли с помощью проведения свободного ассоциативного эксперимента (САЭ). Выбранные для проведения САЭ слова-стимулы (СС) входят в ядро языкового сознания (ЯС) подростка, составленного по результатам исследования, проведенного Е. Н. Гуц [13]. Общеизвестно, что значение слов, входящих в ядро, мало меняется с течением времени. Поэтому определенный интерес представляет изучение ассоциативных значений данных слов у школьников г. Ставрополь в сравнении с данными эксперимента Е. Н. Гуц, в котором участвовали подростки г. Омска. В эксперименте приняли участие школьники 13-16 лет, учащиеся школ г. Ставрополь. Количество респондентов, участвующих в САЭ, составило 425 человек: 222 подростка – пользователи интернет-чатов (90 мальчиков и 122 девочки) и 223 подростка – не являющихся пользователями интернет-чатов (108 мальчиков и 105 девочек). В рамках данной статьи в контексте безопасности речевого поведения рассмотрим исследования вербальных репрезентаций образов сознания подростков на примере двух слов-стимулов «добро» и «зло». Реакции приводятся с сохранением орфографии и пунктуации, представленных в анкетах.

Количество полученных реакций у мальчиков, общающихся в чатах, – 88, у девочек – 118 (всего – 206); у мальчиков, не общающихся в интернет-чатах, – 107, у девочек – 102 реакции (всего – 209). На СС «зло» наибольшее количество различных ассоциаций среди всех подростков показали мальчики, не осуществляющие общение в чатах, – 75 (70%) из 107; наименьшее – девочки этой же группы – 62 (60,78%) из 102 реакций. В общем наибольшее число единичных и различных реакций продемонстрировали школьники – пользователи интернет-чатов: единичных – 97 (47,1%) из 206, различных – 126 (61,16%) из 206. Но в этой же группе информантов преобладает число отказов от реагирования – 7, что говорит о более положительном восприятии мира у подростков, не общающихся в чатах. Респонденты – пользователи чат-коммуникацией продемонстрировали наибольшее количество ассоциаций, среди которых встречаются реакции с эмоционально-аффективной компонентой, причем среди них немало просторечных и грубых слов: «кошмар» (3), «ужас» (2), «гавно», «дерьмо», «грязь», «УРОДЫ», «ненависть» (4), «херня» (2), «фигня» (2), «неплохая вещь!!!», «уроды», «гнев», «scourge» (2), «зачем?», «кровь», «подлое», «пакость», «вселенское», «кривая физиономия» и т.д. Интересна реакция, представленная цитатой из произведения «Фауст» Гёте – «Гёте “я часть той силы что вечно хочет зла, но вечно совершает благо”». Сравним полученные реакции с данными Ассоциативного словаря подростка (АСП) Е. Н. Гуц. На словостимул «зло» одинаково прореагировали респонденты всех групп, но, в отличие от результатов АСП, где самой частотной реакцией является «добро» (121), первой по частоте в САЭ отмечена реакция «плохо». Для всех подростков зло – это «ад», «дьявол», «тьма», «ненависть» и «не добро». По результатам САЭ зло ассоциируется с черным цветом («чернота», «черное» (2), «что-то черное», «черный цвет» (2), «холодное и черное»), с наркотиками («наркотики»), со смертью («смерть»). Зло – «существует», «воняет», оно «наказуемо», «побеждается», «проигрывает», его нужно «истребить»; но одновременно зло – «то, что притягивает», «заманчиво» и очаровывает

(«очаровывающее»). Совпадения с данными АСП составляют: у школьников – пользователей коммуникацией в чатах – 45 (35,7%) из 126, у подростков, не общающихся в чатах, – 43 (35,8%) из 120. Интересно отметить, что в АСП реакция «война» встречается в качестве единичной, по результатам нашего САЭ этот ассоциат является частотным, к тому же зло ассоциируется с террористами: «террористы», «террор». Вполне очевидно, что все испытуемые подразумевают конкретные войны, столь горячо обсуждаемые нашими СМИ, а именно военные действия на Ближнем востоке. В группе подростков, общающихся в чатах, присутствует большее число реакций, связанных с признаком «война»: «ужас» (3), «кровь» (2), «страх» (2), «жестокость» (2), «кошмар» (2), «человек» (2), «красный цвет» (1), «убийство» (1), «убийства» (1), «насилие» (1), «красный» (1).

На периферии ассоциативного поля (АП) все подростки связывают «добро» с «тепло», «хороший поступок», «хорошее чувство», добро должно быть «в душе», в «сердце». Добро ассоциируется со сказкой, оно «сильнее зла» и всегда «побеждает»: «в сказках», «всесильное», «хорошая сказка», «побеждает зло», «торжествует», «творит чудеса». Но тем не менее есть и реакции, отражающие, что в наше время добро – «не постоянно», «редкость», «бывает редко», «редко», «относительно», «иллюзия» и «слишком добрым быть нельзя!!!». У школьников, пользующихся чатами, на периферии АП больше оценочных и связанных с определенными людьми реакций: «надо», «надо совершать больше», «благотворительность», «награда», «победа», «похвала», «близкий друг», «дела», «должно быть в каждом», «делать», «людей», «это надо делать», «поступки», «необходимость», «спасение», «протянутая рука», «Вова», «Добров Антон», «Моисей», «я», «их мало, но это моя семья», «дедушка», «бабушка» и т.д. Интересны реакции – риторические вопросы: «зачем?», «А оно есть?», наличие которых возможно объяснить диалоговым режимом чатов. Для школьников, не общающихся в чатах, периферия АП СС «добро» – это, прежде всего, какое-то чувство или черта характера: «хорошее чувство», «благородство», «щедрость и честность», «уважение», «веселье», «милосердие», «целомудрие», «наивность», «альтруизм», «радость», «нежность», «благо», «самоотдача». В ответах мальчиков, осуществляющих коммуникацию в чатах, отмечены английские слова: «kind» и «sentinel» (в переводе часовой, т.е. добро стоит на страже, охраняет мир), ошибки, характерные при общении в чатах: распространенное написание имен собственных со строчной буквы «букины», слитное написание «незло», разговорная форма слова «эт», а также игровая реакция «орбод», реакция, выраженная символом «+» и сокращение слов: «это не полож. кач-во» (в другой группе в ответах мальчиков зафиксирована только одна ошибка «хорошее чувство»). Итак, укажем на некоторые общие закономерности реагирования, типичные, с одной стороны, для мальчиков и девочек как для представителей биологического пола, с другой – для подростков, общающихся и не осуществляющих общение в чатах, как для представителей разных субкультур.

В ответах девочек, в отличие от ответов мальчиков, присутствует больше положительных, эмоционально-окрашенных реакций. Наиболее яркие, эмоционально-богатые образы с большим количеством квалификативов, интенсификаторов, с более частым реагированием словосочетаниями и фразами, использованием метафор и фразеологизмов принадлежат девочкам, общающимся в чатах. В целом отмечается большая эмоциональность в ассоциативном поведении школьников, осуществляющих коммуникацию в чатах, по сравнению с другой группой респондентов. Для подростков-пользователей данным видом коммуникации в большей степени характерно употребление смайликов, восклицательных знаков, написание слов большими буквами как маркеров эмоционального состояния. Учитывая психологический фактор, подростки мужского пола имеют более высокий уровень агрессии, в том числе и вербальной, они больше склонны употреблять для выражения эмоций стилистически сниженную, бранную лексику, просторечия, инвективы. Это же в целом характерно и для всех респондентов этой группы: данные эксперимента подтверждают большую долю употребления ненормативной лексики в их ответах. Анализ слов-стимулов «добро» и «зло» показал, что коммуникация в чатах оказывает как отрицательное, так положительное влияние на формирование ЯС подростков.

Анализ полученного материала позволил выделить следующие общие тенденции:

1) Наблюдается снижение уровня грамотности респондентов как следствие деструктивного влияния СМИ на формирование познавательных структур подростков. К сожалению, вслед за Н. А. Христовой [14] приходится признать, что сленг, элементы просторечия и ненужные заимствования

становятся органической частью языкового сознания подростка. Таким образом, эксперимент подтверждает, что виртуальная языковая личность является хотя и более компетентной технически, но менее грамотной в языковом отношении [7, с. 6].

2) Отмечаются взаимопроникновение и кофункционирование традиционной и виртуальной форм общения, эксплицитно выраженные тем, что респонденты используют в качестве реакции стилизованное графическое изображение лица (смайл), записывают слова прописными буквами, при онлайн общении воспроизводят слова с орфографическими ошибками («ненадо», «карыстный») и др.

3) Примечательно, что, реагируя на слово-стимул «зло», респонденты продемонстрировали негативное отношение к школе, которая является важным агентом социализации на данном этапе становления подростка как личности.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. Уч. пособие, 2-е издание, перераб. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. - 379 с.
2. Арсеньев А.С. Подросток глазами философа. - М.: Чистые пруды, 2009. - 32 с.
3. Епифанова И. Виды и формы дезадаптации подростков с отклоняющимся поведением // Воспитание школьников. - 2006. - №1. - С. 23-25
4. Гнездилов В. Тимуровцы поколения next // Читаем вместе. - 2008. - №10. С. 41. Корягина О.П. Проблемы подросткового возраста // Классный руководитель. -2003. - №1. - С. 89-93
5. Таранова Н.В. Социальные сети и психика подростков // Директор школы. - 2009. - №4. - С. 85-87
6. Гуц Е. Н. Ассоциативный словарь подростка. Омск: Вариант-Сибирь, 2004. 156 с.
7. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. дисс. ... д. филол. н., Волгоград, 2009. 39 с.
8. Певнева И. В., Гавришина О. Н. Цифровые технологии в обучении студентов иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12 (54): в 4-х ч. Ч. 1. С. 139-143.
9. Русский ассоциативный словарь: в 6-ти кн. М.: Помовский и партнеры, 1994. Кн. 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка: в 3-х ч. / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. Ч. 1. 224 с.
10. Уфимцева Н. В. Языковое сознание русских на пороге XXI века [Электронный ресурс]. URL: <http://refdb.ru/look/2400091-pall.html> (дата обращения: 15.01.2016).
11. Христова Н. А. Нарушение языковой нормы в текстах СМИ: влияние на познавательные структуры индивида // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты / под ред. В. А. Пищальниковой. М., 2006. Вып. 11. С. 187-201.

УДК 81

Масаева Вероника Денисовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Masaeva V.D.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: nikamasaeva@mail.ru
Научный руководитель: Суетина О.Г., старший преподаватель

ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ THE POSSIBILITIES OF NEURAL NETWORKS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация: в данной статье рассматривается актуальная роль нейросетей в преподавании



иностранных языков, их значимость и эффективность.

Abstract: this article discusses the actual role of neural networks in teaching foreign languages, their significance and effectiveness.

Ключевые слова: нейросети, цифровые технологии, искусственный интеллект, иностранные языки.

Keywords: neural networks, digital technologies, artificial intelligence, foreign languages.

Повседневную жизнь общества XXI века сложно представить без применения цифровых технологий. Нейросети, имитируя процессы, происходящие в человеческом мозге, помогают людям в решении различных задач во всех сферах жизни, в том числе и в образовательной среде.

Как показала практика последних лет, внедрение в образовательный процесс элементов цифрового обучения стало своеобразным вызовом [2; 244]. Современные методы преподавания иностранного языка предполагают возможность использования искусственного интеллекта (далее – ИИ) как вспомогательного инструмента педагогической деятельности.

Данное исследование направлено на рассмотрение тенденции внедрения нейросетей в преподавание иностранных языков, актуальности и полезности этого метода.

Нейросети разработаны для помощи своим пользователям [1; 24]. В наши дни цифровые технологии достигли такого уровня развития, при котором им достаточно всего нескольких минут для проведения заданных операций и доведения их до конечного результата. Однако важно отметить, что ИИ может быть использован исключительно как эффективный помощник [2] в педагогической деятельности, не обладающий потенциалом подмены собой личности педагога.

Далее в нашем исследовании мы рассмотрим характер функционирования различных нейросетей, их преимущества и недостатки на примере темы «Nature and climate in Russia».

Для начала осуществляется поиск необходимой информации по искомой теме. В этом преподавателю может помочь нейросеть Chat GPT. Chat GPT – это ИИ, важной особенностью которого является возможность генерирования текстов. Система распознает контекст, в котором произносятся слова в заданном пользователем вопросе, исходя из чего, продуцирует высококачественный текстовый материал. Уникальность выдаваемых текстов обуславливается обучаемостью нейросети на основе анализа большого количества информации. Каждый раз ИИ повышает эффективность своей работы и при следующих запросах педагога выдает наилучший результат. Например, введя в первый раз запрос «Nature and climate in Russia», пользователь получит текст с необходимой информацией. Однако если задать эту же тему во второй раз, ИИ выдаст совершенно новый текст, который будет более корректным и содержательным предыдущего. Обучаемость программы это одно из преимуществ, которое делает её популярной и используемой в сфере образования.

Одним из эргономичных инструментов, оптимизирующих деятельность педагога по подготовке к проведению занятий по иностранному языку, является нейросеть «Twee», которая способна обрабатывать большой объем информации в единицу времени.

Одной из специфических особенностей преподавания иностранного языка является необходимость использования аутентичных материалов, где на помощь приходит раннее упомянутая нейросеть «Twee». Система многозадачна и способна продуцировать учебный материал ко всем видам речевой деятельности к заданной теме.

В разделе «Listening» возможна работа с видеоматериалами. Так, Listening может выполнять несколько функций:

1. Преобразование видео из YouTube в текст.

Нейросеть работает с пяти минутным отрывком из видео на YouTube, преобразуя устную речь в письменный текст, который в дальнейшем можно использовать на занятии. Пример: по теме «Nature and climate in Russia» пользователь находит видео «Russia – Climate, Vegetation, Wildlife, Resources, Industry, Transport, Trade and People» на платформе YouTube. Вставив ссылку на видео и указав конкретный фрагмент, который необходимо преобразовать в текст, после непродолжительного ожидания педагог получает готовый материал для своего занятия (Transcript);

2. Создание вопросов для видео на YouTube.

ИИ выдает список открытых вопросов, вопросов с несколькими вариантами ответов и

предложения типа «true/false» для заданного видеоряда. Все это используется для создания упражнений для понимания на слух.

3. Fill in the gap.

Нейросеть «Twee» заменяет все выделенные вручную слова в тексте пробелами. Ниже автоматически выдается список данных слов, которые учащимся необходимо вставить по смыслу обратно в текст. Подобные лексические упражнения направлены на развитие словарного запаса.

4. ABCD.

ИИ создает для предложенного текста список вопросов ABCD только с одним правильным ответом. С практической точки зрения упражнения такого типа хорошо развивают внимательность учащихся.

5. Create a dialogue on any topic.

На основе любых текстов создаются диалоги, которые в дальнейшем можно обыграть по ролям. Как правило, такие задания вызывают наибольший интерес и мотивацию к изучению иностранного языка.

6. Open-the-brackets exercise for verbs.

Работа с грамматикой иностранного языка. ИИ выдает предложения, в которых необходимо раскрыть скобки и заполнить пробелы правильными формами глаголов. На практике такие упражнения удобно использовать после изучения нового материала.

К несомненным преимуществам «Twee» относятся, в первую очередь, скорость выполнения операций. Также стоит отметить наличие ряда инновационных функций, которые другие платформы пока не могут предоставить пользователям. Это делает «Twee» уникальной нейросетью.

Но за плюсами скрываются и недостатки.

Самый важный минус любого ИИ, в том числе и «Twee», это неточность. Во время выполнения одного из заданий в разделе Listening нейросеть может неправильно распознать сказанный текст, из-за чего пользователю придется совершать двойную работу, исправляя ошибки. Также стоит отметить факт того, что мы не можем назвать современных ботов интеллектуальными, ведь они способны справляться только с узкоспециализированными задачами, для которых они были созданы [3]. В этой связи стоит еще раз подчеркнуть особую значимость личности и роли педагога в сфере образования.

Список литературы

1. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: учебное пособие, [электронное издание сетевого распространения] / А.П. Авраменко. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2022. – 166 с.
2. Рольгайзер А.А. Перспективы использования искусственного интеллекта в практике преподавания иностранного языка // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. – С. 243-248.
3. Перспективы чат-ботов в 2020 году [Электронный ресурс]. Проект HUB [официальный сайт]. URL: <https://yandex.ru/turbo/hub.forklog.com/s/perspektivychat-botov-v-2020-godu/> (дата обращения: 04.02.2023).

УДК 81

Михайлова Юлия Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Mihaylova J.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: yuliyayuliya20133102@mail.ru
Научный руководитель: Морозова А.В., доцент



ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОФОНОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА EFFECTIVE WAYS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Аннотация: В статье рассматриваются основные эффективные способы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному. Описываемые способы направлены на успешное совершенствование речевой деятельности инофонов.

Abstract: The article discusses the main effective ways of forming the communicative competence of foreign students in Russian as a foreign language classes. The described methods are aimed at the successful improvement of students' speech activity.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, речевая деятельность, русский язык как иностранный, эффективные способы обучения.

Keywords: communicative competence, speech activity, Russian as a foreign language, effective ways of learning.

На сегодняшний день обучение иностранных учащихся русскому языку как иностранному является важной составляющей их образования в Российской Федерации. Практической и главной целью изучения иностранного языка можно назвать формирование коммуникативной компетенции, поскольку только благодаря ее развитию у учащегося появляется возможность овладеть всеми видами речевой деятельности, а также способность связно излагать собственные мысли на изучаемом языке, исходя из тех или иных коммуникативных задач.

Под термином «коммуникативная компетенция» понимается способность человека выстраивать речевую деятельность в соответствии со всеми правилами и нормами изучаемого языка, формирование речевого поведения, а также свободное использование речевых формул, которые присущи тому или иному языку [1, с. 130].

Ее поэтапное формирование на уроках русского языка как иностранного является одной из первостепенных задач преподавателя.

Существуют наиболее эффективные способы формирования коммуникативной компетенции обучающихся инофонов. К ним относят использование ролевых игр и диалогов, работу с аутентичными текстами, использование интерактивных технологий и многие другие [3, с. 41].

Ролевые игры и проработка диалогов позволяют обучающимся практиковать свою речь в созданных коммуникативных ситуациях [4, с. 220]. Преподавателю необходимо выстроить ту или иную речевую ситуацию (поездка в торговый центр за покупками, поход в кино/кафе) и контролировать процесс формирования диалога обучающихся. Благодаря данному способу инофоны учатся грамотно выстраивать свою речь, а также адаптироваться к подобным коммуникативным ситуациям.

Следующий эффективный способ – использование аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному. С их помощью учащиеся смогут улучшить свои навыки чтения и понимания изучаемого ими русского языка, поскольку аутентичные тексты – это тексты, взятые из оригинальных источников и написанные носителями языка для носителей языка [2, с. 94]. Кроме того, данные тексты могут содержать информацию о культуре и традициях жителей России, что поможет обучающимся лучше понять менталитет и обычаи страны изучаемого ими языка.

Для эффективного формирования коммуникативной компетенции также необходимо использование интерактивных технологий, таких как видеоуроки, адаптированные онлайн-игры, приложения для мобильных устройств для изучения русского языка под контролем преподавателя-носителя. Использование данных технологий также позволяют обучающимся развивать виды речевой деятельности и адаптироваться к тем или иным коммуникативным задачам.

Так, формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка как иностранного является одной из важнейших задач педагога при обучении инофонов. Для ее успешного формирования преподавателю необходимо использовать различные эффективные методы и способы, поскольку коммуникативная компетенция – важнейшая составляющая обучения языку, которая реализуется в



речевой деятельности учащихся.

Список литературы

1. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2009. – № 8 (8). – С. 130. – URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения: 17.05.2023).
2. Голубева, А.В. Аутентичные речевые ситуации как основа для коммуникативного преподавания РКИ // Мир русского слова. – 2015. – № 4. – С. 94.
3. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного // Филологический класс. – 2017. – №49. – С. 41.
4. Черная, С.И. Организация ролевой игры на занятиях с иностранными студентами // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Днепропетровск. – 2011. – С. 220.

УДК 811

Назаренко Елена Игоревна,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Nazarenko E.I.,
Karachay-Cherkessia State University,
Karachaevsk
E-mail: le_nazarenko@mail.ru
Научный руководитель: Текеева З.Н., старший преподаватель

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТАБУ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ LINGUISTIC TABOOS IN ENGLISH AND FRENCH. A COMPARATIVE ANALYSIS

Аннотация: В этой статье рассматриваются лингвистические табу в английском и французском языках, сравниваются их сходства и различия. Языковые табу охватывают различные деликатные темы. Уважение к культурным нормам и чувствительности очень важно, а осведомленность об эволюции языка помогает поддерживать инклюзивное общение.

Abstract: This article examines the linguistic taboos in English and French, comparing their similarities and differences. Linguistic taboos cover various sensitive. Respect for cultural norms and sensitivities is essential, and staying aware of language evolution helps maintain inclusive communication.

Ключевые слова: Языковые табу, Английский язык, Французский язык, Культурная чувствительность, Эффективная коммуникация.

Keywords: Linguistic taboos, English language, French language, Cultural sensitivities, Effective communication.

Язык, как известно, является мощным инструментом общения, но подчас и он не лишен табу. Определенные слова, фразы или темы могут считаться табуированными, иными словами, культурно или социально неприемлемыми, или даже оскорбительными для открытого обсуждения. Языковые табу присутствуют во всех языках, однако, в этой статье мы обратим внимание на языковые табу английского и французского языков, определим их сходства и различия.

Лингвистические табу английского языка зачастую возвращаются вокруг таких деликатных тем, как религия, телесные повреждения и подобных. Слова, связанные с сексуальностью, разного рода откровенные термины обычно считаются табуированными во многих контекстах. Бранные слова,



ругательства и расовые оскорбления, помимо прочего, также являются языковыми табу, поскольку они, несомненно, оскорбительны и неуважительны [1, с. 6].

В английском языке существует длинный список различных эвфемизмов и альтернативных выражений для замены табуированных слов. Например, вместо использования прямых терминов для обозначения телесных функций англоговорящие люди могут выбрать более вежливые или косвенные выражения, такие, к примеру, как «going to the bathroom» или «number one or number two». Такие эвфемизмы помогают смягчить потенциальную оскорбительность, связанную с прямым использованием табуированных слов [1, с. 5].

Аналогичным образом, французские лингвистические табу также охватывают ряд тем, таких как религия, телесные функции и расовые оскорбления. Однако, в отличие от английского, французский язык имеет свои особенности, когда речь идет о табуированных выражениях.

Французские ругательства часто вращаются вокруг религиозных тем, особенно связанных с католицизмом. Богохульство и сквернословие с использованием религиозных фигур или предметов считаются крайне оскорбительными во французской культуре. Так, например, использование небезызвестного имени «Иисус Христос» в качестве ругательства считается глубоко неуважительным и запретным в большинстве ситуаций.

Телесные функции также являются еще одной деликатной темой. Как и в английском, для обсуждения таких вопросов используются эвфемизмы. Однако конкретные эвфемизмы могут отличаться. К примеру, и во французском языке, и в английском сейчас не принято называть некоторые расы и национальности так, как они назывались раньше. В английском языке сейчас запрещено употреблять слово «nigger», предпочтение отдается форме «Afro-American» или, в крайнем случае, «black». Во французском языке, тем временем, принято употреблять в таком случае такие слова, как «personne de couleur» или «un afro-américain» вместо грубых «un nègre» и «a peau noire».

В дополнение к вышеупомянутым темам, помимо прочего, как английские, так и французские лингвистические табу могут распространяться и на культурные особенности. Некоторые этнические или расовые насмешки считаются крайне оскорбительными и категорически не приветствуются.

Лингвистические табу могут варьироваться в зависимости от контекста, в котором они используются. Например, то, что считается табу в официальной обстановке, такой как рабочее место или учебное заведение, закономерно может быть приемлемым среди друзей или в неформальной беседе. Контекстуальные факторы, такие как взаимоотношения, между говорящими, их возраст и формальность ситуации, могут влиять на восприятие и приемлемость табуированной лексики.

Понимание языковых табу имеет решающее значение для эффективной коммуникации, особенно в мультикультурной и многоязычной среде. Уважение к культурным особенностям и социальным нормам имеет большое значение для поддержания позитивного взаимодействия. Важно проявлять осторожность и деликатность при использовании языка, особенно в незнакомых культурных контекстах, а также уважать собеседника вне зависимости от того, на каком языке он говорит.

Кроме всего, табу в языке могут меняться с течением времени, отражая изменения в общественном отношении и культурных нормах. Слова, которые раньше считались запретными, могут стать более приемлемыми, в то время как другие могут приобрести статус табу. На эту эволюцию влияют различные факторы, включая социальные движения, смену поколений и глобализацию. Важно быть в курсе этих изменений и соответствующим образом адаптировать свое использование языка.

В заключение следует отметить, что языковые табу в английском и французском языках охватывают целый ряд деликатных тем, и хотя между двумя языками есть сходство в отношении этих табу, существуют и явные различия. Английские лингвистические табу часто сосредоточены вокруг откровенных высказываний, ругательств и расовых оскорблений, при этом большое внимание уделяется эвфемизмам и косвенным выражениям, заменяющим запретные слова. Французские лингвистические табу, с другой стороны, могут включать и откровенные выражения, но также сосредоточены на религиозном богохульстве и сквернословии. Во французской культуре большое значение придается уважению к религиозным деятелям и предметам. Оба языка проявляют чувствительность к расовым и этническим оскорблениям, которые считаются крайне неприемлемыми как в англо-, так и во франкоязычных обществах. Немаловажно помнить о культурной чувствительности и избегать использования уничижительных выражений, которые могут увековечить дискриминацию или нанести

вред кому бы то ни было.

Язык и лингвистические табу не являются статичными, они эволюционируют с течением времени по мере изменения отношения общества. Слова, которые раньше считались запретными, могут стать более приемлемыми, и наоборот. Важно быть в курсе этих изменений и соответствующим образом адаптировать свое использование языка. Так или иначе, понимание и уважение этих табу необходимы для эффективного и уважительного общения на всех языках.

Список литературы

1. Банина, Н. В. Основы теории и практики стилистики английского языка: учебник / Н. В. Банина, М. В. Мельничук, В. М. Осипова. – Москва: Финансовый университет, 2017. – 136 с. – ISBN 978-5-7942-1405-5. (дата обращения: 15.05.2023).

2. Белова Наталья Александровна, Вержинская Инна Владимировна Лингвистическая природа эвфемизмов на материале английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №10-3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-priroda-evfemizmov-na-materiale-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 19.05.2023).

3. Анна Березина, Н. А. Пулатова Основы лингвистического процесса заимствования из английского языка во французский язык // Central Asian Academic Journal of Scientific Research. 2022. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-lingvisticheskogo-protsessa-zaimstvovaniya-iz-angliyskogo-yazyka-vo-frantsuzskiy-yazyk> (дата обращения: 15.05.2023).

УДК 801

Писковцева Валерия Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Piskovtseva V.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ek.lugovaya@yandex.ru

Научный руководитель: Луговая Е.А., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ОРТОЛОГИИ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ FORMATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY MEANS OF ORTHOLOGY: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECT

Аннотация: Проблема «безопасной образовательной среды» затрагивает базовые потребности человека – потребность в безопасности, потребность в коммуникации, потребность в познании. Дискуссии на эту тему поднимались и затухали уже неоднократно, но до сих пор не увенчались достаточными практическими результатами, в связи с чем можно утверждать, что тема сохраняет свою актуальность по сей день. Проблема многогранна, она включает в себя широкий круг вопросов. Задачи настоящей статьи:

- 1) рассмотреть содержание я «безопасная образовательная среда» показать разноаспектность термина;
- 2) определить ключевые подходы к рассмотрению исследуемого понятия;
- 3) проанализировать структуру разработки комфортной среды в образовательном процессе;
- 4) установить роли ортологических средств при поддержании высокого уровня безопасности в контексте образовательного дискурса.

Ключевые слова: БОС, речеповедение, языковая личность, ортология, норма.

Abstract: The problem of a “safe educational environment” affects basic human needs – the need for security, the need for communication, the need for cognition. Discussions on this topic have been raised and



subsidised several times, but have not yet been crowned with sufficient practical results, in connection with which it can be argued that the topic remains relevant to this day. The problem is multifaceted, it includes a wide range of issues. Objectives of this article:

- 1) consider the content of the i “safe educational environment” to show the diversity of the term;
- 2) identify key approaches to the consideration of the concept under study;
- 3) analyze the structure of the development of a comfortable environment in the educational process;
- 4) to establish the roles of orthological means in maintaining a high level of security in the context of educational discourse.

Keywords: BOS, speech science, linguistic personality, orthology, norm.

В связи с актуальными лингвометодическими направлениями современного процесса школьного обучения, исследователи ставят перед собой цель поиска специфических особенностей безопасной образовательной среды. Понятие «безопасная образовательная среда» принято рассматривать с точки зрения системно-комплексного подхода. Это многомерная и динамичная система условий и факторов, «...необходимых для развития (а также саморазвития) личности под воздействием пространственно-духовного и предметно-культурного окружения, базовый показатель которого выступает в виде защищенности субъекта образовательного процесса от различного рода негативных воздействий неблагоприятных актуальных и потенциальных рисков, угроз и опасностей современного социального пространства» [Шумакова, 2022: 8].

Главная характеристика специфики безопасной образовательной среды (далее БОС) заключается в ее модальности. Выделяют основные научно-практические разработки формирования БОС в перспективе современной школы: эколого-личностная модель (В.А. Ясвин), психодидактическая модель (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин), экопсихологическая модель (В.И. Панов), коммуникативно-ориентированная модель (В.В. Рубцов), антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков).

В данном исследовании разработка безопасной образовательной среды понимается в трактовке В.И. Панова – как экопсихологическая модель, которая состоит из трех компонентов: деятельного (развитие и организованное, осознанное владение своей активностью); коммуникативного (процесс трансляции реакций и усвоения больших объемов информации) и пространственно-предметного.

Для определения особенностей лингвометодического аспекта в формировании средствами ортологии БОС уточним также значение термина «ортология». Согласно словарю Ефремовой, ортология – это «раздел языкознания, изучающий функционирование и историческую изменчивость нормы в её соотношении с системой языка и узусом; теория правильной речи» [Ефремова 2000: 349]. Правописание и чистая речь – важные составляющие членов социума, для образовательной среды данные характеристики являются определяющими, так как маркируют уровень освоенности знаний.

Средства ортологии в БОС призваны устранить ряд угроз, связанных с культурой речевой коммуникации: соблюдение орфографических норм; отсутствие необоснованных заимствований; отсутствие табуированной и жаргонной лексики; некорректное использование слов в несвойственных значениях и ошибочное использование устойчивых языковых конструкций; сохранение стилевой дифференциации и культурно-смысловых ориентиров; отсутствие речевых манипуляций.

Ортологические типы бывают лексические (корректный выбор слов из ряда подходящих по смыслу в высказывание; анализ факта уместности употребления конкретной лексической единицы), словообразовательные (выбор корректных морфемных сочетаний с учетом словообразовательного потенциала языковой системы), грамматические (определение правильных грамматических форм разных частей речи) и текстовые (соотнесенность содержания текста и заголовка, степень литературной обработанности, стилевое единство и точность прагматической установки, актуальное членение предложений).

Деятельная часть разработки связана с различными видами активностей обучающихся в образовательном пространстве. В данный структурный элемент БОС включены регламентированные правила поведения языковой личности: нормативы, права и обязанности сторон – участников образовательного процесса. В эту часть входит бумажная фиксация и устное донесение преподавателям до учащихся правил поведения в потенциально опасных ситуациях. Примером служат наглядные текстовые предупреждения в классах о правилах эксплуатации оборудования, разного рода инструкции:



«Изучи правила охраны труда!», «Вход без маски запрещен», «Внимательно изучи правила пользования компьютером», ««Нет травматизму!»».

Ортологический аспект формирования в данном случае представлен соблюдением языковых норм при составлении данных предписаний. Графические и грамматические ошибки, стилистические неточности (к примеру, отсутствие единообразия стиля – неверное «Внимательно вызубри правила пользования компьютером» вместо стилистически нейтрального «Внимательно изучи правила пользования компьютером»), некорректная интонация и акцентуация в предложениях снижают эффективность сообщаемого и ставят под угрозу процесс обучения.

Коммуникативный аспект разработки БОС представляет собой комфортное межсоциальное сотрудничество, предполагающее эксплицитное языковое выражение эмоций и реакций, физических ощущений от пребывания в месте обучения.

Коммуникативный аспект БОС подразумевает отслеживание уровня комфорта участников среды. Ортологические средства комплексного описания состояний могут быть подразделены на:

1) состояние огорчения, печали («К сожалению, я опоздала, и не смогла ответить выученную тему», «Мой вид сегодня не айс», «Отстой какой – третья самостоятельная за неделю», «Я расстроена, еще одна самостоятельная на тройку», «Шняга какая-то, а не баллы»). Отмечается использование обучающимися уничижительной разговорной и жаргонной лексики по типу «отстой», «не айс», «шняга».

2) состояние радостного возбуждения («Божечки, 95 баллов за пробный – здорово!», «Ну, зашибись! Наконец-то пятерка!», «Очуметь, ни одной ошибки в 20 задании»). Наблюдается использование разговорной лексики: «зашибись», «очуметь», «чума», а также дискурсива «ну»;

3) состояние тревоги («Я переживаю, вдруг попадетсЯ плохой вариант на ЕГЭ», «Мне стремно выступать перед всеми», «Боюсь, мы не сможем решить эту задачу за десять минут», «Мне тревожно из-за этой экзамена уже второй день»). В данном типе отмечен в употреблении жаргонизм «стремно»;

4) состояние удивления («Офигеть тут заданий!», «Ого, ты пришла, а нам сказали, что выйдешь только завтра!», «Отпад, шестого урока не будет»). Ненормативными лексическими вариантами выражения удивления являются слова с пометой «жарг.» в словаре: «офигеть», «отпад»;

5) состояние недовольства («Раздражает эта привычка щелкать ручкой», «Эээээ, а почему так?», «Блин, ты можешь перестать поворачиваться?», «Я неудовлетворена оценкой и считаю, что она поставлена незаслуженно»). Отметим наличие дискурсива «эээ» и табуированного «блин»;

6) состояние задумчивости («Дайте мне подумать над ответом пару минут», «Я подумаю над вашим предложением о переносе самостоятельной»).

Ортологическая структурность в коммуникации БОС достигается посредством репрезентации языковой личностью преподавателя, соответствующей всем нормам русского литературного языка образца устной и письменной речи. Исправление некорректного употребления лексем, рекомендация нормативных словарей и языковых справочников по теме занятий, мониторинг дискурсивов («слов-паразитов») способствует более эффективному и структурному формированию нормативной образовательной среды с комфортной, нетравматичной обстановкой и налаженной коммуникацией.

Анализ показал, что формирование безопасной образовательной среды в перспективе современной школы должно быть организовано в соответствии с основными дидактическими принципами. Адекватное методическое сопровождение речевого поведения школьников и удержание их речевой компетенции в сфере культурного общения связано с соблюдением ортологических типов. Лингвометодический аспект формирования БОС демонстрирует симбиоз позитивных возможностей развития языковой личности при её комплексном совершенствовании средствами ортологии.

Список литературы

1. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка: Ок. 1900 словообразоват. единиц / Т. Ф. Ефремова. – 2-е изд., испр. – Москва: Астрель: АСТ, 2005 (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). – 636 с.



2. Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Брыкалова О.Г. ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii-v-obespechenii-bezopasnoy-obrazovatelnoy-sredy-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 27.03.2023).

УДК 378.1

Попов Дмитрий Иванович,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск
Popov D.I.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Budennovsk
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Печенюк А.Н., доцент

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НОРМ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ШЕСТЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ «ИМЯ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ» И «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ»
FEATURES OF STUDYING THE NORMS OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE
AMONG STUDENTS OF THE SIXTH GRADE WHEN STUDYING THE TOPICS «NOUN» AND
«ADJECTIVE»**

Аннотация: в данной статье рассматриваются Особенности изучения норм русского литературного языка у обучающихся шестых классов при изучении тем «Имя существительное» и «Имя прилагательное».

Abstract: this article discusses Features of studying the norms of the Russian literary language among students of the sixth grade when studying the topics «Noun» and «Adjective».

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, речевая культура, русский язык.

Keywords: communicative competence, speech culture, Russian language.

Коммуникативная компетентность – это основа любой практической деятельности человека в современном обществе. Роль речевых умений и навыков очень велика, поскольку необходимость обладания универсальной способностью к созданию высказывания, ведению диалога объясняется множеством профессиональных деловых контактов и постоянным межличностным взаимодействием. При этом проблема становится более актуальной при расширении круга общения.

В последнее время всё чаще наблюдается факт снижения уровня речевой культуры в различных социальных слоях. Это может привести к большим проблемам в недалёком будущем по трём причинам: 1) язык – составная часть культуры всего народа, усвоение и передача знаний во всех сферах жизни общества происходит именно посредством языка; 2) язык обеспечивает единство государства, нации, наряду с политическими, экономическими и культурными факторами, что на современном этапе особенно актуально; 3) культурный уровень всего общества определяется именно уровнем культуры членов данного общества и зависит от этого уровня.

В овладении литературным языком выделяют две ступени – низшую и высшую. «Соблюдение речевых норм, правильность речи – основное требование речевого взаимодействия. Коммуникативный аспект культуры речи представляет собой высшую ступень владения языком» [4].

В.А. Цукович под культурой речи понимает использование адекватных содержанию, обстановке и целям высказывания средств и возможностей языка [2].

Важной задачей учителя-словесника является повышение уровня речевой культуры обучающихся. А одним из важнейших показателей уровня культуры человека, мышления и интеллекта является его речь, которая должна соответствовать нормам литературного языка.



Как показывают наблюдения, обучающиеся среднего звена школы довольно часто допускают ошибки в произношении слов, при словоизменении, при употреблении слов в определенном контексте, что свидетельствует о невысоком уровне их речевой культуры. Это, в свою очередь, создает предпосылки для поиска новых эффективных методов и приемов, направленных на совершенствование культуры речи.

В настоящем исследовании рассматриваются только две части речи – «Имя существительное» и «Имя прилагательное», – т.к. понятие нормы довольно обширное. Изучение каждой из выбранных частей речи вносит свой вклад в познавательную деятельность детей, в умение выражать мысли структурированно, образно и правильно.

Для речевой культуры свойственно наличие двух процессов: процесса создания речевого произведения (говорение и письмо) и процесса восприятия речи (слушание и чтение). Добиваясь повышения уровня культуры речи, необходимо усвоение знаний и навыков общения, наличие образцов совершенной речи, знание ее признаков и принципов построения [3].

Мы предполагаем, что формированию речевой культуры обучающихся sixth классов будет способствовать применение разнообразных упражнений при изучении тем «Имя существительное» и «Имя прилагательное», направленных на развитие точности и правильности употребления именных частей речи.

Для доказательства вышесказанного нами было проведено исследование на двадцати восьми обучающихся шестого класса на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №6 г. Будённовска Будённовского района».

Целью настоящего исследования стало выявление уровня владения нормами русского литературного языка у обучающихся sixth классов, а также разработка комплекса упражнений, позволяющего увеличить уровень усвоения данных норм.

В ходе подготовки к работе были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить уровень владения нормами русского литературного языка шестиклассниками;
- 2) подобрать методы и приемы для лучшего усвоения норм русского литературного языка;
- 3) подобрать комплекс упражнений, направленный на устранение из речи школьников речевых ошибок и неточностей (на примере тем «Имя существительное» и «Имя прилагательное»).

Исследование состояло из трёх этапов:

1. констатирующий – определение уровня владения нормами русского литературного языка шестиклассников;
2. формирующий – подбор и апробация методов, приемов и комплекса упражнений, направленных на усвоение норм русского литературного языка обучающимися sixth классов;
3. контрольный – выявление динамики в усвоении норм русского литературного языка шестиклассниками.

На первом этапе исследования обучающимся были предложены методики, направленные на определение уровня овладения нормами русского языка по следующим показателям:

1. овладение нормами употребления имен существительных;
2. овладение нормами употребления имен прилагательных;
3. наличие речевых ошибок в связном высказывании.

По содержанию вопросы тестовых заданий были объединены в четыре группы. Данное разделение на группы позволяет оценить уровень владения нормами современного русского литературного языка:

- 1 группа – орфоэпическими и акцентологическими; 2 группа – лексическими и фразеологическими; 3 группа – морфологическими; 4 группа – синтаксическими.

Лексический материал подбирался нами с опорой на тему исследования – нормы в употреблении двух частей речи – имен существительных и имен прилагательных.

На констатирующем этапе эксперимента было выяснено, что уровень усвоения норм русского литературного языка у обучающихся 6-го «Б» класса держится на среднем уровне. В процентном соотношении: высокий уровень усвоения норм у 15% испытуемых, 60% – со средним уровнем развития норм и 25% – с низким. Таким образом, у каждого четвертого ученика наблюдается низкий уровень овладения языковыми нормами. Рисунок 1 демонстрирует распределение учеников по уровням



овладения нормами русского литературного языка на констатирующем этапе.



Рисунок 1 – Распределение обучающихся по уровням усвоения норм русского языка на констатирующем этапе эксперимента

Для проведения формирующего этапа эксперимента нами были проанализированы различные типы упражнений и разработан комплекс, направленный на усвоение норм русского литературного языка обучающимися и снижение ошибок в письменных работах. При этом под комплексом понимается «совокупность, сочетание приемов и упражнений, составляющих одно целое» [1].

Система работы на уровне формирующего эксперимента включала четыре раздела:

- работа над орфоэпическими и акцентологическими нормами;
- работа над лексическими и фразеологическими нормами;
- работа над морфологическими нормами;
- работа над синтаксическими нормами.

В школьном изучении морфологии обязательна работа, направленная на предотвращение в речи учащихся грамматических ошибок путем введения сведений о видах таких ошибок в процессе выполнения упражнений. При обучении грамматическим нормам мы использовали специальную систему упражнений, позволяющих осуществлять эту работу наиболее эффективно. Данная система включала следующие группы упражнений:

I. упражнения на осознание обучающимися грамматической нормы (упражнения на объяснение языковых явлений; упражнения на закрепление знания теоретического материала, упражнения на работу со словарём);

упражнения на формирование умений правильно образовывать грамматические формы и конструкции (упражнения на образование указанных грамматических норм и конструкций, упражнения на употребление языкового явления в предложениях и текстах);

III. упражнения на нахождение, классификацию и исправление грамматических ошибок (упражнения на сопоставительный анализ нормы и её нарушения (с и без квалификации вида ошибки), упражнения на нахождение ошибки (с исправлением и без), упражнение на квалификацию вида ошибки (без исправления ошибки);

IV. упражнения на осознание выразительных возможностей языковых явлений, их стилистической окраски.

Данные упражнения можно разделить на три группы:

- 1) упражнения на определение стилистической окраски вариантных грамматических форм;
- 2) упражнения на определение морфологических либо синтаксических синонимов;
- 3) упражнения на определение функции языковых явлений в речи.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента нами была применена система работы по усвоению норм русского литературного языка, основанная на применении подобранного комплекса упражнений.

На третьем (контрольном) этапе эксперимента с целью подтверждения достоверности полученных данных обучающего эксперимента, определения конечных результатов

экспериментального обучения были еще раз проведены диагностические методики, использованные на этапе констатирующего эксперимента. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволил нам определить влияние подобранного комплекса упражнений и приёмов на усвоение норм русского литературного языка обучающимися шестых классов.

Исходя из полученных в ходе эксперимента данных, мы можем зафиксировать следующее: высокий уровень усвоения норм русского литературного языка на контрольном этапе эксперимента у 10 учеников (35 %), средний уровень – у 13 учеников (46%), низкий уровень – у пятерых испытуемых (19%).

На рисунке 2 представлены сопоставительные данные, включающие распределение обучающихся по уровням усвоения норм русского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

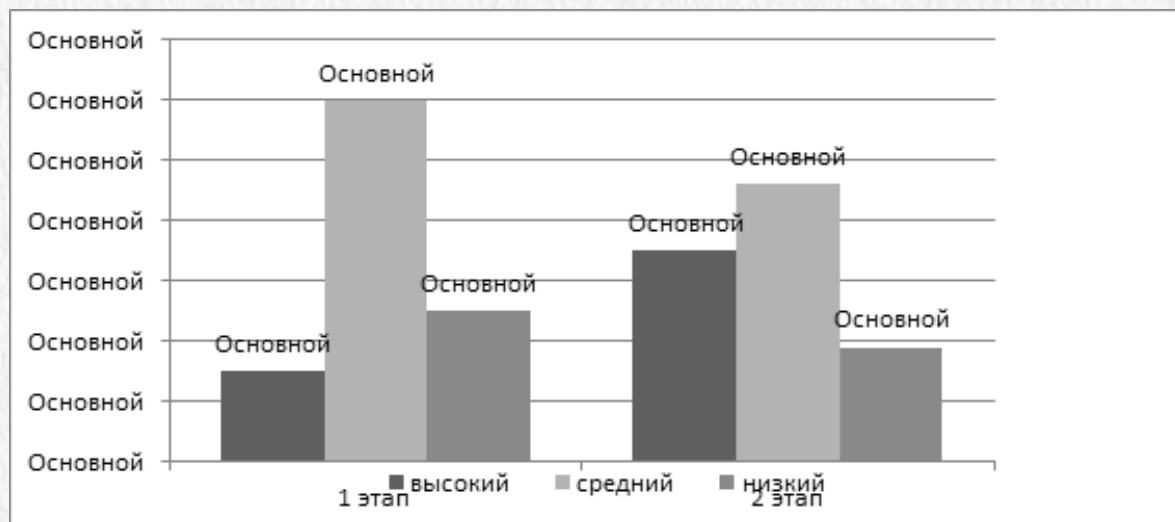


Рисунок 2 – Сопоставительные результаты распределения обучающихся по уровням усвоения норм русского языка на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, рисунок 2 демонстрирует, что у значительного количества обучающихся после формирующего этапа эксперимента стал наблюдаться высокий уровень усвоения норм русского литературного языка. Показатель составил 35%, а это больше на 20% по сравнению с данными констатирующего эксперимента. На основании представленных данных, можно сделать вывод о том, что наблюдается положительная динамика в области усвоения языковых норм шестиклассниками.

Таким образом, нами был составлен комплекс упражнений, после апробирования которого, была выявлена положительная динамика в области усвоения норм русского литературного языка – показатели высокого уровня усвоения увеличились с 15% до 35%. Это позволяет сделать вывод о том, что подобранные нами упражнения могут быть использованы учителями русского языка для работы по развитию речевой культуры школьников, а именно, над нормами русского литературного языка.

Список литературы

1. Русский язык VI класс: учебник/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. -3-е издание стереотипное. - М.: Дрофа, 2015. - 524 с.
2. Цукович, В. А. Актуальные проблемы культуры речи/ В. А. Цукович. – Москва: Наука, 1991. – 215 с.
3. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. Е.Ю. Кашаева. - Ростов н/Д, 2010. - 539 с.
4. Колин, К.К. Русский язык и актуальные проблемы национальной безопасности России и стран Евразии / К.К. Колин // Школьная б-ка. - 2007. - № 8. - С. 17-29.

УДК 372.881.111.1

Рудова Анна Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Rudova A.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: rudova131100anna@gmail.com
Научный руководитель: Павленко В.Г., доцент

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРУКТУРНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**
**THE USE OF A STRUCTURAL APPROACH IN THE FORMATION OF GRAMMATICAL SKILLS
OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION**

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию эффективности использования структурного подхода как средства формирования грамматического навыка учащихся на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования. Автором разрабатывается система упражнений на основе структурного подхода, направленных на формирование грамматических навыков учащихся.

Abstract: This article is devoted to the study of the effectiveness of using the structural approach as a means of forming the grammatical skill of students in foreign language lessons at the level of basic general education. The author develops a system of exercises based on a structural approach aimed at the formation of grammatical skills of students.

Ключевые слова: грамматика, грамматический навык, структурный подход, структура, основное общее образование.

Keywords: grammar, grammar skills, structural approach, structure, basic general education.

Цель обучения иностранному языку в настоящее время – это развитие коммуникативных умений и навыков обучаемых. В современном образовательном стандарте по иностранным языкам овладение грамматическими средствами является одной из целей обучения в рамках развития языковой компетенции.

В соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом в школьном образовании обучение иностранному языку требует формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции, одним из компонентов которой является языковая компетенция. Коммуникация возможна при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения [7].

Под грамматическим навыком понимают способность производить автоматизированное речевое действие, которое обеспечивает правильное морфолого-синтаксическое оформление грамматической формы в речи, т.е. способность извлекать из долговременной памяти грамматические средства речи [3].

Е.И. Пассов называет грамматический навык «способностью говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка, причем, все это – мгновенно» [4, с.91].

Грамматический навык, как и любой другой вид навыка, часто обладает определенным набором характеристик:

- автоматизированность навыка означает оперирование в речи грамматическими формами без участия сознания;
- устойчивость указывает на то, что хорошо сформированный навык с трудом поддается изменениям. Поэтому неправильно сформированные навыки, в том числе и грамматические,



трудно исправлять. При обучении иностранному языку устойчивость навыка часто оборачивается столкновением языков (формируемого с уже сформированным). Это явление называют интерференцией;

- гибкость навыка проявляется в его способности к переносу, когда, например, к уже сформированному навыку прилагается языковой материал;

- обусловленность навыка, которая подразумевает наличие условия для начала функционирования навыка, т.е. что-то должно послужить сигналом. В качестве такого сигнала может служить правило, инструкция или часто повторяющийся вопрос и т.д.;

- репродуктивность навыка проявляется в воспроизведении заученного действия, в функционировании в соответствии с созданным шаблоном.

Автоматизированность, устойчивость, гибкость, обусловленность и репродуктивность – это основные характеристики любого вида навыков. Грамматические навыки обладают также дополнительными качествами, такими как:

- комплексность, которая выражается в грамматических навыках, связанных с изменением форм слов и соединением их в предложения;

- языковая оснащенность, т.е. способность осуществлять операции с языковым материалом, например, с различными грамматическими формами.

Одним из традиционных методов обучения иностранным языкам является структурный подход. Отечественные и зарубежные авторы, которые работали над структурным подходом: Г. В. Рогова, Г. Палмер, А. Хорнби, Л. Блумфилд.

Структурный подход в обучении иностранным языкам основан на положениях структурной лингвистики. Обучение предполагает овладение целым рядом грамматических структур-образцов, которые располагаются в определенной последовательности в зависимости от трудности их усвоения [1, с.297].

Грамматика рассматривается как структура. Поэтому изучение языка предполагает овладение не только грамматическими правилами, но и всеми структурными составляющими языка.

Структурный подход в отечественной методике опирается на понятие структуры, принятое представителями пражской лингвистической школы. В связи с этим понимание процесса обучения, основанного на структурном подходе, в отечественной методике отличается от точки зрения западных методистов: структуру и варианты ее употребления в речи (ее модификацию) принято рассматривать в виде структурной группы [2, с.35].

Структурная группа представляет собой «набор функциональных трансформ исходной структуры, включающих помимо утвердительных и отрицательных структур вопросы всех типов и ответы на них. Структурная группа не образец диалога, а набор структур, подлежащих совместному освоению в речи», например: The book is on the desk. The book isn't on the chair. Is the book on the desk? - Yes. it is. (No, it isn't.) Is the book on the desk or on the chair? - The book is on the desk. Where is the book? - It's on the desk [6, с.45].

По мнению Г. В. Роговой [5, с.87], тренировка структуры не заканчивается выполнением языковых упражнений, а предполагает условно-речевые и подлинно-речевые упражнения, правильный отбор и организация которых обеспечивают овладение языковым материалом с целью его коммуникативного использования.

Стадиями формирования грамматических навыков при использовании структурного подхода являются:

- 1) Имитация, или имитативное использование фраз, содержащих усваиваемое явление. После осознания грамматической формы, ученик попытается воспроизвести речевой образец, подражая учителю.

- 2) Подстановка, или частичная замена учеником какого-то элемента усваиваемого явления. Подстановка позволяет ученику осознать обобщенность, универсальность грамматической модели.

- 3) Трансформация, или изменение усваиваемой грамматической структуры в соответствии с речевой задачей и нормами изучаемого языка. Изменение может касаться порядка слов, суффиксов, окончаний и т.д.

- 4) Репродукция, или самостоятельное изолированное воспроизведение усваиваемого явления для выражения какой-то речевой задачи. Она предполагает именно самостоятельный продукт (выска-

зывание из пяти – семи фраз) по проблеме с использованием данной грамматической структуры.

5) Речевые упражнения – упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности.

Педагогический эксперимент проводился в первой подгруппе 6 «Г» класса МБОУ СОШ № 45 г. Ставрополя. В подгруппе обучаются 12 человек по УМК «Spotlight 6». В рамках данного эксперимента был проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight 6».

На констатирующем этапе для определения исходного уровня развития грамматических навыков было проведено тестирование. Тестирование состоит из заданий, определяющих уровень сформированности грамматических навыков. Первое задание включает вопросы по притяжательным и неопределённым местоимениям, второе - по модальному глаголу can/can't, третье - по Present Simple vs Present Continuous.

Для того чтобы определить уровень сформированности представлений о грамматических структурах и их моделях, было разработано ещё одно тестирование. В первом задании необходимо соотнести грамматические модели с предложениями, которые им соответствуют. Во втором и третьем задании обвести предложения, которые соответствуют предложенной модели.

На формирующем этапе эксперимента была разработана система упражнений по развитию грамматического навыка учащихся на основе структурного подхода.

На уроке по теме «Modal Verbs of Obligation (have to, don't have to / needn't)». Учитель презентует предложения с иллюстрациями. Затем учитель задаёт уточняющие вопросы: вопросы об употреблении и вопросы о структуре. Далее происходит актуализация моделей образования утвердительного, вопросительного и отрицательного предложений с использованием модальных глаголов. (have to, don't have to / needn't).

+: S + have / has to + V1

-: S + don't / doesn't have to + V1

-: S + needn't + V1

?: Do / Does + S + have to + V1 (Yes, S + do / does. No, S + don't / doesn't)

?: Need + S + V1 (Yes, S + need; No, S + needn't)

Учитель предлагает учащимся выполнить подстановочное упражнение. Используя подсказки, написать, что студенты должны делать в лагере, а что не должны.

Далее учащимся необходимо выполнить упражнения на трансформацию, исправить ложные правила поведения в библиотеке.

После этого учитель просит учащихся выполнить репродуктивное упражнение. Учащимся необходимо написать правила поведения в школьной столовой.

На контрольном этапе эксперимента для выявления эффективности разработанных и апробированных нами заданий необходимо было выяснить изменение уровня развития грамматических навыков учащихся. Для этого также был использован метод тестирования. Учащимся были предложены задания по сложности аналогичные использованным на констатирующем этапе.

При сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов можно заметить качественные изменения в уровне развития грамматических навыков экспериментальной группы учащихся. Наблюдается увеличение количества учащихся с высоким уровнем развития грамматического навыка с 17% до 42%.

Для выявления динамики уровня развития представлений о грамматических структурах и их моделях у учеников 6 «Г» класса, нами были разработаны аналогичные задания, которые мы использовали на констатирующем этапе.

Проанализировав полученные данные, мы отметили динамику развития представлений о грамматических структурах и их моделях у учащихся. Наблюдается увеличение количества учащихся с высоким уровнем развития представлений о грамматических структурах и их моделях с 0% до 33%, а также сокращение количества учащихся с низким уровнем с 33% до 17%.

Таким образом, было установлено, что использование структурного подхода способствует развитию грамматических навыков иноязычной речи учащихся на уровне основного общего образования.

Разработанные задания оказали положительное влияние на развитие грамматических навыков



экспериментальной группы и могут быть в дальнейшем использованы учителями иностранного языка на уровне основного общего образования.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2001. – 425 с.
3. Медведева Ю.А. Работа с текстом как элемент обучения чтению на уроках иностранного языка // Открытый урок [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/609543/> (дата обращения 17.05.2023)
4. Пассов Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. – 2015. – 137с.
5. Рогова Г. В., Верещагина И. Н., Языкова Н. В. Методика обучения английскому языку. – Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 2008. – 170 с.
6. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе: метод. пособие к серии учеб.-метод. комплексов для 5-10 кл. – Просвещение, 1978. – 222 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 17.05.2023).

УДК 80

Скоморохова Надежда Константиновна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Skomorokhova N.K.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: bonnittas@mail.ru

Научный руководитель: Кобышева А.С., доцент

МЕТОДИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМИКСОВ КАК ИННОВАЦИОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА METHODICALLY SIGNIFICANT CHARACTERISTICS OF COMICS AS AN INNOVATIVE MEANS OF TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию эффективности использования иноязычных комиксов в аспекте формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования. В результате проведённой работы автор приходит к выводу о том, что тексты комиксов способствуют формированию ряда языковых (лексического и грамматического) и речевых навыков (навыков чтения, письма и говорения).

Abstract: This article is devoted to the study of the effectiveness of the use of foreign-language comics in the aspect of the formation of students' communicative competence in foreign language lessons at the level of basic general education. As a result of the work carried out, the author concludes that the texts of comics contribute to the formation of a number of linguistic (lexical and grammatical) and speech skills (reading, writing and speaking skills).

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, комикс, текст, речевые навыки, языковые навыки.

Keywords: competence, communicative competence, comics, text, speech skills, language skills.



Важность владения иностранным языком на сегодняшний день, прежде всего, обусловлена глобальной интеграцией культур различных стран, которая, в свою очередь, ставит перед теорией и методикой обучения иностранным языкам новые задачи, продиктованные современными потребностями общества. Человек, свободно общающийся на иностранном языке, обладает более широкими жизненными перспективами благодаря возможности использования в своей деятельности обширного потенциала Интернет-ресурсов, информационных технологий и, в целом, всех достижений мировой культуры.

Это обуславливает необходимость формирования коммуникативной компетенции учащихся в процессе изучения иностранного языка, а также развития их способности и готовности к межкультурному общению.

Понятие «коммуникативная компетенция» неоднозначно определяется различными исследователями. Отечественный ученый Е.Н. Соловова рассматривает коммуникативную компетенцию как основную цель обучения иностранному языку в школе и определяет ее как способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений [4].

Н.И. Гез под коммуникативной компетенцией понимает умение корректно применять язык в разных социально-обусловленных обстоятельствах. Кроме знаний о языке, по мнению ученого, данная компетенция включает умение сопоставлять речевые высказывания с целями и ситуацией общения, а также умение правильно выстраивать общение, принимая в расчет культурные и социальные нормы коммуникативного поведения [1].

В парадигме зарубежной лингводидактики коммуникативная компетенция определяется как «способность человека использовать набор языковых средств, которые имеются в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учётом социальных и культурных норм общества» [6], как «внутренняя готовность и способность к речевому общению» [11].

В истории развития и изучения феномена коммуникативной компетенции, однозначно являющейся неоднородной по своему компонентному составу, существовало немало подходов к ее структурированию [3]. Тем не менее, на основе анализа различных точек зрения по поводу структурной организации понятия «коммуникативная компетенция» можно говорить о двух вариантах ее компонентного состава: Российском и Европейском.



Рисунок 1 – Компонентный состав коммуникативной компетенции в России

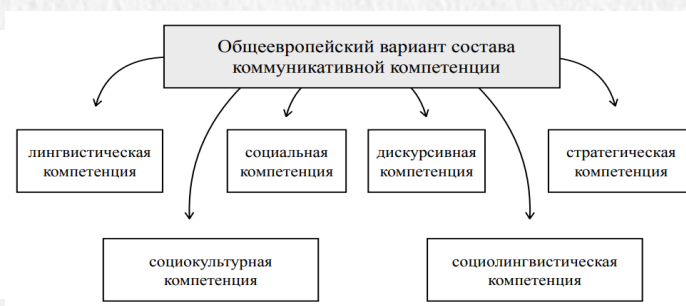


Рисунок 2 – Компонентный состав коммуникативной компетенции в Европе

Сопоставление и дифференциация компонентов коммуникативной компетенции Российского и Европейского вариантов позволяет, дать следующее определение понятию «коммуникативная компетенция»: владение обучающимися совокупностью коммуникативных навыков и умений, знание культурно-этических норм коммуникации, включающих совокупность обычаев, традиций, грамотный выбор средств общения и речевых формул, присущих национальному менталитету и проявляющихся в культуре страны изучаемого языка.

Эффективным средством формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка служит учебный текст, который содержит необходимую для передачи информацию и организован в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня. В качестве такого текста могут использоваться как тематические, страноведческие, художественные тексты, так и аутентичные источники языковых особенностей и культурных ценностей народа, к которым также относятся комиксы.

Долгое время комикс считался «паралитературой, легким чтением». Однако на сегодняшний день ситуация сильно изменилась: комикс прочно закрепился как жанр литературы и как вид современного изобразительного искусства.

Первое определение комикса в 1837 г. дает Родольф Тепфер, один из первых авторов комиксов. Он пишет: «Эта книга смешанной природы, состоящая из серии рисунков в форме эскиза. Каждый рисунок сопровождается одной или двумя строчками текста... Вместе они образуют своеобразный роман, настолько своеобразный, что он похож на роман не больше, чем на что-либо другое» [5].

Широкое распространение комиксов по всему миру, многообразие авторов, тем и жанров дают основание предположить, что комикс как элемент культуры может быть особенно полезен в контексте обучения иностранному языку как транслятор аутентичного языкового материала и культурных ценностей народа. Преимущества можно увидеть в использовании комиксов для формирования языковой и речевой компетенции согласно Российскому варианту состава компонентов коммуникативной компетенции:

– Лексический навык:

Словарный запас является «мостом» для использования и понимания языка и формирования таких речевых умений как чтение, письмо, говорение и аудирование [7]. Учитель создает учебную ситуацию, которая мотивирует к изучению иностранного языка, к овладению его лексикой, а комиксы становятся «побуждающей средой» для изучения новых словарных единиц.

Резюмируя вышесказанное, методический потенциал обучающих комиксов в аспекте формирования словарного запаса состоит в следующем:

1) Фоссилизация овладения лексическими единицами;

2) Формирование синтагматических и парадигматических отношений в рамках изученной лексики;

3) Мотивационный потенциал.

– Грамматический навык:

Овладение грамматикой является сложной задачей в силу различия грамматических систем родного и изучаемого языков. Однако его можно преодолеть, используя комиксы в качестве педагогических подсказок [8]. В данном случае педагогические подсказки связаны с использованием знаков, разных цветов и шрифтов, а также текстовых полей

В том числе комиксы могут способствовать знакомству с грамматическими правилами целевого языка. Р. Шарма заявляют, что комиксы можно использовать в качестве надежного средства для введения грамматических форм или функций [10]. Их можно использовать в качестве грамматического упражнения, например, заполнение речевых пузырей, восстановление диалога или восстановление сюжетной линии.

– Навыки чтения:

По словам В.В. Цимермановой, читатели современной эпохи склонны находить информацию в Интернете, а не читать и просматривать весь текст, чтобы найти информацию. Вследствие этого у многих учащихся отсутствуют навыки эффективного чтения. Для решения данной проблемы, учитель может использовать визуальную составляющую комиксов [9].

Можно заключить, что визуализация, как и в случае с комиксами, помогает учащимся легче понять смысл текста за счет использования метакогнитивных стратегий.

Другое преимущество заключается в том, что его можно использовать для совершенствования навыков чтения. Согласно мнению О.Н. Чайковской, обучающие комиксы могут способствовать развитию у учащихся навыков чтения, улучшая понимание прочитанного с помощью изображений и сопоставления слов с картинки [8].

Кроме того, комиксы могут мотивировать учащихся с разной степенью готовности работать лучше, поскольку визуальные подсказки помогают лучшему пониманию содержания.

– Навыки письменной речи:

Одним из достоинств комиксов как средства формирования письменных навыков является помощь учащимся справиться с трудностями при письме.

Одной из самых больших проблем, с которыми учащиеся сталкиваются при обучении письменной речи, это генерирование идей на этапе подготовки к письму. Например, учащиеся могут



изобразить на рисунке собственные идеи, прежде чем приступить к написанию рассказа, что также дает им возможность проявить свои творческие способности.

Комикс может быть средством мотивации учащихся к практике своих навыков письма, поскольку сочетание изображений и коротких текстов поддерживает интерес учащихся.

– Навыки говорения:

Комиксы играют большую роль в развитии навыков говорения.

В первую очередь, обучающий комикс помогает решить проблему мотивации, поскольку он ориентирован на интерес читателя, обращаясь непосредственно к его восприятию, в отличие от академичного теста, лишённого визуального разнообразия. Е.В. Козлов считает, что «зачастую в комиксе воспроизводятся жизненные ситуации, обращение к которым помогает приблизить обучение к миру повседневности, что является для учащихся стимулом использовать иностранный язык чаще» [2].

В качестве средства обучения связному монологическому высказыванию основное достоинство обучающих комиксов будет заключаться в том, что рисунки, с одной стороны, представляют собой готовую сюжетную основу, которая держит обучающихся в определенных рамках, не позволяя им варьировать содержание в зависимости от собственных языковых возможностей. С другой стороны, вербальная информация комиксов представлена фрагментарно и требует от обучаемых самостоятельной работы, направленной на ее восполнение.

Комикс также соответствует основным характеристикам диалогической речи. Он позволяет вести обучение диалогу как дедуктивным, так и индуктивным путем с использованием опор. Комикс при этом может выступать средством изучения разговорного дискурса: овладение типичными коммуникативными структурами может осуществляться на основе комикса, который содержит в себе разговорный язык, лаконичные диалоги и речевые клише в сочетании с иллюстрациями.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что комикс вписывается в методическую систему обучения иностранным языкам и способствует формированию языковой (лексической и грамматической навыки) и речевой (навыки чтения, письма и говорения) компетенций как компонентов коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. - М.: Academia, 2008. - 256 с.
2. Козлов Е.В. Комикс как явление лингвокультуры: знак – текст – миф / Е.В. Козлов. – Волгоград: ВолГУ, 2002. – 183 с.
3. Львов М. Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений //М.: Издат. центр» Академия. – 2000. – 23 с.
4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс / Е.Н. Соловова. - м.: аст, 2010. - 969 с.
5. Тепфер Р. //Особенности языка комиксов. – 2002. – С. 87-113.
6. Хаймс Д. Общение как этнолингвистическая проблема //Вопросы языкознания. – 2020. – №. 2. – С. 102.
7. Budiman, P. G., Sada, C., & Wardah. (2018). Improving student's vocabulary by using comic strips in teaching narrative text. Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Khatulistiwa, 7(9), 1–8.
8. Chaikovska, O. (2018). Benefits of teaching ESL through comic strips. Web of Scholar, 4(1), 8– 11.
9. Cimermanová, I. (2021). Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174(2015), 2452–2459.
10. Sharma, R. (2020). Comics: A tool of teaching language through literature. International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 8(4), 3200–3204.
11. Woodeson K., Limna P., Nga-Fa N. (2022). Students' Vocabulary Learning Difficulties and Teachers' Strategies: A Qualitative Case Study of Ammartpanichnukul School, Krabi in Thailand.

Соколова Анастасия Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Sokolova A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Email: sokolova.x1806@gmail.com

Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

**СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ВИДЫ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОВРЕМЕННОГО УРОКА
THE ESSENCE, FUNCTIONS AND TYPES OF EDUCATIONAL DIALOGUE AS AN INTEGRAL
PART OF A MODERN LESSON**

Аннотация: В статье рассматривается учебный диалог как относительно новая форма обучения и как один из ведущих способов организации урока по интерактивному направлению. Аргументирована необходимость введения диалогической технологии в образовательный процесс, обоснована ее актуальность для реализации требований ФГОС, рассмотрена целесообразность использования данной формы работы на каждом уроке для более эффективного достижения планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов.

Abstract: The article considers educational dialogue as a relatively new form of learning and as one of the leading ways of organizing a lesson in an interactive direction. The necessity of introducing dialogic technology into the educational process is argued, its relevance to the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard is justified, the expediency of using this form of work in each lesson for more effective achievement of the planned subject, meta-subject and personal results is considered.

Ключевые слова: диалог; учебный диалог; функции учебного диалога; виды учебного диалога; имитационный диалог; диалог-обсуждение; диалог-познание.

Keywords: dialogue; educational dialogue; functions of educational dialogue; types of educational dialogue; imitation dialogue; dialogue-discussion; dialogue-cognition.

В современном образовании все чаще появляется необходимость обращаться к новым, более эффективным технологиям обучения школьников. Одно из таких направлений работы – интерактивное обучение, а одна из форм такого обучения – учебный диалог.

Актуальность обращения к теме учебного диалога состоит в том, что в современном образовательном процессе, ставящем в качестве одной из приоритетных целей реализацию обучения на основе системно-деятельностного подхода, урок-диалог является достаточно эффективным способом выстроить учебное сотрудничество, вызвать заинтересованность и обеспечить инициативность со стороны всех участников работы. В процессе построения учебного диалога обучающиеся актуализируют уже известный материал, как правило, в заданном педагогом аспекте, и максимально самостоятельно путем обсуждения друг с другом или с учителем приходят к намеченным целям, выводам и запланированным на урок результатам. Помимо этого, использование на уроке данного вида диалога способствует достижению школьниками коммуникативных учебных умений и навыков, развитие коммуникативной компетентности у обучающихся, что также выдвигается ФГОС в качестве основных требований к школьным урокам.

К исследованию вопроса о диалоге как одной из форм обучения подходили такие методисты и педагоги, как С.П. Лавлинский, Е.В. Коротаева, Л.Н. Загрекова, В.В. Николина, Г.А. Голикова, С.В. Белова, Ю.С. Курганова и др.

Чтобы выявить сущность учебного диалога, необходимо вначале дать определение диалогу в обычном, бытовом понимании. Ожегов дает следующее определение: «Диалог – 1. Разговор между двумя лицами, обмен репликами. Сценический д. 2. перен. Переговоры, контакты между двумя странами, сторонами. Политический д. Конструктивный д.» [5].



Но если в обычной беседе цель может быть достаточно вариативной, а результат, как правило, не запланирован, то в учебном диалоге педагог изначально проектирует образ результата (знания, представления), к которому он ведет обучающихся [2, с. 172].

Другими словами, учебный диалог имеет цель, и задача учителя – через диалог прийти к этой цели, выстроить вербальное взаимодействие с обучающимися так, чтобы они выявили определенное противоречие в предложенном им материале; пришли к его пониманию в ходе разбора; соотнесли отдельные точки зрения и определили свой взгляд на предмет обсуждения; обосновали свою позицию по обсуждаемому вопросу (в том числе с опорой на собственный опыт – жизненный, читательский и др.) и т.п. То есть учебный диалог, в отличие от диалога обыденного, не имеет таких характеристик, как непредсказуемость, произвольность, спонтанность и т.п.

Учебный диалог дает школьникам почву для того, чтобы научиться делиться собственным мнением, отстаивать его, выражать свою точку зрения таким образом, чтобы она была доступна всем. В процессе ведения диалога сознания его участников взаимодействуют и вместе раскрывают предмет обсуждения еще объемнее, понятнее и полнее.

Используя в ходе работы на уроке учебный диалог и, больше, – строя свой урок в форме диалога, учитель как организатор учебного процесса может применять различные приемы и методы по сближению и налаживанию сотрудничества со школьниками, раскрытия их внутренних проблем, установок, позиций, на основе которых формируются их мнения и взгляды. Это способствует формированию не только коммуникативных, но и личностных результатов обучения.

Со стороны учеников диалог воспринимается и как возможность высказаться, и как способ научиться слушать и воспринимать чужое, иной раз несхожее с собственным, мнение. Таким образом, уже в детском возрасте у ребенка будет выстраиваться установка на то, что во время межличностных конфликтов, недопонимания, а позже – в процессе разбора внутренних противоречий, именно диалог, в том числе внутренний, является наиболее правильной формой решения проблемы. При этом учебный диалог помогает сформировать у обучающихся умение выстраивать его по определенному алгоритму, начиная с целеполагания и формулируя конкретную цель.

Традиционно выделяют следующие функции учебного диалога:

- информативная (новая информация об объектах и субъектах окружающего мира, явлениях, понятиях и т.д.);
- аналитическая (сравнение и сопоставление, выявление важного из общего и т.п.);
- корректирующая (проверка, исправление и сравнение результатов);
- синтезирующая (интегрирование различных точек зрения, позиций и результатов).

Исходя из основной цели диалога, взаимодействие на занятии может быть выстроено как:

- диалог-имитация: ориентирован на вопросно-ответную форму, где за учителем закреплена роль ведущего;
- диалог-обсуждение: предусматривает общение условно равных субъектов в образовательном процессе;
- диалог-познание: охватывает сложные взаимосвязи и познавательные отношения субъекта с миром, с окружающими людьми, с самим собой [3, с. 104].

Обычно во время учебного занятия используются все вышеперечисленные виды учебного диалога, но не все являются ведущими.

Наиболее часто реализуемым видом учебного взаимодействия является имитационный диалог, в ходе которого учитель определяют ту цель, к которой необходимо прийти обучающимся, и с помощью наводящих вопросов выстраивает беседу так, чтобы обучающиеся сами пришли к выводу. Задача педагога – как можно правильнее, точнее и лаконичнее сформулировать свои реплики, вызвать у учеников интерес и желание докопаться до сути и вынести для себя необходимое.

Диалог-обсуждение тоже достаточно часто используется в последнее время, а реализуется в инновационных формах организации уроков: в дискуссиях, тренингах, групповых работах и др. Уроки с использованием данной формы работы хорошо активизируют у школьников мыслительную деятельность, повышают мотивацию к обучению, реализуют коммуникативно-развивающую функцию. В рамках такого диалога для учителя наиболее актуальным является требование обеспечения связи темы беседы с жизнью, философией, формирование у школьников нравственно-этических установок,

соотнесение ими проблемы со своим личным опытом.

Диалог-познание – более сложный вид учебного диалога. Наиболее существенное отличие его заключается в том, что личность выступает здесь как самостоятельный – целенаправленно мотивированный, ответственный, инициативный – субъект познавательной ситуации [4, с. 34]. «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа; нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически» – писал М.М. Бахтин [1]. Самым важным, основополагающим в такой форме диалога является умение рефлексировать (анализировать собственные поступки, исходя из представлений о том, как человек себя видит, каким хочет стать и чего хочет добиться), познавать себя, а кроме этого – вести межкультурный диалог и диалог различных мнений.

Для того, чтобы добиться от учащихся рефлексии и привести их к самопознанию, учителю необходимо знать некоторые приемы, которые помогли бы школьникам прийти к культуре познания. К таким относятся приемы фиксации – полной концентрации на задаче, приостановка собственных действий и эмоций – всего того, что как-либо затрудняет анализ. Также прием отстранения – умения видеть вне контекста не только те идеи, что лежат на поверхности, но и более глубинные, раскрывающее нечто иное, но не менее важное. Прием оборачивания – возврата к тому, что уже известно, но с новых позиций. Это, иначе говоря, «переосознание» однажды уже проанализированного содержания.

Живое общение, эмоциональность, ответная реактивность обучающихся, нацеленность на результат, а не только на процесс, пролонгированные результаты и многое другое – все это делает очевидным необходимость введения и максимально широкого использования учебного диалога в образовательном процессе.

Приведенные и проанализированные в статье традиционные функции учебного диалога, его виды (общая характеристика, особенности каждого из видов) позволили предложить те практические рекомендации, которые, на наш взгляд, будут способствовать формированию у обучающихся умений методически грамотно выстроить учебный диалог в условиях реального школьного обучения, сделать его более интересным и результативным. Целенаправленное и систематическое использование на уроках педагогических приемов, несомненно, будет обеспечивать большую эффективность учебного процесса путем активизации учебно-познавательной деятельности и коммуникативного настроения обучающихся.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского // Библиотека «Вехи»: [сайт]. URL: <http://www.vehi.net/dostoevsky/bahtin/08.html> (дата обращения: 23.03.2023).
2. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: организация учебных диалогов // Педагогическое образование в России, 2012. №2. Екатеринбург: УГПУ. С. 171-174.
3. Коротаева Е.В. Некоторые вопросы интерактивного обучения // Педагогика, 2012. №5. С. 100-111.
4. Коротаева Е.В. Проблемы активизации субъектов в учебно-познавательных взаимодействиях. // Педагогическое образование, 2008. №3. С. 25-37.
5. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / Сергей Иванович Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: Мир и образование, 2015. 1375, [1] с.

Суюндукова Адия Руфатовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Suyundukova A.R.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: adiya77sv@mail.com
Научный руководитель: Морозова А.В., доцент

**РОЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ
THE ROLE OF THE APPLICATION OF DIAGNOSTIC MATERIAL IN FORMING THE COM-
MUNICATION COMPETENCE OF BILINGUAL CHILDREN**

Аннотация: В статье раскрываются возможности применения диагностических материалов при реализации интенсивных методик обучения детей-билингвов на уроках русского языка.

Abstract: The article reveals the possibilities of using diagnostic materials in the implementation of intensive methods of teaching bilingual children in Russian language lessons.

Ключевые слова: билингвизм, дети-билингвы, коммуникативная компетенция, интенсивные методы обучения, диагностический материал.

Keywords: bilingualism, bilingual children, communicative competence, intensive teaching methods, diagnostic material.

Билингвизм или двуязычие – это феномен, являющийся необходимостью, которая стирает границы общения между людьми. Более того он способствует развитию речевых навыков, формированию мотивации к обучению, комфортному общению с носителями языка, так же происходит знакомство с новой культурой и ценностями.

Одной из целей изучения русского языка является овладение русским языком как средством общения в повседневной жизни и учебной деятельности; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в речевом самосовершенствовании.

В современной школе развитие коммуникативной компетенции особенно актуально, так как отвечает возрастным задачам развития и является условием успешного личностного становления школьников. Термин «коммуникативный» обозначает отношение к коммуникации. Как определил Л.С. Выготский, коммуникация представляет собой «специальный путь сообщения, связь одного места с другим». Также коммуникация выполняет лингвистическую роль, представляя собой «лингвистическое общение, сообщение» [1, с. 32].

Проблема формирования коммуникативной компетенции детей-билингвов является одной из приоритетных в современных условиях обучения: во-первых, двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, внимания, умении анализировать явления языка; билингвизм способен в большей степени развить творческие способности личности.

При работе с детьми-билингвами коммуникативный подход предполагает овладение вербальными средствами общения в определенных видах деятельности. Для этого необходимы специальные занятия, целенаправленно развивающие знания учащихся о языке. Для овладения новым языком требуются интенсивные человеческие, социальные контакты, специальная настроенность на взаимопонимание, учёт педагогом уровня знаний, навыков, умений детей, использование на уроке несложных высказываний, сопровождаемых многократными повторениями.

Представить процесс формирования коммуникативных умений без современных технологий и методов обучения невозможно. Использование наряду с традиционной технологией обучения новых методов помогает учителю, прежде всего, обеспечить положительную мотивацию у детей-билингвов к усвоению в процессе общения коммуникативно и профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Так, в методику преподавания русского языка как неродного активно вводится понятие интенсивных методик обучения (суггестопедический метод). Суггестопедический метод (метод Лозанова) получил свое название от терминов суггестология – наука о внушении – и суггестопедия – раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике [4, с. 10]. Данный метод был разработан и апробирован в 1960-е годы в Болгарии под руководством ученого-психиатра, педагога Г.К. Лозанова. Особенностью метода является отступление от утомляющей поведенческой псевдоактивности, совсем не ускоряющей запоминание и усвоение нового материала. Ученый акцентирует внимание на внутренней активности, формирующейся от положительного настроя к конкретному учебному процессу [2, с. 26].

В качестве цели обучения последователи интенсивных методов выдвигают обучение устно-речевому общению в сжатые сроки при максимальной концентрации часов.

В настоящее время одним из самых известных является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. Главная задача – обучение общению, овладение материалом идет параллельно. При использовании этого метода создается коллективное управляемое речевое общение, раскрывается личностный потенциал учащихся под воздействием суггестивных средств (авторитета, инфантилизации, двуплановости поведения и др.), работают даже бессознательные источники восприятия информации, позволяющие обработать и запомнить значительный объем информации [3, с. 67].

Разные задачи, решаемые в обучении детей-билингвов, предполагают использование разных методик, учебников, различных диагностических и контрольных процедур. Любой вид диагностики и контроля – это «обратная связь» для учителя. На сегодняшний день остро возникла потребность централизованного создания и проверки материалов для диагностики и мониторинга уровня владения русским языком.

Особой задачей, в частности, является создание диагностических материалов на метапредметной основе. Обучение школьников ведется по учебникам, ориентированным на возраст учащегося, на темы, которые интересны и доступны этому возрасту. Проблема возникает и при выборе способа проверки изученного. В возрасте 9-12 лет ещё формируются общеучебные навыки: умение читать, писать, решать логические задачи. У обучающихся в этом возрасте преобладает наглядно-образное мышление, формируется абстрактное и логическое.

На этапе диагностирующего эксперимента была проведена следующая работа:

- выполнен анализ программ и учебников по русскому языку;
- выявлен уровень сформированности у обучающихся билингвов 5-7 классов и коммуникативных качеств их речи; обнаружены типичные ошибки в их речи и установлены их причины; дана количественная и качественная оценка полученным результатам;
- разработаны условия формирования коммуникативной компетентности у детей-билингвов, создан комплекс упражнений на функционально-коммуникативной и текстоориентированной основе.

Для определения сформированности коммуникативной компетентности обучающимся билингвам предлагалось выполнить задания на выявление уровня грамотности (решение тестовых заданий) и коммуникативно-речевых навыков (выполнение творческих письменных и устных работ).

Задание 1. Составьте предложения из набора слов. Другие слова употреблять нельзя.

(Предлагаются последовательно 5 наборов слов. Ответы ребенка записываются на диктофон. Можно усложнить задание, задавая вопросы).

1. Играть, зима, дети, снежки.
2. Коля, снеговик, Маша, лепить.
3. Юг, птицы, холод, летать.
4. Мама, рисовать, портрет, Саша.
5. Подарок, Таня, бабушка, дарить.

Задание 2. Составьте предложения по серии сюжетных картинок. За основу взяты элементы народных сказок.

(В каждом варианте задания предлагается до пяти предложений. Если ребёнок не справляется с

заданием, предлагается составить предложение просто по сюжетной картинке). При оценке результатов выделяются следующие типы ответов:

1. Предложение составлено верно, все этапы речевой деятельности протекают нормально, что указывает на сформированную речевую компетентность ребёнка;
2. Предложение верно передает смысл, заключенный в наборе слов, но содержит ошибки;
3. Предложение неверно передает смысл, заложенный в рисунке. Ребёнку не хватает языковых средств, чтобы описать изображение;
4. Отказ от составления предложений. У нормально развитых детей может быть следствием непонимания задания, а чаще страха перед неверным ответом.

Задание 3. Составьте рассказ по сюжетным картинкам.

(Процедура. Предложения, составленные ранее по серии сюжетных картинок, нужно «собрать» в рассказ).

Оценка результатов:

1. Рассказ составлен, верно, все этапы речевой деятельности протекают нормально, что указывает на сформированную речевую компетентность ребёнка и коррелирует с общим когнитивным развитием ребёнка-монолингва.
2. Рассказ не составлен, порядок действий определяется с трудом, составленные ранее предложения ребёнок не помнит.

Выполнение приведённых заданий диагностики при реализации интенсивных методов обучения способствует развитию речевой деятельности детей-билингвов. При формировании коммуникативной компетенции проверяться должны не столько формально-теоретические знания, сколько готовность к общению с носителями языка, готовность осуществлять разные виды речевой деятельности в соответствии с определенной коммуникативной задачей, мотивированность обучающихся к овладению языком в объёме, позволяющем обслуживать их коммуникативные, познавательные и эмоциональные потребности.

Таким образом, интенсивное обучение – это организация усвоения знаний и формирование речевых умений и навыков через совокупность специальным образом организованных учебно-познавательных действий, связанных с мобилизацией возможностей коллектива, личности каждого учащегося и эффективного их использования в концентрированно протекающем учебном процессе.

Список литературы

1. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. - Л., 1935. -С. 53-72.
2. Иванова-Лукиянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп. ритм: учебное пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов, журналистов и учащихся 92 ст. кл. школ гуманитарного профиля [Текст] / Г.Н. Иванова-Лукиянова. – М.: Флинта, 2004. – 200с.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.
4. Лозанов Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 1. - М., 1973. - С.9-17



Типикина Надежда Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Tipikina N.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: nadya.tipikina.tih@mail.ru

Научный руководитель: Борисова Т.Г., профессор

**ПРИЕМЫ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ШКОЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ
METHODS OF NEUTRALIZATION OF SPEECH AGGRESSION IN THE SCHOOL
COMMUNICATIVE ENVIRONMENT**

Аннотация: в данной статье мы систематизировали приемы сдерживания и нейтрализации речевой агрессии в школе, а также привели примеры конкретных языковых приемов, направленных на погашение агрессии.

Abstract: in this article, we systematized the methods of deterring and neutralizing speech aggression at school, and also gave examples of specific language techniques aimed at repaying aggression.

Ключевые слова: речевая агрессия, нейтрализация агрессии, культура речи, языковые приемы.

Keywords: speech aggression, neutralize aggression, culture of speech, language techniques.

Культура речи – это комплекс знаний, навыков и умений, связанных с правилами использования языка в социальных коммуникациях. Она включает в себя знание и умение использовать социально-допустимые способы общения, уважение к собеседнику, умение слушать и адекватно выражать свои мысли и эмоции. Также культура речи способствует созданию гармоничных коммуникативных отношений и предотвращению возникновения вербальной агрессии.

Культура речи играет важную роль в формировании коммуникативных навыков у детей и подростков. Её недостаток может стать одним из факторов, способствующих проявлению вербальной агрессии в школьной среде.

Важным аспектом в развитии культуры речи является обучение школьников приемам нейтрализации речевой агрессии в бытовой коммуникации. Ниже мы описали приемы, которые, на наш взгляд, могут способствовать снижению вербальной агрессии в школьной речевой среде.

Эвфемизация

Для того чтобы предотвратить усиление речевой агрессии в повседневном общении, необходимо использовать эвфемизмы (от греч. eu – «хорошо», rhemi – «говорю»), то есть нейтральные выражения, которые сглаживают эмоциональный контекст и заменяют грубые, оскорбительные и обидные обороты. Для этого можно использовать:

- описательные обороты речи («Он имеет некоторые трудности с организацией своего рабочего пространства» вместо «он очень неаккуратный»);
- перефразирование («одаренный» вместо «умник» или «зубрила»);
- лексемы с отрицательной частицей («не очень активен в учебе» вместо «лентяй» или «неисправимый дурак»);
- косвенное информирование («Твое поведение сегодня не соответствовало нашим ожиданиям» вместо «Такое поведение неприемлемо!» или «Сегодня ты нарушил все правила поведения!»);
- аллюзии («Он учится так же, как плавает кирпич» вместо «не справляется в учебе» или «отстает от класса»);
- намеки («Этот ученик мог бы проявить больше самоконтроля» вместо «он недисциплинированный» или «он ужасно себя ведет»);
- иносказания («Эта ученица имеет свою точку зрения на вопрос» вместо «она слишком заносчивая»);



– прием умолчания («Вы поступили, как ...»).

Однако при использовании эвфемизмов важно придерживаться коммуникативной целесообразности, поскольку чрезмерная эвфемизация может привести к усложнению коммуникации и возникновению недопонимания.

Игнорирование

Отсутствие ответа на негативное высказывание или отказ от продолжения коммуникации являются эффективными способами защиты от речевой агрессии. Эта тактика может нейтрализовать агрессивное поведение и лишить его инициатора возможности продолжать конфронтацию, так как он не получает коммуникативной «подпитки». Важно помнить, что такой подход должен использоваться только в тех случаях, когда конфликт не перешел в острую фазу, иначе он может только усугубить ситуацию. Вместо этого можно выбрать молчание или отказ от продолжения общения.

Приведем примеры ситуаций, когда игнорирование может помочь нейтрализовать коммуникативный конфликт.

Ситуация 1. Ученик подшучивает над другим учеником, используя оскорбления и унижения. Вместо того, чтобы реагировать на эти оскорбления и продолжать разговор, «жертве» можно посоветовать проигнорировать агрессора и заняться своим делом. Это может помочь показать агрессору, что его поведение не является эффективным способом привлечь внимание.

Ситуация 2. Школьник пытается прервать урок, задавая множество непрофильных вопросов и комментариев. Учитель может проигнорировать эти вопросы и продолжить урок, чтобы показать обучающемуся, что его поведение не будет приводить к желаемым результатам.

Позитивные оценочные высказывания

Важно проявлять целенаправленное положительное отношение к собеседнику, выражать восхищение его качествами и успехами, чтобы предотвратить вербальную агрессию. Положительные оценки можно выразить не только простыми словами, типа «молодец» или «умница», но и обратиться к его прошлым достижениям, например: «В прошлый раз ты прекрасно справился с этим, давай сделаем так и сейчас!». Для противодействия агрессии важно выражать согласие, благодарность и поддержку мнения собеседника, например: «Мне очень нравится, как тыходишь к выполнению заданий», «Я полностью разделяю твою точку зрения», «Благодарю за интересный вопрос».

Приведем несколько примеров использования данного приема в школьной речевой среде.

Ситуация 1. Ученики начинают критиковать одноклассника из-за другой точки зрения, учитель может вмешаться в конфликт между обучающимися и сказать: «Я слышу, что ты (обращаясь к агрессору) действительно уверен в своем решении, и это замечательно, что ты так усердно работал над заданием. Но в то же время, давай попробуем понять, почему у твоего одноклассника другой ответ. Возможно, у него есть другой способ решения задачи, который ты не знаешь? Может быть, мы сможем найти решение, которое будет правильным для обоих?».

Ситуация 2. Школьник регулярно отвлекается на уроках, все происходящее зачастую вызывает у него смех. В таком случае можно обратиться к ученику с такой фразой: «Твой юмор и энергия могут сделать наш класс более жизнерадостным и эффективным».

Ситуация 3. Обучающийся начинает угрожать или давить на других. Для снижения напряжения в данной ситуации можно отметить его силу и решительность «Ты очень сильный».

Тактика «эскимо»

Данная тактика заключается в использовании выражений, которые граничат с вербальной приторностью и подчеркнутой вежливостью, а также речью, насыщенной возвышенными и торжественными интонациями, с целью снижения актов вербальной агрессии. Например: «Сделайте одолжение, многуважаемый», «Не затруднит вас избавить меня от своего присутствия» или «Покорнейше прошу освободить меня от демонстрации ваших неисчерпаемых знаний...». Использование таких этикетных формул высказываний, во-первых, позволяет продемонстрировать моральное превосходство над агрессором, а во-вторых, лишает его оснований продолжать свою агрессивную стратегию. Далее представлены несколько примеров ситуаций, в которых можно использовать тактику «эскимо» для нейтрализации вербальной агрессии.

Ситуация 1. Обучающийся высказывает агрессивную критику в сторону другого ученика. Нейтрализацией конфликта может послужить ответ: «Спасибо за вашу честность, я ценю вашу



открытость. Может быть, мы можем попробовать рассмотреть эту ситуацию с другой точки зрения?».

Ситуация 2. Группа школьников насмехается над одним учеником из-за его одежды. В данном случае, для смягчения конфликтной ситуации, «жертва» может ответить: «Многоуважаемые одноклассники, я люблю свою одежду, избавьте меня от вашего мнения».

Демонстрация удивления

В борьбе с проявлениями речевой агрессии может быть полезным использование приема крайнего удивления по поводу обращенной к вам речи. Например, можно задавать встречные вопросы вроде «Вы действительно так считаете?», «Вы правда считаете, что это нужно сейчас?» и затем повторить агрессивное высказывание, добавив выражение сильного удивления или эмоционального потрясения, например: «Невозможно вообразить!», «Чего только не бывает на белом свете!», «Просто в голове не уместается!». Такой подход может помочь снизить эмоциональное напряжение и вывести диалог на более конструктивный уровень.

Примеры применения приема «демонстрация удивления» в конфликтной ситуации.

Ситуация 1. Ученик А: «Ты не можешь даже написать двух предложений без ошибок! Ты просто тупой!»

Ученик Б (демонстрирует удивление): «Ого, я не знал, что ты так внимательно следишь за моей грамматикой. Спасибо за обратную связь, я постараюсь исправиться».

Ситуация 2. Учитель: «Почему ты опять опаздываешь на урок? Ты никогда не можешь быть вовремя!»

Ученик (демонстрирует удивление): «Действительно? Я думал, что прихожу вовремя. Я постараюсь быть более внимательным ко времени в будущем».

Забалтывание

Для снижения речевой агрессии можно использовать стратегию захвата инициативы. Это может быть достигнуто путем контратаки инициатора агрессии с помощью вопросов, комментариев и советов. При этом необходимо использовать быстрый темп речи и целенаправленно выбирать слова, например: «Вы действительно считаете, что ваше высказывание будет полезным?», «Предлагаю опубликовать ваши мысли в книге!», «Вы очень проницательный человек!».

Приведем несколько примеров того, как можно использовать прием забалтывания в школьной среде.

Ситуация 1. Один ученик насмехается над другим из-за его внешности. Учитель может использовать прием забалтывания, сказав: «О, я вижу, кто-то здесь знаком с модой! Но давайте не судить книгу по обложке. Каждый из нас уникален и прекрасен в своем роде».

Ситуация 2. Учитель замечает, что несколько учеников постоянно перебивают друг друга во время дискуссии на уроке. Вместо того чтобы занять сторону одного из школьников, учитель может задать им вопрос, который потребует объединения усилий, например: «Как бы вы решили эту проблему вместе?».

Переключение внимания агрессора («психологическая подножка»).

Приемом для борьбы с речевой агрессией может быть переключение внимания – трансформация речевого акта в иное семантическое русло. Например, можно использовать юмор, рассказав анекдот или шутку, затем извиниться и вернуться к разговору. Также можно использовать абсурдные высказывания, которые неожиданно меняют направление разговора, например: «А вы знаете, что деревья могут слышать наши слова и реагировать на них?»

Примеры конфликтных ситуаций, в которых прием переключения внимания способствует снижению вербальной агрессии.

Ситуация 1. Школьник критикует умения в учебе своего одноклассника. «Жертва» может переключить внимание на другую тему и спросить, например: «А ты знаешь, какие у нас домашние задания на эту неделю?».

Ситуация 2. Учитель: «Давайте перейдем к следующей теме, которая касается нашей работы над проектом. Я хочу услышать ваши идеи по этому вопросу».

Агрессивный ученик: «Мне уже надоело этот проект. Это полная ерунда».

Учитель: «Понимаю, но нам нужно закончить проект вовремя. Давайте вспомним, какие мы уже сделали шаги в этом направлении и что нам еще нужно сделать».



«Зеркальное» развития общения

Данный прием заключается в том, чтобы имитировать стиль общения своего собеседника в процессе коммуникации. Часто это происходит автоматически. Например, если в процессе разговора кто-то начинает говорить шепотом, остальные общающиеся непроизвольно снижают громкость своего голоса и отзеркаливают этот стиль. Если кто-то начинает кричать, то его собеседник и окружающие испытывают искушение повысить голос и ответить тем же. Этот механизм начинает действовать, когда кто-то отклоняется от норм общения. Однако можно противостоять отзеркаливанию и предотвратить конфликт или скандал, например, демонстрируя спокойный тон и снижая громкость голоса. Тогда собеседник также может начать говорить спокойно и медленно, отзеркаливая ваш стиль общения.

Пример использования зеркального развития общения в конфликтной ситуации в школе.

Ученик А жалуется учителю на ученика Б, который, по его мнению, неправильно отвечал на вопросы учителя. Вместо того, чтобы принимать сторону ученика А и критиковать ученика Б, учитель может использовать зеркальное развитие, чтобы помочь ученику А понять, что заставляет его чувствовать себя таким образом, и попросить его представить себя на месте ученика Б.

Важно отметить, что ни один из вышеперечисленных приемов, способствующих снижению вербальной агрессии, не является универсальным. Каждый прием должен быть применен в зависимости от обстоятельств и индивидуальных особенностей каждого случая.

Список литературы

1. Новикова Т.Ф., Смирнов П.Ю. Приемы нейтрализации вербальной агрессии в составе средств речевого воздействия // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2018. – №2.

УДК 808

Типикина Надежда Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Tipikina N.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: nadya.tipikina.tih@mail.ru
Борисова Т.Г., профессор

ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ В ШКОЛЕ: ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ VERBAL AGGRESSION AT SCHOOL: LEXICAL MEANS OF EXPRESSION

Аннотация: в современном русском языке есть множество слов и словосочетаний с различной степенью выраженности агрессии, которые используются в письменной или устной речи. В данной статье мы предприняли попытку дифференцировать анализируемые языковые единицы агрессии на несколько тематических групп и описать их.

Ключевые слова: речевая агрессия; языковые единицы.

Abstract: in modern Russian there are many words and phrases with varying degrees of aggression that are used in written or oral speech. In this article, we have attempted to differentiate the analyzed linguistic units of aggression into several thematic groups and describe them.

Keywords: speech aggression; language units.

Речевая агрессия – одна из самых серьезных проблем современной коммуникации как на уровне средств массовой информации, так и в повседневном общении россиян. Проблема вербальной агрессии в речевой среде детей и подростков особенно актуальна: агрессия все чаще проникает в детские игры, беседы подростков, разговоры родителей и детей, учителей и учащихся.

Проанализировав многочисленные определения речевой агрессии, мы считаем, что в качестве



опорного понятия целесообразно использовать определение Ю.В. Щербининой, которое, на наш взгляд, наиболее точно и полно отражает особенности этого явления: «Речевая (вербальная, словесная) агрессия – обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [1, С. 6].

В качестве языкового материала для анализа нами были использованы школьные сообщества в социальных сетях («Рофлим над школьниками», «Современный школьник», «Школа в законе», «Школа? Не, не слышали»), в частности, тексты постов, публикуемых в данных сообществах и комментарии к ним, интернет-издание «Мел», а также результаты ассоциативного эксперимента и метода «незаконченных фраз».

При дифференциации анализируемых языковых единиц мы учитывали их частеречную принадлежность, особенности семантики и генетическую характеристику. В результате мы выделили следующие группы лексем:

1. Глаголы агрессивных межличностных отношений.
2. Существительные, номинирующие объект агрессии.
3. Существительные, называющие агрессивное эмоциональное состояние.
4. Существительные, номинирующие результат агрессии.
5. Иноязычные номинации.

1. Глаголы агрессивных межличностных отношений

а) глаголы негативных действий

Данная группа глаголов номинирует негативные действия, результатом которых служит агрессивное поведение индивида против другого лица, не желающего подобного к себе обращения: беситься, буйствовать, бычить (вести себя или разговаривать с кем-либо агрессивно, грубо), взрываться, взъяриться, возмущаться, вспылить и др. Например: «Да не кипятись ты, разве в первый раз двойку получаешь?» и т.д.

- б) глаголы негативного воздействия на объект агрессии

Указанные глаголы обозначают стратегии агрессивного поведения: бить, возражать, ворчать, гасить (бить), грубить, грузить (высказываться на тему, не интересующую слушателя), дразнить, драться, завидовать и др.. Например: «Иванов, прекрати орать на весь класс! И так уже родителей в школу вызвали» и т.д.

2. Существительные, номинирующие объект агрессии.

а) зоосемантизмы

Они обычно представлены метафорами, включающими анималистическую сему сравнения. Метафоризация при использовании зоосемантизмов позволяет повысить эмоциональную оценку и воздействие на адресата: баклан, баран, бегемот, гиена, индюк, ишак, клуша, кляча, корова, крыса и др. Например: «Марья Ивановна, а Сидоров опять набил щеки, как хомяк» и т.д.

- б) уничижительные номинации агрессора

Данные номинации служат средством оскорбительной оценки адресата: балабол, враг, дрянь, душила (активный зануда, который навязывает всем свои скучные разговоры), злодей, изверг, жулик, лицемер одноклеточный (глупый), попуск (униженный человек), огузок (идиот, глупец) и др. Например: «Лавринев, врагам слова не давали!» и т.д.

- в) существительные, называющие умственные и физические недостатки

Данные существительные чаще всего употребляются либо в переносном значении, либо гиперболизируют имеющиеся недостатки адресата: псих, жирдяй, толстяк, тупица, карлик, шпала, чума, шизик, кретин и др. Например: «Что, жирдяй, опять в столовую пошел?»

- г) номинации, отождествляемые с историческими личностями, литературными и сказочными героями

Подобные слова в силу своей логико-понятийной природы уже в своем значении имеют негативную оценку: Баба Яга, Иуда, Кикимора, Недоросль, Кощей, Леший, Гитлер, Ирод, Лилипут и др. Например: «Сколько можно краситься на уроках, кикимора?» и т.д.

- д) существительные, обозначающие предметы домашнего быта

Субстантивы, формирующие данную группу, употребляются в переносном значении, выражают осуждение и имеют негативную оценку, воспринимаемую адресатом как оскорбительную: валенок,



лапоть, лентяйка, мочалка, шкаф, шланг, шляпа, шпингалет, доска, целлофан, чехол и др. Например: «Снова не выучила правило, чем ты занимаешься дома, лентяйка?» и т.д.

3. Существительные, называющие агрессивное эмоциональное состояние

Имена существительные рассматриваемой группы номинируют негативные чувства, состояния и эмоции: грубость, депрессия, зашквар (событие или предмет, не соответствующие общепринятому мнению), ужас, страдание, жестокость, злость, гнев, истерика, возмущение, ненависть, неприязнь, отвращение, раздражение, стресс и др. Например: «После объявления оценок за контрольную работу Миша в ужасе уставился на соседа» и т.д.

4. Существительные, номинирующие результат агрессии: атака, дебош, драка, жертва, избиение, конфликт, нападение, рана, скандал, ссора, удар, шрам и т.д. Например: «Господи, 7«В» опять устроил дебош!» и др.

5. Иноязычные номинации

На разговорную речь современных школьников значительное влияние оказывает заимствованная лексика. Она позволяет подросткам проявить самовыражение, делает их речь уникальной, понятной не всем. С помощью иноязычных слов дети выражают свои чувства и эмоции как положительные, так и негативные. В настоящее время среди заимствованных слов преобладают англицизмы. Например:

«Бузить» (от англ. busy – беспокойный, суетливый) – вести себя шумно, затевать скандал. «Будешь продолжать бузить – получишь!»

«Хейтер» (от англ. hater – ненавистник) – человек, испытывающий сильную к кому-то или чему-то. «Никакие вы не хейтеры, просто тупые завистники!»

«Фэйк» (от англ. fake – подделка) – что-либо ложное, выдаваемое за действительное с целью ввести в заблуждение. «Слышали? Новости о домашке на каникулы – фэйк»

«Харасить» (от англ. harassment – домогательство) – мучить кого-либо нападениями, преследованиями. «Эх, а говорили, что дружный класс и никто никого не харасит!»

«Шеймить» (от англ. shame – стыд) – стыдить кого-либо за его внешность/поступки/фразы/вкусы. «Сколько можно его шеймить, отстаньте уже!»

«Буллинг» (от англ. bullying – травля) травля, агрессивное преследование одного человека другим (другими). «Сколько можно его буллить! Пусть одевается как хочет».

«Кринж» (от англ. cringe – содрогаться от отвращения) – чувство стыда за действие другого человека, которое преувеличено в несколько раз. «Вы видели новый наряд Кати? Кринж» и т.д.

Проведенное исследование показало, что в школьной речевой среде необходимо проводить работу с целью предотвращения вербальной агрессии, поскольку данное явление представляет реальную угрозу для осуществления полноценных коммуникативных контактов и эффективного учебно-воспитательного процесса в школе.

Список литературы

1. Щербинина Ю.В. Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления. М.: Флинта: Наука, 2004. 221с.

УДК 811.111

Тотаркулова Анжела Арсеновна,
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева»,
г. Карачаевск
Totarkulova A.A.,
Karachay-Cherkessia State University,
Karachayevsk
E-mail: anzelatotarkulova@gmail.com
Научный руководитель: Текеева З.Н., старший преподаватель



СОВРЕМЕННЫЙ СЛЕНГ В АМЕРИКАНСКИХ СЕРИАЛАХ И СИТКОМАХ MODERN SLANG IN AMERICAN SOAP OPERAS AND SITCOMS

Аннотация: В данной статье исследуется присутствие, и значение современного сленга в части американского кинематографа, подчеркивается его роль в отражении современных языковых тенденций и повышении аутентичности и правдоподобности персонажей и сюжетных линий.

Abstract: This article explores the presence and significance of modern slang in American cinema, emphasizes its role in reflecting modern linguistic trends and increasing the authenticity and credibility of characters and storylines.

Ключевые слова: современный сленг, американские фильмы, ситкомы, аутентичность, родственность.

Keywords: modern slang, American movies, sitcoms, authenticity, relatedness.

Современный сленг стал неотъемлемой частью американских фильмов и ситкомов, отражая постоянно развивающийся язык и культуру общества. Сленг относится к неформальным словам, фразам и выражениям, характерным для определенной группы или субкультуры. Он часто возникает как способ установления личности, создания чувства принадлежности и творческого самовыражения.

Американские фильмы и ситкомы известны своей способностью улавливать и отражать культурную атмосферу той или иной эпохи, и современный сленг играет в этом процессе важнейшую роль. Он служит лингвистическим зеркалом, отражающим языковые тенденции, социальную динамику и зарождающиеся субкультуры общества. Сленг передает живость и изменчивость языка, запечатлевая творчество и лингвистические инновации молодых поколений [1,2].

Например, фильмы, действие которых происходит в старших классах, часто используется сленг, популярный среди подростков. Такие фразы, как «lit», «on fleek» и «savage», вошли в популярную культуру через них, отражая языковые сдвиги и предпочтения молодых людей. Включая современный сленг, эти продукты не только сохраняют актуальность, но и создают ощущение подлинности и связи с целевой аудиторией.

Современный сленг в кинематографе служит инструментом для развития персонажей, помогая установить подлинность и родственность. Используя современный сленг, сценаристы и режиссеры создают персонажей, которые кажутся реальными и близкими аудитории, особенно молодым зрителям, которые активно используют такой язык и идентифицируют себя с ним. Эта аутентичность придает персонажам глубину и правдоподобность, делая их более интересными и запоминающимися [3].

Кроме того, использование сленга может помочь определить обстановку и контекст сюжета. Сленговые термины, характерные для определенных регионов, субкультур или временных периодов, могут дать ценные культурные подсказки и обогатить повествование. Например, сленг, используемый в фильме, действие которого происходит в Нью-Йорке, может отличаться от фильма, действие которого происходит в Лос-Анджелесе, демонстрируя языковые нюансы и культурные различия между этими двумя местами [5].

Современный сленг также придает фильмам и ситкомам комедийную ценность. Умная игра слов, каламбуры и юмористические повороты популярных сленговых терминов могут вызвать смех и повысить общую развлекательную ценность. Сопоставление его с более формальным или традиционным языком может создать комические моменты и подчеркнуть разницу между поколениями, что приводит к юмористическим ситуациям и диалогам.

Кроме того, использование современного сленга позволяет зрителям почувствовать себя причастными и в курсе событий. Когда персонажи используют современные сленговые термины, это создает ощущение узнаваемости и общего опыта со зрителями. Такая связь может усилить удовольствие зрителей и заставить их почувствовать себя более вовлеченными в сюжет и персонажей [4].

Хотя современный сленг имеет свои преимущества в фильмах и ситкомах, он также создает проблемы и ограничения. Одной из основных проблем является быстрая эволюция сленга. То, что может считаться популярным и актуальным сегодня, может быстро устареть и потерять актуальность завтра. Это создает риск того, что фильмы и ситкомы быстро устареют, поскольку используемый

сленг со временем может потерять свою актуальность. Поэтому сценаристы и создатели должны найти баланс между включением актуального сленга и обеспечением долговечности своих произведений.

Еще одной проблемой является возможность недопонимания или неправильного толкования сленга. Сленг часто зависит от контекста и может иметь разные значения в разных ситуациях или среди разных социальных групп. Это может привести к путанице или недопониманию, если аудитория не понимает смысла, скрывающегося за определенными сленговыми терминами. Чтобы снизить этот риск, писателям и режиссерам, возможно, придется предоставить достаточный контекст или использовать визуальные подсказки, чтобы помочь зрителям понять смысл сказанного [1].

Современный сленг стал неотъемлемой частью американских фильмов и ситкомов, отражая динамичную природу языка и суть современной культуры. Он служит выражением языковых тенденций, повышая аутентичность и правдоподобность персонажей и сюжетных линий, придает комедийный оттенок, создает ощущение связи с аудиторией и определяет обстановку и контекст повествования. Однако его быстрая эволюция и возможность недопонимания создают проблемы для писателей и авторов. Несмотря на эти проблемы, современный сленг продолжает играть важную роль в формировании языка и культурного ландшафта американских фильмов и ситкомов, позволяя им находить отклик у зрителей и оставаться актуальными в постоянно меняющемся языковом ландшафте. Применяя сленг, эти постановки способны передать дух времени и оказать влияние на популярную культуру.

Список литературы

1. Tekeeva, Z. N. The role of cross-cultural communication in teaching a foreign language / Z. N. Tekeeva // Филологические науки: традиции и инновации: Сборник научных статей, посвященный 50-летию памяти В.В. Виноградова. – Волгоград: Научный издательский центр «Абсолют», 2019. – Р. 74-78. – EDN QPNOVT.
2. Зарайский, А. А. Стилистика английского языка: учебное пособие / А. А. Зарайский, О. Л. Морозова, В. Ю. Харитонов. - Москва: ФЛИНТА, 2019. - 239 с. - ISBN 978-5-9765-4140-5. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1862763> (дата обращения: 17.05.2023).
3. Катермина, В. В. Лексикология английского языка : практикум / В. В. Катермина. – 3-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2018. - 120 с. – ISBN 978-5-9765-0844-6. – Текст: электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1234139> (дата обращения: 19.05.2023).
4. Матюшенков, В. С. Словарь английского сленга. Особенности употребления сленга в Северной Америке, Великобритании и Австралии: словарь / В. С. Матюшенков. – 4-е, изд. – Москва: ФЛИНТА, 2012. – 176 с. – ISBN 978-5-89349-368-9. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/13026> (дата обращения: 18.05.2023).
5. Текеева, З. Пути и методы формирования положительной стабильной мотивации к изучению иностранного языка / З. Текеева, З. Тамбиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 9(199). – С. 289-292. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.9. p289-293. – EDN GUEKRJ.

Хачирова Амина Руслановна
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Khachirova A.R.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol

E-mail: amina.khachirova@gmail.com
Научный руководитель: Морозова А.В., доцент

**МНОГООБРАЗИЕ ПОНЯТИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА «ПЕРЕХОДНОСТИ» И ЕГО
СОДЕРЖАНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА.
THE DIVERSITY OF THE CONCEPTUAL SPACE OF «TRANSITIVITY» AND ITS CONTENT IN
THE SCHOOL COURSE OF THE SYNTAX OF THE RUSSIAN LANGUAGE.**

Аннотация: В данной статье рассматривается теоретический аспект изучения явлений переходности в синтаксическом строе русского языка и содержание курса синтаксиса русского языка с точки зрения изучения в нем переходных явлений. Исследование переходности в современной лингвистической науке с теоретической точки зрения толкуется разнообразно.

Abstract: This article discusses the theoretical aspect of studying the phenomena of transitivity in the syntactic structure of the Russian language and the content of the course of the syntax of the Russian language from the point of view of studying transitive phenomena in it. The study of transitivity in modern linguistic science is interpreted differently from a theoretical point of view.

Ключевые слова: синтаксис, переходность, переходные явления, синтаксис русского языка, школьный курс русского языка.

Keywords: syntax, transitivity, transitional phenomena, syntax of the Russian language, school course of the Russian language.

Проблема перехода одних языковых явлений в другие является одной из основных в современной лингвистике. Процесс транзитивности и его следствия в языке уже не одно десятилетие привлекают внимание многих лингвистов.

Теория переходности в русском языке преимущественно изучается на двух уровнях: морфологическом и синтаксическом. Наиболее изученным является переход слов из одних частей речи в другие, т.е. морфологический строй языка.

Задачи построения языковых и речевых систем, которые ставит перед собой современная лингвистика, не могут быть решены без учета непрерывной взаимосвязи различных компонентов языка, связанных в систему явлениями переходности.

Отечественные лингвисты полагают, что понятие переходности связано исключительно с диахронными процессами, т.е. эволюционными и историческими, при которых одно слово переходит в другое, обретая при этом новое значение, которое становится первоисточником.

Такое представление переходности является результатом неразличения лексикографического и терминологического значения слов «переход» и «переходность».

Явления переходности пронизывают всю систему языка, но они чрезвычайно важны при типологии морфологических категорий и структурно-семантических типов предложений.

В последнее время термины «переходность» и «синкретизм» постоянно появляются в работах лингвистов, которые изучают неустойчивые языковые явления в грамматическом строе русского языка [4, с. 5 – 6].

Вопрос о переходе одних языковых явлений в другие считается одним из главных вопросов современного языкознания. Явления переходности охватывают всю систему языка, но особенно важны при систематизации морфологических категорий и структурно-семантических типов предложений.

В своей работе «Явления переходности грамматических категорий» А.С. Бедняков уравнил понятия переход и переходность. Им было предложено введение общего понятия – переходность [3, с.

29].

Переходные процессы называют транспозицией по мнению Ш. Балли, подразумевается перевод знака из одной категории в другую [2, с. 143]. Е. С. Кубряковой рассматривает данное явление как транспозицию, которая раскрывается следующим образом: средство перекаатегоризации исходных слов и, сообразно этому, редистрибуции мотивирующих основ [6, с. 64-76].

Согласно Л. Теньеру, транзитивность следует определять как трансляцию, суть которой заключается в том, что «она переводит полнозначные слова из одной грамматической категории в другую, то есть превращает один класс слов в другой» [11].

Другой лингвист, Е. Курилович, описывая процесс превращения одних языковых явлений в другие, объясняет это явление введением термина деривация, раскрывая его в широком смысле и как «факт образования одних слов от других с целью передачи синтаксических функций, отличных от синтаксических функций исходных слов, и как тот факт, что одно и то же слово может выступать в разных вторичных синтаксических значениях, будучи в отмеченном синтаксическом окружении» [7, с.61].

Рассматривая явления перехода в языке речи, И.А. Мельчук и А. И. Смирницкий используют термин конверсия как «несущее смысл регулярное изменение грамматической сочетаемости», как процессы образования лексико-грамматических омонимов [10, с.71].

В. Н. Мигирин в работе «Очерки по теории процессов переходности в русском языке» не разделяет диахронную и синхронную переходность, трансформации и контаминации, как это делает [9, с. 133]. Большой вклад в изучение явления перехода внесла В. В. Бабайцева. Переходность – это ключевой термин ее теории. Она определяет переходность как «такое явление в языке, которое скрепляет языковые факты в целостную систему, отражая взаимосвязь и взаимодействие между ними и обуславливая возможность трансформаций (диахронных преобразований)» [1].

Е.О. Крижкова, синкретизмом называет сочетание признаков структуры (план выражения) [5].

Ни одно из определений, как верно подмечает Т.С. Тихомирова, никак не находит общего признания лингвистов в отображении переходных явлений в языке и речи: предложенные определения или ограниченные, как конверсия, деривация, трансформации, или, напротив, слишком ёмкие, равно как транспозиция [12, с.77].

Согласно суждению М.В. Лукина, подобное проявление необходимо именовать термином «переходность» [8, с.50]. В.В.Бабайцева в своем труде «Явления переходности в грамматике русского языка» такие явления в языке называет терминами «переход», «переходность».

Все без исключения перечисленные выше определения справедливы для переходов на всех уровнях языка, причинами которых являются: многоаспектность языковых и речевых единиц, отсутствие в языке соответствующих слов и систем для выражения мыслей, стремление к экономии ресурсов языка, смысловой емкости синкретических образований, необходимости дифференциации отношений и отношений, необходимости самой структуры языка.

Зона синкретизма нарушает четкость классификации типов предложений. Учет переходных явлений при создании классификаций и понимании сущности языка является одним из важнейших моментов в изучении и описании структурно-семантических ресурсов русского языка.

Таким образом, переход языковых явлений друг в друга позволяет определить, что развитие языка происходит системно, причем явление перехода происходит не только в пределах одного уровня языка, но в равной степени во всех его слоях. Превращение одних языковых явлений в другие явление универсальное и закономерное, именно поэтому изучение этого явления представляется актуальным и в то же время одной из сложнейших задач современного языкознания.

Содержание обучения синтаксису в средней школе составляют синтаксические понятия. Словосочетание, предложение – основные синтаксические понятия. Члены предложения, главные, второстепенные члены предложения, грамматическая основа – синтаксические единицы. Виды предложений по интонации (восклицательные, невосклицательные), по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные).

Цели обучения синтаксису и пунктуации в школе:

- дать представление об устройстве синтаксической системы русского языка;
- выработать навык постановки знаков препинания,



- развивать речь школьника, используя в речи (письменной и устной) сложные синтаксические конструкции;
- развивать навыки устного связного высказывания (монолога);
- развивать навыки связной речи на письме (высказывание мыслей, сочинение).

Синтаксические умения:

- отличать словосочетания от предложений;
- находить грамматическую основу предложения;
- различать простые и сложные предложения;
- производить синтаксический разбор предложений и словосочетаний;
- составлять схему предложения;
- составлять предложения по схемам;
- использовать изучаемые синтаксические конструкции в собственной речи.

Проанализировав основные русскоязычные программы: В. В. Бабайцева, Т. А. Ладыженская и М. М. Разумовская, соответствующие требованиям ФГОС, можно сделать следующие выводы:

- переходные явления в синтаксисе изучаются во всех анализируемых школьных программах по русскому языку, а именно Бабайцевой В.В., Ладыженской Т.А., Разумовской М.М.;
- для глубокого изучения типов переходных явлений, на наш взгляд больше всего подходит УМК под редакцией В.В. Бабайцева, т.к. данный учебник представляет собой изложенный в доступной форме и с богатым содержанием методический материал, необходимый для учащихся средней школы и выходящий за рамки базовых школьных знаний;
- переходные явления в синтаксисе рассматриваются в рамках каждой темы при изучении всего раздела «Синтаксис» в 8-9 классах;
- само понятийное пространство «переходности» в школьном курсе синтаксиса не рассматривается, равным счетом, как и рамки его существования между ССП, БСП и СПП, однако данный вариант изучения материала может быть выделен в отдельный блок – трудных случаев определения видов предложений, особенностей построения сложных предложений и т.д.

Таким образом, рассмотрев теоретические основы изучения переходных явлений в синтаксисе, мы поняли, что основной целью внимания к переходным явлениям в общеобразовательной школе является стимулирование интереса к изучению русского языка и его жизненных процессов. Переходные явления, сочетающие в себе свойства разных классификационных единиц, отражают жизнь языка внутри языка, системные связи и отношения между языковыми единицами.

Список литературы

1. Бабайцева, В. В. Переходные конструкции в синтаксисе. / В.В. Бабайцева – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное изд-во, 1967. – 388 с.
2. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М., 1956.
3. Бедняков, А. С. Явления переходности грамматических категорий в современном русском языке. Русский язык в школе. / А.С. Бедняков – 1941. – №3.
4. Валимова, Г. В. Явления синкретизма как результат функционирования системы языка. / Г.В. Валимова – Ростов-на-Дону: Издательство РГУ, 2003. – 303 с.
5. Крижкова, Е.О. «О понятии нейтрализации». Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. / Е.О. Крижкова. – Москва, 1969.
6. Кубряковой, Е. С. Деривация, транспозиция, конверсия / Е. С. Кубряковой // Вопр. языкознания. – 1975. – № 5.
7. Курилович, Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая. Очерки по лингвистике. / Е. Курилович. – М., 1962.
8. Лукин, М.Ф. Критерии перехода частей речи в современном русском языке. Филологические науки. / М.Ф. Лукин. – 1986. – № 3.
9. Мигирин, В. Н. Очерки по теории процессов переходности в русском языке. / В.Н. Мигирин. – Бельцы: Кишинев. пед. инст-т, 1971.
10. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М., 1953.



11.Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М., 1988. – 378 с.

12.Тихомирова, Т. С. К вопросу о переходности частей речи. Филологические науки. /Т.С.Тихомирова. – 1973. – № 5.

УДК 372.881.111.1

Цислицкая Ирина Валерьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Tsislitskaya I.V.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: i-tsislitskaya@mail.ru

Научный руководитель: Павленко В.Г., доцент

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ И МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTERSUBJECT AND METASUBJECT INTEGRATION AS A MEANS OF DEVELOPING READING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию развития навыка чтения учащихся посредством межпредметной и метапредметной интеграции. В данной статье описывается система упражнений по развитию чтения с использованием межпредметных и метапредметных связей, апробированная на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования.

Abstract: This article is devoted to the study of the development of students' reading skills through intersubject and metasubject integration. This article describes the system of exercises aimed to develop reading skills, using intersubject and metasubject connections, and the results of its implementation.

Ключевые слова: межпредметная интеграция; метапредметная интеграция; чтение; ФГОС ООО.

Keywords: intersubject integration; metasubject integration; reading; FSES BGE.

Роль чтения в обучении иностранному языку велика, так как оно является одним из важнейших средств получения информации и занимает важное место в жизни современного образованного человека. Проблема развития чтения у школьников, изучающих иностранный язык, является актуальной, так как обучающиеся старших классов не всегда заинтересованы в изучении иностранного языка. Они не воспринимают его как важный предмет, способствующий формированию их компетенций [1, с. 220].

Основным источником усиления мотивационного аспекта изучения иностранного языка на этапе основного общего образования является рациональное использование межпредметной и метапредметной интеграции. Наиболее распространенным способом реализации является использование на практических занятиях по иностранному языку текстовой информации из разных областей знаний, а также информации, включающей общемировоззренческий компонент.

Согласно ФГОС ООО, метапредметные результаты включают в себя освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, личностные, регулятивные и коммуникативные), а также межпредметный компонент [4].

Это послужило базой для разработки комплекса упражнений по развитию чтения посредством межпредметной и метапредметной интеграции в 6 классе средней школы.

Педагогический эксперимент проводился в 6 «Ж» классе МБОУ СОШ № 45 г. Ставрополя. В рамках данного эксперимента был проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight 6», по которому обучаются учащиеся 6 «Ж» класса. Данный УМК обладает хорошим потенциалом для развития навыков чтения путем межпредметной и метапредметной интеграции, так как содержит большое количество сведений из других дисциплин и обыденной жизни, а также немалое количество

упражнений, способствующих лучшему усвоению и закреплению знаний, умений и навыков.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня развития чтения учащихся, а также был изучен их читательский интерес. Для определения уровня развития чтения учащихся были выбраны методы тестирования и анкетирования. Учащимся предлагалось выполнить тест, тексты которого были взяты из раздела «Модуль 7», который проходили учащиеся на момент организации и проведения тестирования. Также учащимся предлагалось заполнить анкету для выявления заинтересованности учащихся в чтении произведений на родном и иностранном языках.

Входной тест «World Famous» состоял из 10 заданий, разработанных на основе трех текстов: «World Famous People», «Steve Jobs» и «Hachiko» [3, с. 76-79].

К первому тексту «World Famous People» было предложено задание на диагностику уровня развития чтения с пониманием основной идеи (reading for gist), а также 3 дополнительных задания, предполагающих межпредметную и метапредметную интеграцию.

Ко второму тексту «Steve Jobs» было предложено задание на диагностику уровня развития чтения с поиском нужной информации (reading for specific information), а также задания, предполагающие межпредметную и метапредметную интеграцию на основе поискового чтения.

К третьему тексту «Hachiko» было предложено задание на диагностику уровня развития чтения с полным пониманием прочитанного (reading for detail), а также 3 дополнительных задания, предполагающих межпредметную и метапредметную интеграцию.

Для изучения читательского интереса обучающихся нами был выбран метод анкетирования. Анкета состояла из 10 вопросов, направленных на выявление личного отношения учащихся к чтению на родном и иностранном языках.

На формирующем этапе эксперимента с целью развития чтения учащихся шестого класса посредством межпредметной и метапредметной интеграции нами был разработан комплекс заданий.

В комплекс вошли задания, направленные на развитие у учащихся навыков просмотрового, поискового и чтения с полным пониманием прочитанного. Упражнения предполагали использование приемов критического мышления, творческого мышления, умения учиться, социальной ответственности, приемов коммуникации, а также сотрудничества.

На каждом уроке, на этапе «чтение», учащимся были предложены разработанные нами задания с использованием материалов, предполагающих межпредметную и метапредметную интеграцию.

Данные задания были связаны с такими учебными предметами как обществознание, страноведение, география, математика, литература, русский язык, основы безопасности жизнедеятельности, технология. Кроме того, материалы были красочными, содержали яркие заголовки, иллюстрации, что способствовало развитию навыка прогнозирования, установления ассоциативных связей, активизации мыслительных процессов и других метапредметных результатов.

Так, например, на одном из уроков учащимся предлагались упражнения к тексту «The International Summer School», взятого из учебника «Spotlight 6» (Модуль 8) [2, с. 77].

На предтекстовом этапе работы учащимся были предложены задания на прогнозирование содержания текста (What is the type of the text? Is it an e-mail, a story or a leaflet? Who is supposed to read it? Where are the students? Are the students at the cinema, at home or at school? What kind of school might it be? What students must keep clean and tidy?) и задания, предполагающие обучение социальной ответственности (What kind of information can you find in such a text? Why do we need rules and regulations? How do they help living in the society?).

Далее учащиеся читали текст и выполняли задания, направленные на развитие изучающего и поискового чтения (ведущего на уроке). Сначала ученики шестого класса должны были прочитать текст и узнать, какие правила существуют в интернациональной летней школе. Затем им предлагалось следующее задание:

Read the leaflet and decide if the statements below are T (true) or F (false). Correct the false sentences.

1. Students can't have parties in their rooms.
2. Students can have dogs in their bedrooms.
3. Students can spend time in the common room at midnight.
4. Students can put posters on the common room walls.
5. Students mustn't wear shoes in the dining room.



6. Students must ride a bike slowly on the campus.
7. Students can take food from the dining hall to their bedrooms.
8. Guests can stay

Кроме того, на данном этапе текстам сопутствовали задания метапредметного характера. Учащимся необходимо было догадаться о значении незнакомых слов («permission», «barefoot», «remove», «squirrel», «register», «overnight», «exam», «study week») по контексту, а также выполнить задание в парах, что способствовало развитию коммуникативных навыков.

На послетекстовом этапе учащиеся выполняли задания, направленные на обучение творческому мышлению и сотрудничеству (Look at the text again and write down one more rule for each category. Discuss the proposed rule with your partner).

На контрольном этапе эксперимента для выявления эффективности разработанных и апробированных нами заданий необходимо было выяснить изменение уровня чтения учащихся. Для этого учащимся были предложены задания, по сложности аналогичные использованным на констатирующем этапе. На констатирующем этапе 83% учащихся показали низкий результат, 17% — средний. На контрольном этапе у 67% учащихся результаты были на низком уровне, у 25% — на среднем уровне, и 8% учащихся показали высокий уровень развития чтения.

Также мы проследили положительную динамику развития читательского интереса обучающихся к произведениям, написанным на иностранном языке. Учащиеся, которые не хотели посвящать чтению больше часов, изменили свое мнение.

В развитии уровня успешности выполнения учащимися заданий, предполагающих межпредметную и метапредметную интеграцию мы также отметили положительную динамику.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности представленной системы упражнений на основе межпредметной и метапредметной интеграции при обучении чтению.

Список литературы

1. Бессмельцева Е. С., Трубицына О. И. Культурологический потенциал межпредметных связей: иностранный язык и дисциплины психолого-педагогического цикла. // Семейное воспитание: история и современность: Сб. научных статей по проблемам педагогики ненасилия. Материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции. / Под ред. Т. В. Лодкиной, А. Г. Козловой. СПб.: Verba Magistri, 2003. - 286 с.
2. Ваулина Ю.Э., Дж. Дули, Подоляко О.Е., В. Эванс. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений //М.: Express Publishing: Просвещение, 2008. - 136 с.
3. Ваулина Ю. Е. Английский язык. Тренировочные упражнения в формате ГИА. 6 класс: пособие для учащихся общеобразоват. организаций //М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. - 125 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 18.05.2023).

УДК 372.881.111.1

Чуйкова Дарья Вадимовна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Chuykova D.V.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: dariachuykova_2000@mail.ru

Научный руководитель: Кардумян М.С., доцент



ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГОВОРЕНИЯ INTERACTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS MEANS OF DEVEL- OPING SPEAKING

Аннотация: Целью данной статьи является исследование эффективности применения интерактивных методов обучения в процессе развития иноязычного говорения на уровне основного общего образования. В результате проведенной работы автор делает вывод о том, что использование интерактивных методов обучения действительно повышает уровень владения языковыми и речевыми навыками и умениями.

Abstract: The purpose of this article is to study the effectiveness of the use of interactive teaching methods in the development of foreign language speaking at the level of basic general education. As a result of the work carried out, the author concludes that the use of interactive teaching methods really increases the level of proficiency in language and speech skills.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, говорение, монологическая речь, диалогическая речь, иностранный язык.

Keywords: interactive teaching methods, speaking, monological speech, dialogical speech, a foreign language.

В настоящее время ситуация в обществе характеризуется изменением взглядов на цели и задачи образования детей, в частности, иностранному языку. Обучение, воспитание и развитие должны превратиться в единый процесс непрерывного развития личности, ее знаний, умений и навыков владения языком, а также способности формулировать суждение и научиться решать возникающие проблемы.

Актуальность данного исследования обусловлена важностью проблемы развития навыков говорения, то есть коммуникативной компетенции учащихся, так как она играет ключевую роль в становлении личности ребенка, желающего и способного участвовать в межкультурном диалоге.

Нельзя представить эффективное обучение иностранному языку без развития речевых навыков и умений обучающихся. Изучение иностранного языка направлено на достижение следующих целей: формирование умения общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и потребностей школьников; формирование элементарных коммуникативных умений в говорении; обеспечение коммуникативно-психологической адаптации школьников к новому языковому миру для того, чтобы преодолеть в дальнейшем психологические барьеры в использовании иностранного языка как средства общения [7].

Устная речь многогранна, вопросам изучения аспектов становления сущности и состава коммуникативной компетенции в педагогической науке посвящены многочисленные работы ученых. Говоря о развитии устной речи, нельзя забывать о том, что основные формы речи – диалогическая и монологическая. Каждая из них имеет свои особенности и отличается по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Диалогическая речь, согласно исследованиям Т.В. Черниковой, – «это яркое проявление коммуникативной функции языка». Речь в диалоге может быть неполной, сокращенной и даже фрагментарной. Основная характеристика диалога заключается в краткости, недоговоренности, обрывистости. Для диалога присущи клише, шаблоны, облегчающие ведение диалога [3, с. 74].

Монологическая речь – связное рассуждение, протекающее долгое время, не рассчитанное на немедленную реакцию. Основной характеристикой монолога является долгая внутренняя подготовка. По мнению В.И. Капинос, «в монологе, как и в диалоге, присутствуют мимика и жесты, литературная лексика, развернутость высказывания, законченность и завершенность речи» [4, с. 71].

Невозможно научить ребенка организовывать собственную работу, общаться, жить в обществе, если не ставить его в активную позицию, не используя современные подходы к обучению. Процесс формирования индивидуальности у обучающихся возможен только в результате активной деятельности самого обучающегося в решении проблемной ситуации, когда учитель становится консультантом и умело направляет деятельность обучающегося [1, с. 25].

Развитие науки и техники способствует появлению новых методов решения задач образования.



Одновременно осуществляется эволюция содержания, форм и методов обучения, требующая разработки и внедрения новых образовательных технологий. Среди них наиболее перспективной является интерактивная технология.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что образовательный процесс осуществляется при условии постоянного активного взаимодействия всех учащихся. Он основывается на сотрудничестве. Причем учитель и ученик – равноправные, равнозначные субъекты обучения. Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем на основе анализа соответствующей образовательной ситуации [2, с. 165].

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных методов, среди которых можно выделить следующие: творческие задания, работа в малых группах, обучающие игры, проектная методика, физкультминутки, изучение и закрепление нового материала («Ажурная пила», кластер, «Ментальная карта», «Рыбья кость»), обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Карусель», «Аквариум», «Броуновское движение»), разрешение проблем («Мозговой штурм»), а также работа с текстом (денотативный анализ текста) [6, с. 361].

Интерактивные технологии требуют определенного изменения всей жизни класса и значительного количества времени для подготовки как учащихся, так и учителей. После тщательно организованных уроков учитель чувствует, как изменилось отношение учащихся к нему, к себе самим, а также сама атмосфера в классе, что служит дополнительным стимулом к работе с интерактивными технологиями [7, с. 134].

Однако использование интерактивных технологий обучения не является самоцелью. Это лишь способ для достижения той обстановки в классе, которая наилучшим образом способствует сотрудничеству, взаимопониманию и доброжелательности, дает возможность реализовать личностно-ориентированное обучение на уроках иностранного языка.

Любая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции и развитие говорения учащихся на уровне основного общего образования будет происходить более эффективно при соблюдении специального комплекса педагогических условий [1, с. 26].

На основании вышеизложенного можно сформулировать ряд педагогических условий, которые будут способствовать повышению уровня умений устной речи, а именно: обеспечить как можно более насыщенную языковую среду на уроках иностранного языка; создать на уроке теплую, оптимистичную атмосферу доброжелательной поддержки и веры в успех; сделать урок личностно-значимым на основе учета индивидуально-возрастных особенностей обучающихся; обучать иностранному языку на коммуникативной основе; строить процесс обучения, ориентируясь на современные достижения лингводидактики и лингвopsихологии [5].

Практическая работа была организована и проведена в подгруппе 6Г класса на базе МБОУ СОШ № 45 г. Ставрополя. В подгруппе обучаются 14 человек по УМК «Spotlight 6».

В ходе работы на констатирующем этапе нами был проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight 6», а затем была проведена диагностика уровня развития монологической и диалогической речи учащихся по ранее изученным темам «Famous Firsts» и «Reporting Lost Property» 7 модуля «Now and Then».

Для определения уровня развития монологической речи учащимся было предложено прочитать текст о Уолте Диснее («Famous Firsts») и составить план, опираясь на который, им необходимо было построить свой монолог минимум из семи предложений. Максимальное количество баллов за задание – 6 в соответствии с критериями оценки.

С целью определения уровня развития диалогической речи учащимся предлагалось составить диалог («Reporting Lost Property»), состоящий минимум из 14 реплик (по 7 реплик у каждого). Максимальное количество баллов за задание – 10 в соответствии с критериями оценки.

На формирующем этапе исследования был разработан комплекс упражнений, направленных на развитие умений говорения учащихся 6 класса. Основанием для выделения групп внутри комплекса послужили два вида речевой деятельности (диалогический и монологический), формы работы, а также тематический принцип распределения материала.



На основе фотозаписей уроков учителя-предметника, сделанных во время прохождения практики, можно заключить, что формы работы на уроках были использованы неравномерно. В большинстве случаев учитель применяла фронтальную (40%) и индивидуальную (40%) формы работы, реже использовалась парная работа (20%), а групповая, в свою очередь, отсутствовала. Именно поэтому при составлении комплекса упражнения, направленного на развитие говорения, мы старались сбалансировать разные формы работы, в том числе используя парную и групповую формы. Интерактивные упражнения подбирались с учетом интереса и возможностей учащихся.

На контрольном этапе исследования для выявления эффективности разработанного и апробированного нами комплекса упражнений учащимся были предложены задания по сложности аналогичные использованным на констатирующем этапе. При сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов можно заметить качественные изменения, что позволяет говорить об очевидной эффективности данного метода. Результаты наглядно представлены на Рисунках 1 и 2.

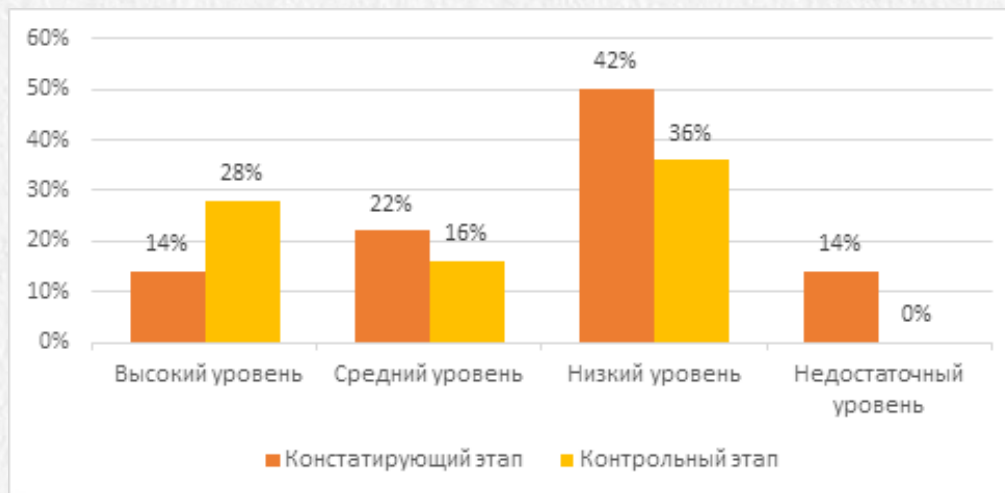


Рисунок 1 – Динамика изменения уровня развития монологической речи учащихся 6Г класса

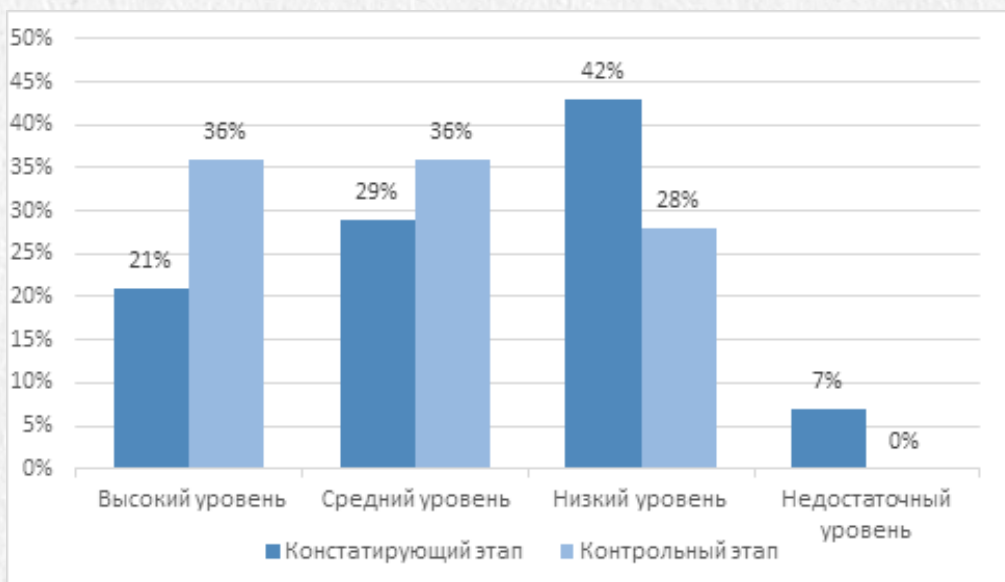


Рисунок 2 – Динамика изменения уровня развития диалогической речи учащихся 6Г класса

Таким образом, было доказано положительное влияние использования интерактивных методов обучения на совершенствование умения иноязычного говорения учащихся. Исходя из полученных результатов исследования, можно заключить, что организация системы работы с применением интерактивных методов обучения на уроках иностранного языка обеспечивает повышение уровня говорения (монологической и диалогической речи) учащихся при соблюдении необходимых условий.

1. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2017. №. 1 (33). С. 22 – 29
2. Баранова А.Р., Еремеева Г.Р., Ладнер Р.А. Интерактивные технологии на занятиях по иностранному языку // Казанский педагогический журнал, 2016. №. 5 (118). С. 164 – 167
3. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: уч.- метод. пособие / кол. авторов под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2011. 496 с.
4. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 2010. 189 с.
5. Пикеева Е.Н. Педагогические условия развития устной речи на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. № 9.1 (89.1). С. 73 – 75
6. Пономарева Т.А. Интерактивные методы обучения иностранному языку // Достижения науки – агропромышленному производству: материалы LIV международной научно-технической конференции. – Челябинск: ЧГАА. 2015. С. 359 – 364
7. Шарипова Л.Х. Интерактивные технологии в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в образовательном учреждении // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016. №. 2. С. 133 – 135

УДК 372.881.111.1

Чуйкова Мария Вадимовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Chuykova M.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: chuykova_mariya9@mail.ru
Шилова Виктория Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Shilova V.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kivi2002vn@gmail.com
Научный руководитель: Липилина Е.Ю., доцент

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ И
ЦЕНТРАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL WORK IN ENGLISH LESSONS IN SCHOOLS AND CENTERS OF ADDITION-
AL EDUCATION**

Аннотация: в данной статье рассматривается воспитательная работа, которая является одной из составляющих урока, в процессе изучения иностранного языка на уроках как в школах, так и в центрах дополнительного образования. В тексте данной статьи подчеркивается важность воспитательной работы в жизни каждого ребенка, её взаимосвязь с образовательной стороной педагогического процесса.

Abstract: this article discusses educational work, which is one of the components of the lesson, in the process of learning a foreign language in lessons both in schools and in centers of additional education. The text of this article emphasizes the importance of educational work in the life of every child, its relationship with the educational side of the pedagogical process.



Ключевые слова: образование, воспитание, воспитательная работа, английский язык, духовно-нравственные качества.

Keywords: education, upbringing, educational work, English, spiritual and moral qualities.

В современном обществе часто и остро встает вопрос об образовании и воспитании подрастающего поколения. Одной из важных задач нашего общества является воспитание детей, их всесторонняя подготовка к принятию решений и принятие на себя ответственности за свою жизнь, своих близких и судьбы страны и ее безопасность.

Научные исследования и педагогическая практика показывают нам, что учебный процесс неотделим от учебного процесса, причем последний понимается гораздо шире и охватывает большую область деятельности учителя и ученика. Как писал Л. Н. Толстой: «И воспитание, и образование неразделимы. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» [3, С.56].

Воспитательный процесс является центром всякой педагогической деятельности. Это неотъемлемая часть любого урока, и иностранный язык не является исключением [1, С.120].

Мы живем в мультикультурной среде и явным изменением из тех, которые произошли в содержании образования стала возрастающая роль иностранных языков. В современном мире изучение иностранных языков имеет большое воспитательное и общесоциокультурное значение. Сегодня хорошее владение иностранным языком стало одним из обязательных и престижных атрибутов образования. Знание иностранного языка помогает получить образование в престижной школе, колледже или университете, а также помогает наладить межкультурные связи.

Мы понимаем, насколько важно учитывать педагогический аспект при обучении иностранному языку. Если все-таки говорить о вопросе необходимости иностранного языка как дисциплины, то все рассуждения сводятся к тому, что каждый умный и образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык, это необходимо для дальнейшей профессии [4, С.24]. Язык развивается, ведь из него можно узнать много нового и интересного.

Иностранный язык предлагает нам множество средств, с помощью которых мы можем не только развивать интеллектуальные способности человека, но и воспитывать в нем ценности морали, уважения к культуре других стран и их коренному населению. Человек, владеющий хотя бы одним иностранным языком, способен получать информацию по заданной теме из разных источников, а значит, может более четко оценивать окружающую его обстановку.

Задача педагога – направить воспитательный процесс с помощью обучения в сторону восхождения молодежи к культуре, изучая ее самостоятельно [2, С.39].

Современный процесс обучения, который строится на коммуникативной основе с упором на личность учащегося, формирует у учащегося широкое гуманистическое мировоззрение, основанное на общечеловеческих ценностях и новом мышлении. Все это влияет на совершенствование гуманитарного содержания образования. Процесс овладения иностранным языком является мощным механизмом личностного развития учащихся.

В процессе обучения иностранным языкам ставятся и обсуждаются проблемы, позволяющие развивать навыки критического мышления, умения соотносить собственные мысли и доводы с принятыми в обществе нормами морали [5, С.38].

На уроках иностранного языка учитель может формировать у учащихся их мировоззрение, отношение к окружающим людям, прививать навыки коммуницирования, разбирать жизненные ситуации, возникающие с людьми другой культуры, нации и способы решения данных ситуаций [6, С.108]. Конечно, главной задачей является обучение навыкам общения на том или ином языке, привитие чувства языка, а также усвоение учениками тонкостей, присущих данному языку. Но ведь никто не отменял и морально-этической, культурной составляющей обучения иностранному языку.

Современная педагогическая наука установила требования к тем целям и задачам, которым должен следовать курс английского языка. К ним относятся коммуникативно-бытовые потребности обучающихся, профессиональная направленность. В ходе чего формируется такой уровень коммуникативной компетенции на иностранном языке, который позволяет «в условиях или опосредованном контакте успешно решать проблемы взаимопонимания и взаимодействия с носителями



изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» [1, С.34].

Воспитательная ценность личности педагога определяется уровнем его профессиональной компетентности, общей культуры, личностными качествами, умением установить хороший контакт с учащимися, заслужить их уважение и, главное, увлечь педагогической деятельностью. На уроках английского языка учитель старается привить интерес учеников к дальнейшему, возможно самостоятельному, изучению английского языка, создать симпатию к стране изучаемого языка, привить им желание узнать что-то новое о своей стране, разных странах, их особенностях, традициях и таможня [7, С.29].

Современный образовательный процесс, построенный на коммуникативной основе с ориентацией на личность учащегося, формирует у учащегося широкое гуманистическое мировоззрение, основанное на ценностях, принятых во всем мире и новом мышлении, что вносит существенный вклад в совершенствование гуманитарного содержания образования [8, С.23]. Процесс овладения иностранным языком является мощным механизмом личностного развития обучающегося.

Полное использование образовательного, воспитательного и развивающего потенциала дисциплины создает прочную основу для формирования творческой интеллигентной личности, практически владеющей иностранным языком. В результате получается человек, который является активным участником социально-экономических и культурных процессов, происходящих в обществе. Он также способен участвовать в процессах интеграции современного мира.

Само по себе знание чего-либо мало обогатит человека. Важно то, что эти знания способствуют формированию человека как личности. Поэтому главная ценность иностранного языка заключается в его образовательном потенциале. Образовательный потенциал является своеобразной чертой любого обучения иностранному языку. Обучение иностранному языку имеет свою специфику – оно призвано научить общению, которое по своей сути носит личностный характер. Коммуникативный тренинг развивает и воспитывает такие качества, как трудолюбие, настойчивость, инициативность, развивает волю, мышление, внимание, память и др.

На уроках английского языка учитель может использовать различные формы интерактивного взаимодействия:

1. работа в парах, работа в группах;
2. посредством урока воспитывать культуру общения, следить за соблюдением педагогической этики, культурой речи учащихся;
3. воспитывать взаимоуважение у учащихся, умение взаимодействовать, аргументировать свое мнение, нести ответственность за работу в группе, принимать самостоятельные решения, проявлять творчество в сфере личностного интереса [8, С.29].

Еще одним инструментом обучения является оценивание. С точки зрения воспитания различные виды оценивания позволяют воспитывать нравственность, ответственность, самостоятельность, критичность, силу воли, коммуникабельность, трудолюбие. Различные методы оценивания положительно влияют на ребенка как с точки зрения успехов, так и неудач.

Таким образом, можно сказать о важности воспитательной работы в процессе обучения английскому языку, как в школе, так и в образовательных учреждениях дополнительного образования. Воспитание и обучение на уроках английского языка – неразделимый процесс. И невозможно научить ребенка языку, не внедрив в процесс обучения некоторые образовательные элементы. В любом случае нужно будет хотя бы рассказать о культуре Англии, устройстве страны в целом и менталитете англичан, что отразится на мировоззрении ребенка. В процессе изучения жизни людей в другой стране у ребенка разовьется критическое мышление, что позволит ему выработать собственное мнение по тому или иному вопросу, пока в рамках изучаемой темы, а затем этот навык распространится и на другие области жизни.

Список литературы

1. Бермус А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с. URL: <https://urait.ru/book/prakticheskaya-pedagogika-518771> (Дата обращения: 24.03.2023)
2. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагоги-



- ка. - 2007. - № 10. - С. 38-47. URL: <https://urait.ru/book/pedagogika-511716> (Дата обращения: 24.03.2023)
3. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Теория обучения и воспитания. - М.: Юрайт, 2018. - 230 с. URL: <https://urait.ru/book/teoriya-obucheniya-i-vospitaniya-510722> (Дата обращения: 25.03.2023)
4. И. Ильина, Р. Нургалиева Методика преподавания английского языка: учебное пособие: рек. МО и науки РК для орг. тех. и проф. образов. / Астана: Фолиант, 201с.- (Профессиональное образование). 2010г
5. Лукашевич В. В, Пронина Е.Н. Психология и педагогика. Учебник. М.: Юрайт, 2019. 296 с. URL: <https://www.litres.ru/vladimir-lukashevich/psihologiya-i-pedagogika-43005699/> (Дата обращения: 25.03.2023)
6. Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебн. пособие / 6-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. 200с.
7. Р. П. Мильруд Методика преподавания английского языка= English Teaching Methodology: учебное пособие / 2-е изд., стер. - М.: Дрофа, 200с. 2007г
8. Степанов П.В. Специфика теории воспитания как гуманитарного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2016. - № 1. - С. 20-30.



СЕКЦИЯ 5. «КУЛЬТУРА - ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ РЕГИОНА»

УДК 7.031.2

Губий Екатерина Александровна,
Гордейчук Валентина Вадимовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Gubiy E.A.,
Gordeychuk V.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: kitsutyan@yandex.ru

Научный руководитель: Фитьмов Е.А., доцент

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОРНАМЕНТА В РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОДЕЖДЕ THE SYMBOLIC MEANING OF THE ORNAMENT IN RUSSIAN NATIONAL CLOTHES

Аннотация: в данной статье раскрыто символическое значение орнамента в русской национальной одежде, история его происхождения. Прослеживается роль вышивки в передаче ценностей и смыслов этнической культуры.

Abstract: this article reveals the symbolic meaning of the ornament in the Russian national dress, the history of its origin. The role of embroidery in the transmission of values and meanings of ethnic culture is traced.

Ключевые слова: символика, орнамент, русский народный костюм.

Keywords: symbolism, ornament, Russian folk costume.

С каждым днем интерес к народным традициям возрастает все больше, а русский народный костюм – это памятник материальной и духовной культуры русского народа. Одновременно с этим он представляет собой художественный образ, который несет определенное образное содержание и складывается из гармонично согласованных предметов одежды, обуви, украшений и т.д. Искусство русского народного костюма сочетает в себе различные виды декоративного творчества: ткачество, кружевоплетение, вышивка и др.

На формирование любой национальной одежды оказывали влияние различные факторы, такие как климат, географическое положение, хозяйственный уклад и основной род деятельности народа. Примечательно то, что социальная среда бытования русского народного костюма менялась на протяжении истории его существования. У различных слоев населения был одинаковый покров отдельных его частей, отличительной чертой являлось количество деталей и разнообразие материалов.

Материал русского народного костюма производился из естественно-природного сырья: меха, кожи, шерсти, льна и т.д. Само качество материала свидетельствовало о назначении костюма – праздничный, будничный либо рабочий.

Обычно из льна производился холст. Свежевытканное льняное полотно имело серебристо-серый цвет, весной его отбеливали при помощи снега и золы. Летом это полотно многократно мочили в реке и сушили на солнце.

Из тончайшей льняной пряжи изготавливали кисею для рукавов, праздничных и головных платков. Нарядные рубахи и полотенца шились из тонкого отбеленного холста, на рабочую одежду шло суровое полотно.

Очень распространенными техниками в те времена являлись такие техники узорного тканья, как браная, закладная и ремизная. Полотно с горизонтальными выпуклыми полосами красноузорного браного тканья, бранья, очень широко использовалось, в то время как закладное ткачество встречалось



значительно реже.

Ремизный способ тканья предполагал использование нескольких способов переплетения нитей, что значительно обогащало фактуру ткани и позволяло получать сложные, многофигурные композиции с тонкой ювелирной проработанностью каждого мотива [4].

Узорные ткани отличались и местными характерными особенностями. Наиболее распространенной техникой узорного тканья на севере являлась браная. Севернорусскую домоткань отличают сдержанность и строгость орнаментальных композиций и колористики, разнообразие узоров, а также ритмическая связь их элементов. Особой декоративностью выделяется ткачество Великого Устюга.

Узорное ткачество центральных и южных губерний России отличается от северного богатством красок, разнообразием орнамента, декора, вышивки, использованием в украшении тканей блесток, нашивок, разноцветных лент, полос ткани. Все это создает впечатление праздничности и богатства убранства. Шерстяная пряжа использовалась для изготовления сарафанов, понев, мужских штанов и верхней одежды. Самой дорогой считалась длинноволокнистая шерсть молодой овцы, которую не стригли в течение года. Из волосени пряли нитки для вышивки, тесьмы, праздничных поясов и понев. Термин «понева» обозначался как клетчатое шерстяное домотканое полотно, а также как женская набедренная одежда, которая из него изготавливалась. Размер и цвет клеток поневы мог указывать на место проживания ее владелицы.

Сермяга – некрашенная грубая ткань, а также сшитая из нее одежда. Сукно изготавливалось из относительно короткой крученой шерстяной пряжи и почти всегда подвергалось валке, благодаря чему на его поверхности образовывался войлокообразный настил [3].

Для изготовления разноцветной ткани использовали различные природные красители, отвары и настойки коры, корней, листьев, цветов и др. Некоторые насекомые (червец, кошениль), а также зверобой и корень морены использовались для создания красных красителей, в то время как конский щавель, лепестки подсолнуха и шелуха лука – желтых и охристых. Зеленый цвет давал отвар березовых листьев, травы, фиолетовый – отвар высушенной и размельченной ежевики, а темно-малиновый – высушенные и толченые листья дикой яблони (кислицы), пополам с коноплей.

К древнейшим способам получения узорной ткани, известным на Руси еще в XII веке, относится набойка. В начале XIX в. в некоторых селах, а также в уездных городах открылись крашенино-наблочные заведения, чья продукция пользовалась большим спросом у деревенских жителей. Самым архаичным способом набивания холста была печать масляной краской. Узор наносился на ткань с помощью узорных деревянных досок «манерами» и цветками, изготовленными из твердых пород дерева, таких как орех, береза, дуб. На углах находились шпенечки-указки, которые оставляли на холсте точки, помогающие мастеру правильно накладывать форму. Самые ранние примеры – крупные доски, использовавшиеся для масляной набойки, с углубленным резным орнаментом без примеси металлических деталей. Для нанесения рисунка использовался тяжелый молоток, чтобы краска лучше пропитывала ткань. Этим и объясняется термин «набойка». Узор на досках вырезали либо рельефно, либо углубленно. В первом случае отпечатывался узор, во втором – поле.

Помимо печатания масляными красками издавна применялась набивка путем резервирования. В этом случае с помощью «вапы» (смеси воска с глиной) на ткань наносился узор, который при опускании холста в краску оставался неокрашенным. Для синей набойки в качестве красителей использовали «синиль» (полевое растение) или, чаще всего, «индиго», очень дорогую индийскую краску. Она в десять раз насыщеннее пигментом, не выцветает при стирке и не выгорает на солнце. Для этой набойки использовались небольшие доски с выпуклым деревянным узором и металлическими деталями. Также были широко распространены доски с чисто металлическим узором.

Поражает разнообразие, архаизм и оригинальность русских текстильных узоров. Широкое распространение имели такие узоры, как травчатый, лапчатый, копытцами, уступами, струями, шахматный, репьями и др. Иногда такие элементы, как яркие кружки, «ягодки», «оживки», наносились поверх набойки вручную с использованием нескольких дополнительных цветов, что придавало более нарядный вид. Когда нити основы и утка окрашивались в разные цвета, получался клетчатый рисунок ткани, известный как пестрядь. Из нее шили порты, рубахи и сарафаны. Рубахи из пестряди назывались пеструхами, а сарафаны – пестрядильниками.



Орнамент – это узор, построенный на ритмическом чередовании, а также сочетании геометрических или изобразительных элементов. Он был широко распространен в быту, встречался не только в одежде, но и в жилище и утвари. В основе русского народного орнамента лежат геометрические, растительные и животные мотивы, а его назначение – украшать поверхность предмета, подчеркивать его форму. И чем больше он подчеркивает форму костюма, тем лучше с ней сочетается. Это особенно характерно для русской народной одежды, которая складывается из многократно повторяющихся полос разноцветной, узорной ткани, вышивки, тесьмы и т.д.

Костюм – неотъемлемая часть русской народной культуры, несущая в себе информацию об обычаях и традициях нашего народа. Исследование особенностей русского народного костюма имеет колоссальное значение, ведь это помогает лучше понять сущность всей этнической культуры.

Русский народный костюм характеризуется декоративно-прикладным характером орнамента, его спецификой и изобразительными характеристиками. Существует зависимость между функциями частей одежды, на которых он изображен, а также различие по районам бытования. Символика орнамента в народном костюме до сих пор не до конца изучена.

П.Г. Богатырев отмечает, что в народном костюме есть целый ряд взаимосвязанных между собой функций: практическая, эстетическая, половая, социальная и моральная [1]. Это позволяет не просто узнать информацию о менталитете и ценностях того или иного народа, но и открывает огромный простор для углубленного изучения его многозначности.

Стоит отметить, что одежда имела не только функциональную необходимость, но и обладала свойствами ритуального объекта. Помимо этого, одной из ее задач было стимулирование определенных жизненных процессов. Поэтому одежду, как и сам орнамент, следует рассматривать не только как вещь, но и как символическую форму.

У вышивки нательной рубахи тоже была своя символика. Она являлась основной формой одежды в быту, а вышитый на ней узор имел некую магическую силу. Такой узор исполнялся только в строго определённых местах, в особенности на рукаве, и Богуславская И.Я. определяет это тем, что «окружая руку символами, человек хотел увеличить ее силу и ловкость, обеспечить успех в различных действиях» [2, с. 7]. И несмотря на то, что узор со временем утратил свой магический смысл, его внешняя форма передавалась из поколения в поколение и дошла до наших дней.

Рушник – многозначное и символическое изделие. Он является символическим напоминанием о невидимых связях, соединяющих каждого человека с его родом, его предками, и в то же время он является предметом искусства. Можно говорить о том, что узоры вышитых рушников — это зашифрованная повесть о жизни народа, о природе и людях.

Существует огромное количество славянских символов. Первый из них – Берегиня. Этот символ имеет огромное количество других названий: Богиня дома, Рожаница, Мать мира и др. Этот оберег отвечал за плодородие и вышивался с поднятыми или опущенными руками.

Следующий символ – Мировое дерево или древо. Этот символ имел огромное значение и олицетворял собой центр и ось мира, весь Род. Очень часто женщины вышивали Мировое древо на рушниках, чтобы семья была здоровой и крепкой. Берегиня и Мировое древо были взаимозаменяемыми, а Рожаницу изображали с корнями вместо ног – это символизировало знак земли.

Коловрат – известный всем знак свастики. Он берет свое начало у славянских народов и является самым древним и глубоко почитаемым языческим оберегом. Этот символ считался мощным оберегом, который олицетворяет единение Рода, его непрерывность. По направлению вращения свастики (посолонь, противосолонь) определяют летнее и зимнее Солнце.

Одними из самых распространенных символов являлись те, которые несли счастье и благополучие. Одним из таких символов являлся Орепей (или же Арепей, дубок, колодец или репейник). Этот ромб имел несколько значений в русском народном орнаменте: земледелие, плодородие, солнце. Располагался знак тоже определенным образом: если в районе плеча, то он обозначал Мировую гору; если на локте – предка; на подоле – врата в иной мир. Часто узор из ромба обрамлялся крестами. Это связано с поверьем славян о том, что таким образом они распространяют счастье и благо на четыре стороны света.

Громовник – знак Перуна. Изображался он как вписанный в шестиугольник или круг крест с шестью концами. Изначально его могли использовать только мужчины и только на оружии и доспехах

воинов. Позже орнамент наносился и на простую одежду и утварь.

Макошь – небесная Богородица, вершительница судеб. Она дает хорошую судьбу тем, кто придерживается праведного образа жизни, чтит святых, знает каноны. Макошь покровительствует плодородию и рукотворчеству.

Свадебник – сильный оберег, олицетворяющий соединение двух Родов. В основном этот орнамент использовался на свадебной вышивке. Его значение – вечное духовное, душевное и физическое слияние сущностей: двух молодоженов и двух Родов. Сильное начало обозначается красным цветом (огонь, мужское начало), а слабое – синим (вода, женское начало). Объединение энергий двух Стихий порождает новую универсальную энергию и является проявлением бесконечной жизни во времени и пространстве.

Спираль – знак мудрости. Узор синего цвета означал сакральную мудрость. Орнамент, выполненный в других цветах, был оберегом от злых сил и сглаза. Славянские женщины любили вышивать спиральные образы на головных уборах.

Сама по себе спираль – древнейший символ Вселенной, ведь по этому принципу располагаются многие галактики. И человечество с древнейших времен развивается по спирали вверх [6].

Цвет – это также важная составляющая русского народного орнамента. Люди наделяли и его сакральными свойствами. Основным цветом орнамента был красный. Это обусловлено тем, что в древние времена он считался цветом человеческой жизни и обряда. Он также символизировал собой огонь и солнце. Как оберег, он был призван защищать жизнь. Иногда вышивке придавали прозрачность колорита, и тогда красный цвет воспринимался как розовый. В узор могли добавлять голубые, песочно-желтые и даже светло-зеленые цвета. Цветовые особенности не только имели определённое значение, но и могли служить характерным отличием для различных регионов.

Белый цвет являлся символом чистого снега, свободы и чистоты, а потому считался защитником от темных сил; синий цвет – цвет воды и ясного неба, символизировал собой мужество и силу. Черный цвет в русском народном орнаменте обозначал собой землю. Соответственно черный зигзаг – невспаханное поле, а черная волна – наоборот, вспаханное. Зеленый – символ травы, леса, природы [5].

Подобный анализ орнамента вышивки русского народного костюма позволяет понять, что в нем заложены богатые культурно-эстетические ценности. Он может служить не только источником для обсуждения характерных черт различных соответствующих этносов, но и источником для воссоздания своеобразия традиционной культуры русского народа.

Ни одна страна в мире и ни один народ не располагает столь масштабным богатством традиций в области национального народного искусства, как Россия. Здесь присутствует и красочность элементов народного костюма, многообразие форм и образов, изящество и неповторимость вышивки, а также своеобразные конструктивно-композиционные решения. Поэтому так важно знакомить школьников с народным костюмом – это, прежде всего, важный этап формирования их эстетического вкуса.

Список литературы

1. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного искусства. Москва: Искусство, 1971. 511 с.
2. Богуславская И.Я. Русская народная вышивка. Москва: Искусство, 1972. 29 с.
3. Коломенским купцам Левиным принадлежало несколько шелкоткацких мануфактур [Электронный ресурс] // URL: <http://sarafan24.ru/kolomenskim-kupcam-levinym-prinadlezhalo-neskolko-shelkotkackih-manufaktur/> (дата обращения: 03.05.2023)
4. Материал [Электронный ресурс] // URL: https://studopedia.ru/5_37147_material.html (дата обращения: 03.05.2023)
5. Разнообразие и значение традиционного русского орнамента [Электронный ресурс] // URL: <https://slavdok.mirtesen.ru/blog/43476701893/Raznoobrazie-i-znachenie-traditsionnogo-russkogo-ornamenta> (дата обращения: 28.04.2023)
6. Расшифровка тайных славянских узоров орнамента [Электронный ресурс] // URL: <https://vericon.ru/vorozheya/oberezhnye-uzory.html> (дата обращения: 29.04.2023)



УДК 7.021

Диденко Валерия Владимировна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Didenko V.V.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: 2didenkoval2@mail.ru

Научный руководитель: Фоменко Е. Е., доцент

**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОКАХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**
**MODERN METHODS AND TECHNIQUES OF WORK WITH STUDENTS IN THE LESSONS OF
FINE ARTS**

Аннотация: в данной статье рассматриваются несколько современных приемов, которые помогут повысить эффективность образовательного процесса в области преподавания изобразительного искусства.

Abstract: this article discusses several modern techniques that will help improve the efficiency of the educational process in the field of teaching fine arts.

Ключевые слова: методы, технологии, приёмы, уроки изобразительного искусства.

Keywords: methods, technologies, techniques, fine art lessons.

Изобразительное искусство – это один из самых увлекательных предметов, который позволяет развивать творческие способности и воображение. Однако, работа с обучающимися на уроках изобразительного искусства может быть сложной задачей для учителей, требующей постоянного совершенствования методик и приемов.

В последние годы, с развитием технологий и доступностью новых материалов, появилось множество инновационных методик работы с обучающимися на уроках изобразительного искусства. В данной статье рассматриваются несколько современных приемов, которые помогут повысить эффективность образовательного процесса в этой области.

Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения.

Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса. Без соответствующих методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения обучаемыми определенного содержания учебного материала.

Прием обучения – это составная часть или отдельная сторона метода.

Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Один и тот же способ в одних случаях может выступать как самостоятельный метод, а в других – как прием обучения.

Современные методы и приёмы работы с обучающимися на уроках изобразительного искусства включают в себя широкий спектр технологий, которые помогают привлечь интерес учеников к предмету и развить их творческие способности. Введение в эти технологии является необходимым этапом для педагогов, работающих в данной области.

Одной из основных технологий является использование компьютерных программ для создания изображений. Это может быть как специализированный графический редактор, так и простейшая программа для рисования. Такие программы позволяют ученикам экспериментировать с цветами, формами и текстурами, а также быстро исправлять ошибки.

Ещё одна эффективная технология – работа с различными материалами. Например, акриловые краски могут использоваться для создания ярких и насыщенных картин, а гуашь – для более мягкого и нежного эффекта. Также можно комбинировать различные материалы: например, сочетать маркеры



с графитными карандашами.

Также важную роль играют современные методики обучения – например, метод проектов. Он заключается в том, что ученики работают над конкретными проектами и сами выбирают тему и формат работы. Это помогает им развивать свои навыки самостоятельной работы и принимать ответственность за результат.

Введение в современные методы и приёмы работы с обучающимися на уроках изобразительного искусства является необходимым условием для успешной работы педагога. Разнообразные технологии позволяют не только повысить интерес школьников к предмету, но и помочь им раскрыть свой творческий потенциал.

Современные методы и приёмы работы с обучающимися на уроках изобразительного искусства включают в себя использование интерактивных методов, которые позволяют студентам более эффективно усваивать материал и развивать свои творческие навыки.

Одним из таких методов является использование мультимедийных презентаций. Преподаватель может создать презентацию, которая содержит информацию о различных техниках рисования, произведениях изобразительного искусства или портретах знаменитых художников. Эта презентация может быть интерактивной, что позволит студентам активно участвовать в процессе обучения.

Другой интерактивный метод - использование компьютерных программ для создания работ по изобразительному искусству. С помощью таких программ студенты могут создавать абстрактные картины, цифровые портреты или дизайны интерьера. Это помогает им лучше понимать основы композиции и цвета.

Ещё один способ использования интерактивных методов - проведение коллективной работы над проектом. В этом случае группа учеников может работать над одним большим проектом, например, созданием коллективной картины. Каждый ученик может внести свой вклад в этот процесс и почувствовать себя частью команды.

Использование интерактивных методов на уроках изобразительного искусства помогает студентам не только развивать свои технические навыки рисования, но и учиться работать в команде, а также развивать своё творческое мышление. Это позволяет им получить более глубокие знания о мире изобразительного искусства и лучше подготовиться к будущей профессии.

Современные методы и приемы работы на уроках изобразительного искусства позволяют преподавателям создать оптимальные условия для обучения визуальным искусствам. Одним из ключевых элементов такой работы является использование различных техник и приемов, которые помогают студентам научиться видеть мир вокруг себя, а также выражать свои мысли и чувства через рисунок или живопись. [1, с. 136]

Один из основных приемов, используемых при работе с обучающимися на уроках изобразительного искусства развитие навыков наблюдения. В рамках данного подхода студенты получают задания по рассмотрению объектов окружающей среды, после чего они должны перенести свой опыт наблюдения на бумагу или холст. Такой подход позволяет развивать не только технические навыки рисования, но и способность к анализу, оценке и систематизации информации.

Еще одним эффективным методом работы является использование проектной деятельности. В рамках такого подхода студентам предлагается выполнить целостный проект, включающий в себя несколько этапов. Например, можно предложить создать коллективную картину на определенную тему, где каждый ученик отвечает за выполнение своей части работы. Такой подход позволяет развивать творческие способности студентов и формировать навыки командной работы.

Еще одним приемом является использование компьютерных технологий. С помощью специализированных программ можно создавать цифровые рисунки и живопись, а также работать с фотографиями и видео материалами. Этот метод позволяет расширить возможности обучения и дает студентам возможность экспериментировать с различными стилями и техниками. [5, с. 87]

Важным элементом работы является также использование индивидуального подхода к каждому ученику. Преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности каждого студента, его интересы и потребности, чтобы выбрать оптимальные задания и методы обучения.

Таким образом, существует множество эффективных методов и приемов для работы с обучающимися на уроках изобразительного искусства. Важно выбирать те, которые наилучшим



образом соответствуют потребностям и интересам каждого студента.

Одной из главных задач учителя на уроках изобразительного искусства является развитие воображения и творческой мысли у обучающихся. Для достижения этой цели используются различные методы и приемы, которые позволяют стимулировать творческий потенциал учеников.

Один из таких методов – это использование нестандартных материалов для рисования. Например, можно предложить детям нарисовать портрет своего друга с помощью специальных карандашей, которые меняют цвет при нагревании. Такой подход позволяет стимулировать фантазию и воображение учеников, а также развивать навыки работы с необычными материалами.

Еще одним эффективным методом является использование игровых элементов на уроках изобразительного искусства. Например, можно предложить детям создать коллективный рисунок по принципу «каждый добавляет свой элемент». Это поможет не только разнообразить процесс обучения, но и способствует развитию коммуникативных навыков учеников.

Также важным приемом является использование исторических примеров изобразительного искусства в процессе обучения. Рассказывая о жизни и творчестве знаменитых художников, учитель может стимулировать у детей интерес к искусству, а также показать различные стилистики и приемы работы.

Важно отметить, что для эффективного развития воображения и творческой мысли необходимо создавать комфортную атмосферу на уроке. Учитель должен поощрять свободное самовыражение учеников, поддерживать их выбор в работе и не бояться экспериментировать. [9, с. 10]

Таким образом, современные методы работы с обучающимися на уроках изобразительного искусства предполагают использование разных приемов для стимуляции творческого мышления учеников. Важно помнить о комфортной атмосфере на занятиях, поддерживать свободное самовыражение детей и показывать примеры изобразительного искусства из разных эпох для расширения кругозора маленьких художников.

Современные методы и приёмы работы с обучающимися на уроках изобразительного искусства включают в себя различные инновационные технологии, одной из которых является применение мультимедийных средств обучения.

Мультимедийные технологии позволяют создавать интерактивную обучающую среду, где ученик может не только рассматривать готовые произведения искусства, но и самостоятельно создавать свои проекты. Например, использование компьютерных программ для рисования или создания анимации позволяет обучающемуся более точно выразить свои мысли и представления о произведении искусства.

Также мультимедийные технологии позволяют показывать видеоуроки, демонстрирующие различные техники рисования и живописи. Это помогает ученикам лучше понять основы изобразительного искусства и научиться применять эти знания в своих работах.

Еще один способ применения мультимедийных технологий – это использование 3D-моделей произведений изобразительного искусства. Это позволяет ученикам рассмотреть произведение со всех сторон и более глубоко понять его особенности.

Кроме того, мультимедийные технологии позволяют учителям создавать интерактивные тесты и задания для проверки знаний обучающихся в игровой форме. Такой подход к обучению помогает сделать уроки более интересными и запоминающимися для детей.

В целом, применение мультимедийных технологий является эффективным способом повышения качества образования в изобразительном искусстве. Они помогают сделать уроки более интересными, доступными и эффективными, а также развивают творческий потенциал детей.

Список литературы

1. Булавко, В. И. Наглядные средства в обучении изобразительному искусству: пособие / В. И. Булавко; М-во образования Респ. Беларусь, Витеб. гос. ун-т, Каф. изобраз. искусства. – Витебск: ВГУ, 2011. – 240 с. 1.
2. Жусупова, Д. Ж. Использование техник рисования на уроках изобразительного искусства: учеб.-метод. пособие



3. Козлов, В. И. Уроки изобразительного искусства в школе. Проектирование, методика проведения, конспекты, рефлексия: учеб. пособие для студентов / В. И. Козлов. – М.: Издательство Владос, 2019. – 365 с. 5.
4. Кузин, В. С. Психология в живописи: учебник / В. С. Кузин. – М.: Оникс 21, 2005. – 304 с. 6.
5. Пьянкова, Н. И. Изобразительное искусство в современной школе: пособие для учителей и методистов / Н. И. Пьянкова. – М.: Просвещение, 2006. – 176 с.
6. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. / Н.Н. Ростовцев. - М., 1982, 240 с.
7. Ростовцев, Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. пособие / Н. Н. Ростовцев. – М.: Агар, 2000. – 256 с. 12.
8. Рылова, Л. Б. Теория и методика обучения изобразительному искусству: учеб.-метод. комплекс (инновационная тьюторская модель) / Л. Б. Рылова. – Ижевск: ERGO, 2010. – 296 с. 13.
9. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках ИЗО в школе. / Е.В. Шорохов. - М., 1997, 112 с.

УДК 378.1

Животкова Тамара Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zhivotkova T.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: volobueva_t28@mail.ru
Научный руководитель Петрова Л.Е., доцент

ПЕДАГОГИКА МУЗЕЙНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА PEDAGOGY OF MUSEUM ACTIVITY IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ART

Аннотация: В статье рассматривается музейный предмет как обязательный источник знаний и подходы работы с ним при освоении специальности художника. Автором выявлен исследовательский и образовательный потенциал музея, результатом осмысления которого является осознание необходимости развития способности воспринимать произведение искусства и его художественный язык.

Abstract: The article considers a museum object as a necessary source of knowledge and approaches to working with it when mastering the profession of an artist. The author has identified the research and educational potential of the museum, the result of which is the realization of the need to develop the ability to perceive a work of art and its artistic language.

Ключевые слова: музейный предмет, восприятие, творчество, лаковая миниатюра.

Keywords: museum object, perception, creativity, lacquer miniature.

Музеи являются хранителями человеческой памяти. Как институты культуры они собирают, хранят, изучают и пропагандируют историко-культурное наследие, приобщают людей к предметному миру культуры. Для современного музея характерным является возрастание культурно-образовательной деятельности, в них формируется образовательная концепция, которая основывается на диалоговых формах общения с аудиторией.

В настоящее время музеи становятся наиболее открытыми и привлекательными не только как место для отдыха, но также как место для образования и исследования. Предъявив эталонные художественные образцы, музей, безусловно, важен, чтобы развивать художественный вкус,



творческие возможности личности.

Отличие музея от других культурных институтов в первую очередь заключается в том, что у музея есть музейный предмет. Вся работа музея, в основных функциях которой является хранение, исследование и представление, подчиняется этой феноменологии и организуется вокруг нее. Существует много определений понятия «музей», они в основном сходятся с тем, что это «аутентичные источники знаний, эмоций и культурных ценностей – это часть национальных достопримечательностей».

В музейном предмете мы видим событие, обряд, традицию, представляющие его. «Эмоционально влияя на посетителей, предмет музея вызывает интерес к себе, способствует глубокому изучению прошлого и изучению своих исторических корней, а значит, становлению личности человека». Сочетание материального и нематериального является одним из важных свойства. Нужно уметь «читать» и расшифровать «слои» информации, содержащейся в предмете, от внешнего признака до способа изготовления, назначения, авторства, т.е. атмосфере создания и существования.

Особенно важным является то, что предмет музея является источником знаний, и первое место занимает развитие умения воспринимать искусство, понимание его художественного языка. Поэтому, высказывания Г.М. Когана является актуальным, по нашему мнению, «Культура восприятия лежит в основе любой культуры». Там, где она не развита или потеряна, ее не может быть. Где не могут читать - не могут писать, где не могут слушать - не могут играть. [3, с. 214] Для того, чтобы воспринимать музейный объект, зритель должен обладать необходимым фоном, представляющим собой знания, опыт, ассоциации, способные вызвать сложные потоки эмоций и размышлений.

Тем временем для будущих художников именно в музее становится возможным получение информации «из первых рук», имея дело с подлинником, оригиналом, приобщиться к лучшим образцам созданного в своей сфере. Репродукция не передает никогда все нюансы, которые несут в себе художественные произведения. Это относится не только к эмоциональному воздействию, но и к исполнительской технике. При работе с экспозицией студентами художественных вузов большую роль играет анализ: профессиональные, исследовательские интересы, когда важным является понимание того, как автор достиг определенного живописного эффекта, какими приемами работы, средствами, цветовыми сочетаниями, следить за ретроспективными стилистическими изменениями в произведениях различных лет, обращаться к истокам творчества.

Говоря о художнике прикладного народного искусства, М.А. Некрасова пишет о том, что в его творчестве через века он несет единую картину мира, которую все эпохи и культуры воспринимают в своих контекстах. [5, с. 115] Мастер, унаследовав традицию, принимает участие в культурном диалоге. Он должен овладеть в процессе обучения мировоззрением, духовным и поэтическим значением народного творчества. Студенты должны знать, каковы особенности географического пространства, в котором жили предки, какая роль лежит в воспитании людей, как влияют природные факторы на национальную природу, как развивается народное искусство. И здесь музей с огромными возможностями образования приходит на помощь.

При непосредственном знакомстве с оригиналом можно следить за последовательностью работы художника при нанесении красочного слоя, что нельзя сделать в работе с репродукциями. То же самое с композицией: предмет декоративного искусства в экспозиции музея воспринимается трехмерным пространством, взаимосвязанным со всеми его частями: объемом, поверхностью, декором. Экспонаты обладают различными характеристиками формы и декора предметов, а прием сравнения и сопоставления помогают лучше понять внутреннюю логику произведения, воспитать «культурный глаз».

Художественное развитие будущего профессионала осуществляется практической формой в процессе личностного художественного творчества. Основными формами образовательной деятельности являются практическая художественная деятельность посредством освоения художественного материала, зрительного восприятия произведения искусства, эстетического наблюдения за окружающим миром.

При обучении, например, лаковой миниатюре изучение лучших образцов произведений, созданных признанными мастерами данного направления в специфике образного языка и техники исполнения, будет занимать ведущее место при посещении экспозиции музея, играя роль необходимой основы для моделирования собственной творческой деятельности.



Образовательный потенциал музея строится вокруг коллекционных экспонатов. Как известно, способность творчества необходима для любых профессий, а алгоритм творчества един. Однако творчеству, как и всему остальному, нужно учиться, а не губить уже существующие ростки. В музыке, когда мы научились хорошо играть на фортепиано, мы не станем композиторами, так и одно лишь ремесло художника, которое важно, не делает художника художником в полном смысле слова.

Матисс в свое время замечал, что: «творчество для художника начинается с видения. Видеть – это уже творческий акт, требующий напряжения». Способность видеть – это умение мыслить, анализировать и сравнивать, только на этом стоит построить обучение искусству изобразительного искусства.

Посещение музея - определяющее, поскольку реализует важнейший дидактический принцип научной достоверности, поскольку только в непосредственной связи с теми или иными предметами можно воспитывать эстетический опыт, умение наблюдать и анализировать.

Список литературы

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание // Исследования и статьи / Сост. И.А. Либерфорт и др. - М.: Советский художник, 1981. С. 48-77.
2. Буров Н.В. Музей и личность. - СПб.: Концерт, 2009.
3. Коган Г. М. Избранные статьи / Г.М. Коган. 3-е доп. изд. - М.: Музыка, 1979.
4. Музей и личность / Отв. ред. А.В. Лебедев, сост. М.Ю. Юхневич. - М., 2007.
5. Некрасова, Мария Александровна. Народное искусство как часть культуры: теория и практика / М. А. Некрасова. – М.: Изобразительное искусство, 1983.

УДК 7

Ирхина Александра Викторовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Irkina A. V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: irhinaaleks006@yandex.ru

Научный руководитель: Петрова Л.Е., доцент

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

MEDIA EDUCATION AS A NECESSARY COMPONENT OF THE CHILD'S SOCIALIZATION

Аннотация: в данной статье медиаобразование рассматривается как один из способов социализации детей. Рассмотрено, как и какими способами происходит социализация ребёнка с помощью медиаобразования и посредством педагога-наставника. Также затронута история медиаобразования и его роль в современном мире.

Abstract: in this article, media education is considered as one of the ways of socialization of children. It is considered how and in what ways the socialization of the child takes place with the help of media education and through the teacher-mentor. The history of media education and its role in the modern world are also touched upon.

Ключевые слова: медиаобразование, медиатехнологии, социализация, дети, ребёнок, современный мир.

Keywords: media education, media technologies, socialization, children, child, modern world.

Медиаобразование – это процесс обучения и воспитания, который включает использование медиа-технологий в качестве средства обучения и коммуникации. Этот процесс включает использование



различных медиа-форматов, таких как телевидение, Интернет, социальные сети, видеоигры и другие, в целях формирования культурных ценностей, умения критически мыслить и анализировать информацию, и развития личности. [1, с.9]

В настоящее время медиаобразование становится все более активной средой формирования личности, в частности важно для родителей и педагогов в связи с растущим количеством доступных медиа-форматов и повсеместной их доступностью для детей. В тоже время медиаобразование играет важную роль в социализации ребенка и помогает ему развивать культурные и этические ценности, которые являются необходимыми для успешной адаптации в современном обществе.

Медиаобразование начало развиваться в конце XX века в связи с ростом интереса к медиа-технологиям и их влиянию на общество, но также истоки медиаобразования можно проследить еще в древности. Классическое образование, которое включало в себя изучение литературы, искусства и риторики, является формой медиаобразования. Однако с развитием технологий и появлением новых медиа-форм, таких как кино, радио, телевидение, интернет и социальные сети, появилась необходимость в развитии новых навыков, которые помогли бы людям оценивать информацию, поступающую из разных источников.

Первые программы по медиаобразованию были созданы в 1960-х годах в США, когда появилась необходимость обучения студентов телерадиовещанию и различным медиа-технологиям. С тех пор медиаобразование стало важным элементом образовательного процесса во многих странах, и были созданы специальные программы и курсы, направленные на развитие медиа-грамотности у детей и молодежи. [4, с.59]

Основной целью медиаобразования является развитие у ребенка умения анализировать и интерпретировать информацию, полученную из различных медиа-источников. Важно, чтобы дети понимали, что информация, которую они получают, может быть предвзятой или искаженной, и что они должны уметь критически относиться к этой информации и уметь ее анализировать.

Другой целью медиаобразования является формирование культурных и этических ценностей у детей. Дети должны понимать, что медиа-технологии могут использоваться для распространения различных идей и ценностей, и что они должны уметь отличать между правильным и неправильным, добрым и злым, моральным и аморальным контентом. Также важно обучать детей правилам поведения в Интернете, в том числе защите личных данных и предотвращению кибербуллинга.

Кроме того, медиаобразование помогает детям развивать творческие и коммуникативные навыки. Медиа-технологии предоставляют ребенку возможность самовыражения и создания собственного контента, что в свою очередь способствует развитию творческого мышления. Также использование медиа-технологий позволяет детям научиться эффективно коммуницировать, выражать свои мысли и идеи и учиться работать в команде. Например, умение создавать медиа-контент, например, видео, фотографии, аудиозаписи, может стать полезным навыком для будущей карьеры в медиа-индустрии. Кроме того, умение использовать медиа-технологии для коммуникации и обмена информацией помогает детям развивать социальные навыки и укреплять связи с другими людьми.

Медиа-технологии являются неотъемлемой частью современной жизни, и дети сталкиваются с ними с самого раннего возраста. Медиаобразование помогает детям осознать, что медиа-технологии могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на их жизнь, и что они должны быть в состоянии управлять этим влиянием. Медиаобразование помогает детям стать активными участниками медиа-культуры, а не только пассивными потребителями медиа-контента. Дети должны уметь создавать и распространять медиа-контент, а также критически анализировать и интерпретировать медиа-сообщения.

Медиаобразование способствует развитию этических и моральных ценностей. В медиа-контенте часто представлены негативные образы и сообщения, которые могут оказать вредное влияние на детскую психику. [3, с.14] Нужно учить детей разбираться в языке медиатекстов. Например, поощрять детей к активному участию в медиа-контенте, включая дискуссии, анализ и критическое мышление. Это поможет развить их способность осознанно воспринимать и интерпретировать информацию. Или учить детей анализировать и оценивать медиа-контент с точки зрения этических и моральных норм.

Таким образом, медиаобразование является ключевым фактором в социализации современного ребенка. В эпоху цифровых технологий и мультимедиа, дети растут в мире, где использование

различных гаджетов и цифровых технологий является неотъемлемой частью их повседневной жизни. В этой связи, медиаобразование становится невероятно важным, чтобы дети могли правильно использовать все возможности, которые предоставляют современные медиа.

Медиаобразование помогает детям развиваться в различных аспектах жизни. Например, благодаря медиаобразованию дети могут развивать свои социальные навыки, креативный потенциал и критическое мышление. Кроме того, медиаобразование помогает детям учиться взаимодействовать со своим окружением, понимать новые культурные явления и осознавать свои права и обязанности в медиа-среде. Однако, необходимо помнить, что медиаобразование не должно заменять родительскую заботу и внимание к ребенку. Важно, чтобы родители осознавали важность медиаобразования и уделяли своему ребенку достаточно времени для его обучения и развития. Кроме того, родители должны контролировать использование цифровых устройств и медиа-содержимого, чтобы обеспечить безопасность своих детей. [5, с.41]

Мы видим, что медиаобразование является важной частью социализации ребенка в современном мире. Правильное использование медиа-технологий может помочь детям стать успешными и грамотными пользователями медиа-среды, развивать их творческий потенциал и социальные навыки, а также сделать их более уверенными в современном мире. Ключевым здесь является баланс между использованием цифровых технологий и родительской и учительской заботой, и вниманием к детям. Если соблюсти этот баланс, медиаобразование будет важным инструментом в развитии и социализации ребенка.

Список литературы

1. Бакарди, С. (2015). Медиаграмотность. Теория и практика: учебное пособие для студентов вузов. Аспект Пресс. № 2 (34). С. 9-13.
2. Васильева, Н. В. (2013). Медиапедагогика: учебное пособие для вузов. Гардарики. 2015. 312 с.
4. Федоренко, А. (2017). Медиаобразование в школе: теория и практика. Просвещение, 2002. 287 с.
5. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учебное пособие / А. В. Федоров. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 343 с.
5. Черноокая, Л. А. (2016). Медиаобразование как основа медиакультуры. Вестник Томского государственного университета, (404), 193-199, №14. С. 31–41.

УДК 7.06

Казакова Анастасия Александровна
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kazakova A. A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: nastya.kazakova2002@bk.ru

Научный руководитель: Евченко В.К., старший преподаватель

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ПЕДАГОГОВ-НАСТАВНИКОВ WAYS TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS OF A YOUNG SPECIALIST ON THE EXAM- PLE OF THE EXPERIENCE OF TEACHERS-NASTAVNIKOV

Аннотация: В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие у молодых специалистов и предложены пути решения. Также в данной работе можно ознакомиться с советами опытных педагогов-наставников.



Annotation: The article discusses the main problems that arise among young professionals and suggests solutions. Also, in this work you can get acquainted with the advice of experienced teachers-mentors.

Ключевые слова: профессиональные проблемы, студенты-практиканты, педагог-наставник, ученики.

Keywords: teacher professional problems, students-interns, teacher-mentor, students.

«...Учитель должен обладать большой широтой знаний, во-первых, в том искусстве, которое он преподает, во-вторых, во всех смежных областях культуры. Он должен быть Носителем Культуры. Учителя всех предметов искусства должны обрести этот статус в глазах своих учеников, их родителей, своих коллег» [2, с. 147] – именно со слов Б. М. Неменского хотелось бы начать эту работу. Учитель – очень сложная профессия, именно он помогает детям познать мир. Учитель ведет ребенка на протяжении нескольких лет, являясь его советчиком и помощником. На протяжении многих лет образование касались различные изменения во всех сферах, но неизменным остается одно – учитель.

Хотелось бы, чтобы в жизни каждого человека был наставник, который бы помогал двигаться дальше, который бы являлся тем самым ключиком в необходимую нам реальность. В моей жизни было много учителей, благодаря которым я всем сердцем полюбила эту профессию и осознала, что вести детей может не каждый, это великое призвание и огромный, необъятный труд. С детства я любила рисовать, в то время это было не больше, чем увлечение, которое в моем представлении не могло перерасти в нечто большее, но перешагнув порог художественной школы, успешно сдав экзамены, меня поглотил мир искусства, который казался таким огромным и немного пугающим. Именно в этот момент появился мой педагог наставник, который профессиональной рукой сопровождал меня на протяжении десяти лет и продолжает до сих пор. Это был мой наставник, который стал для меня настоящим другом. Он показал мне как прекрасно искусство и поселил в моем сердце любовь к работе с детьми. Мне хотелось бы суметь стать таким же виртуозом и посвящать своих учеников в мир прекрасного. Потому что именно мудрый учитель способен направить ребенка на его верный путь, он способен поддерживать в любых начинаниях. Хотелось бы чтобы в жизни каждого из нас был тот человек, который создавал бы ту, атмосферу, благодаря которой хочется узнавать мир науки и искусства.

Всем известны такие имена как: А. С. Макаренко, Я. А. Каменский, Л. С. Выгодский и многие другие. Они творили настоящее волшебство и являлись истинными педагогами-наставниками. Безусловно каждый из них сталкивался с проблемами преподавания и сложностями на своем пути. Именно об этих сложностях хотелось бы поговорить [1, с. 192]. Ведь на самом деле их множество и будущим педагогам просто необходимо знать, как справляться с разными ситуациями. Уже в студенческие годы, во время прохождения практики студенты-практиканты сталкиваются со множеством вопросов. Не решая которые могут возникнуть страхи и нерешительность в правильном выборе своей профессии.

Для того, чтобы разобраться в обыденности страхов и проблем, мы обратились к опытным творцам и профессионалам изобразительного мира. Был проведен опрос, с которым вы можете ознакомиться ниже. Преподаватели охотно отвечали нам на волнующий нас профессиональные вопросы.

Мы хотели узнать, возникают ли у таких людей трудности и как они с этим справляются. Не для кого не секрет, что творческие люди мыслят не шаблонно. Помимо этого, им необходим определенный инвентарь, что тоже затрудняет свободное обучение. Решение этой задачи заключается только в множественной практике, важно чтобы студенты понимали всю важность этого и усердно работали во внеурочное время [4, с. 198]. Также поступая на изобразительное искусство, некоторые студенты не пытаются получить дополнительные знания и развиваться в этом направлении, поэтому абитуриентам стоит несколько раз подумать и взвесить свои желания. Задать себе вопрос: «Я точно этого хочу?». Без мотивации не бывает прогресса. Ее отсутствие ведет к неуспеваемости и разочарованию к будущей профессии.

Обсуждая вопрос о трудностях, возникающих при обучении педагогов изобразительного искусства, поднялся не менее интересный вопрос. «Что же стоит первым художник или все же педагог?», тут ответ очевиден – художник. Ведь только человек, по-настоящему любящий свое



дело, способен вдохновить и научить создавать своих учеников. Такой человек будет реализовывать свои идеи, доносить необходимые материалы, учить проходить все этапы становления художника, придумывать различные мастер классы и вести внеурочную деятельность, а значит быть чудесным мастером своего дела.

Многие молодые специалисты боятся трудностей и в особенности сложных учеников и вот несколько вариантов ответов как с этим справиться.

Сложные в воспитании дети безусловно когда-нибудь обязательно попадутся на профессиональном пути любого направления. Но понимая о том, что этот ученик может справиться с любой задачей, придает сил и энергии [5, с. 127].

В современном мире преподавателей озадачивает словарных запас учащихся и их способность свободно говорить, объяснять. Для учителя такая проблема является актуальной, а возникла она из-за недостаточности живого общения и неспособность выходить за рамки и размышлять. К большому сожалению в этой проблеме важно чтобы студент самостоятельно понимал необходимость постоянного совершенствования речевой практики. Преподаватель может больше рассказывать студентам. Ведь именно он ведет работу со студентами для написания курсовых работ, рефератов по направлению изобразительное искусство.

Есть проблемные студенты, которые пропускают многие занятия. Для них важно осознавать, что без работы над своими ошибками, без знания теории и практики они не добьются хороших результатов.

В дополнении хотелось бы отметить, что для художника-педагога необходимо понимать важность не только практических занятий, но и теоретических знаний. Без практики не бывает теории и без теории не бывает практики, эти два понятия взаимосвязаны между собой и непрерывны.

И напоследок хотелось бы поделиться с важными советами, которые мы получили в результате своего небольшого исследования, возможно они помогут некоторым не опустить руки и продолжить становиться настоящим профессионалом:

1. Важно быть замотивированным в своем деле.
2. Развиваться и не отчаиваться, верить в свои силы и это приведет к успеху.
3. Как говорил Павел Петрович Чистяков «Чувствовать, знать и уметь — полное искусство» — вот кредо настоящего мастера [3]. Педагог должен научиться чувствовать, знать и уметь, и только позже начинать учить. Ведь чтобы стать педагогом нужно уметь самого выполнять творческие работы и знать поступительную систему обучения.
4. Если действительно нравится это дело, любые трудности будут преодолимы. Не нужно бояться практики, именно она поставит в вашей профессионально-творческой деятельности большой плюс.
5. Нужно любить свое дело и своих учеников.
6. Важно соблюдать этические нормы и нести профессиональные манеры, быть истинным примером для модели поведения. Соблюдать спокойствие, держать себя в руках.
7. Больше смотреть, вникать, читать, пропускать мир искусства через себя, преобразовывать его через свою душу.

Подводя итоги, хочется отметить то, что неизвестность всегда пугает, но преодалев этот страх понимаешь, что мы становимся сильнее.

Все возникающие трудности можно решить благодаря своему профессионализму, поэтому если был выбран путь художника-педагога, постарайтесь пройти его до конца!

Список литературы

1. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты: Рисунок, живопись, композиция: Учебник. — М.: Просвещение, 1981. — С. 192.
2. Неменский Борис Михайлович. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: Книга для учителей. — М.: Просвещение, 2012. — С. 147.
3. Андрей Лысенко – Чистяков об искусстве [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.liveinternet.ru/users/drewfoxy/post124103495/>



4. Рожкова Е.Е. Изобразительное искусство в начальной школе: из опыта работы учителя. – М.: Просвещение, 1980. – С. 198.

5. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – С. 127.

УДК 7

Кишмахова Л.А.,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kishmakhova L.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kishmakhova_larina@mail.ru
Научный руководитель: Петрова Л.Е., доцент

РАЗВИТИЕ МЕДИАПРОСТРАНСТВА В РОССИИ DEVELOPMENT OF THE MEDIA SPACE IN RUSSIA

Аннотация: в данной статье рассматривается история развития медиа-пространства в России, основные направления в данной области, а также анализируются проблемы и поиски их решения в профессиональной среде и на уровне государства.

Abstract: this article examines the history of the development of the media space in Russia, the main directions in this area, as well as analyzes the problems and the search for their solutions in the professional environment and at the state level.

Ключевые слова: медиапространство, инфлюенсер, медиаиндустрия.

Keywords: media space, influencer, media industry.

В современном мире медиапространство является частью нашей повседневной жизни. С каждым годом количество информации, которую мы получаем через различные источники, увеличивается. В России тоже происходят серьезные изменения в медиапространстве, которые не остаются без внимания экспертов и общественности.

История развития медиапространства в России началась еще в 17 веке с появления первых газет и журналов. В 19 веке государство начало контролировать издания, что привело к цензуре и ограничению свободы слова. Советский период характеризовался полной государственной монополией на СМИ, а позднее - коммерциализацией и приватизацией. С начала 2000-х произошло значительное разнообразие СМИ: появилось множество телеканалов, радиостанций, интернет-порталов и социальных сетей. Одновременно с этим росло количество независимых журналистов и блогеров.

Однако последние годы характеризуются ужесточением законодательства о СМИ. Начиная с 2012 года были приняты несколько законов, направленных на ужесточение контроля за интернетом и социальными сетями. Кроме того запрещены некоторые информационные ресурсы и заблокированы доступы к ним, в частности за недостоверную информацию, разжигание национальной розни и т.п.

В целом, развитие медиапространства в России было непростым и прошло через множество этапов, сегодня оно характеризуется разнообразным контентом, но и контролируется государством. Государство играет важную роль в развитии медиаиндустрии в России. В последние годы были приняты ряд законов, направленных на улучшение качества и контроля над медиапродуктами. [1, с. 9]

Государственные средства также используются для поддержки развития медиаиндустрии. Например, в рамках программы «Развитие телерадиовещания» выделены средства на создание новых телевизионных проектов и модернизацию оборудования.

Однако некоторые эксперты считают, что государственное вмешательство может ограничить свободу слова и негативно повлиять на качество журналистики, кроме того, финансирование из бюджета может вызывать конфликты интересов и зависимость от политических элит.

Таким образом, роль государства в развитии медиаиндустрии должна быть сбалансированной и ориентированной на защиту интересов общества, а не отдельных политических групп.

За последние несколько лет наблюдается активное развитие цифровых технологий и расширение интернет-покрытия по всей стране. Это привело к появлению новых форм коммуникации и возможностей для получения информации. Одновременно с этим возникли новые вызовы для российских СМИ, включая конкуренцию со стороны зарубежных платформ и сложности при соблюдении законодательства. Важно отметить, что эти изменения в медиапространстве напрямую связаны с социальными, политическими и экономическими процессами в России.

С одной стороны, интернет и социальные сети стали более доступными, разнообразными и популярными - сегодня практически каждый имеет возможность создать свой блог или канал на YouTube, а также свой профиль в ВКонтакте, Instagram и других социальных сетях. Это привело к возникновению новых типов медиа - блогеров, инфлюенсеров, тиктокеров и прочих, которые активно продвигаются, создают контент и привлекают аудиторию.

С другой стороны, традиционные типы медиа - телевидение, радио, газеты и журналы - также не стоят на месте. Многие из них расширили свою деятельность в онлайн-пространстве, перешли на дистанционный формат работы, создали собственные интернет-площадки и сервисы. Однако существуют и такие традиционные медиа, которые продолжают работать в традиционном формате - например, газеты и журналы, которые можно найти в киосках по всей стране. [4, с.287]

Таким образом, развитие медиапространства в России идет в нескольких направлениях одновременно и характеризуется большой вариативностью. Одно из самых заметных изменений последних лет - это увеличение роли интернет-медиа и новых типов медиа. Они не только предоставляют возможность любому желающему быть автором и создателем контента, но и активно влияют на культурные и социальные процессы в обществе. Это одновременно является вызовом и возможностью для традиционных медиа и их работников - нужно не оставаться в стороне от этих новых тенденций, а находить свой путь к аудитории в современной динамичной среде.

Можно сказать, что российское медиапространство продолжает активно развиваться, приспосабливаясь к новым технологиям и изменяющимся потребностям аудитории. Одним из основных трендов является увеличение роли онлайн-медиа: все больше людей получают информацию через интернет и социальные сети.

Другое важное направление – это переход к мультимедийной журналистике. Медиакомпании активно используют видео, фото, аудио и другие форматы для создания контента, который более наглядно передает информацию и лучше удерживает внимание читателей. [3]

Также становится все более популярным использование инновационных технологий в производстве контента. Например, в последние годы появилось много проектов на базе искусственного интеллекта, которые помогают автоматически генерировать тексты или создавать видеоролики.

Кроме того, среди трендов можно выделить рост интереса к локальной журналистике. В условиях распространения фейковых новостей и манипуляций с информацией, люди все больше доверяют локальным изданиям.

В настоящее время медиаиндустрия в России продолжает развиваться и адаптироваться к новым требованиям рынка. С одной стороны, существенно увеличилась конкуренция между традиционными и дигитальными СМИ. Наблюдается рост популярности онлайн-изданий и социальных сетей, что приводит к изменению потребительского спроса на контент. С другой стороны, правительство России активно поддерживает медиаиндустрию страны, создавая благоприятные условия для ее развития. В частности, проводится работа по улучшению законодательства в области свободы слова и информации, а также по повышению качества российских фильмов и телепередач.

Несмотря на эти положительные тенденции, все еще сохраняются некоторые проблемы в медиапространстве России. Один из главных недостатков – это низкий уровень профессионализма журналистов и редакторов. Кроме того, часто возникают случаи цензуры со стороны государственных органов, что снижает доверие общества к медиа. [2, с. 312]

В целом, можно сделать вывод, что медиапространство в России находится в процессе развития и изменения. Вместе с тем, развитие технологий и доступность интернета создали новые вызовы для отрасли. Одним из основных вызовов является конкуренция социальных сетей и мессенджеров, кото-



рые стали популярными источниками информации. Это требует от российских медиакомпаний поиска новых форматов взаимодействия со своей аудиторией, например, использование интерактивных технологий. [5, с. 31]

Другой вызов – это распространение фейковых новостей и дезинформации. Российское правительство уже приняло закон о наказании за распространение ложной информации в СМИ, однако необходимы дополнительные усилия для борьбы с этой проблемой.

Тем не менее, перспективы развития медиапространства в России остаются положительными. Цифровизация экономики, поиск новых форматов контента и улучшение качества онлайн-телевидения обеспечивают возможности для инноваций и роста. Будущее медиапространства в России связано с развитием технологий и улучшением качества информации. Медиакомпании должны остаться гибкими, приспосабливаясь к изменениям рынка и потребностям аудитории.

Список литературы

1. Бузин В.Н. Медиапространство в структуре социального пространства // Социум и власть. 2012. № 2 (34). С. 9-13.
2. Дзялошинский И.М. Современное медиапространство России. М: Аспект Пресс, 2015. 312 с.
3. Прошак Л.В. Медиареальность и истина: драма взаимодействия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mediarealnost-i-istina-drama-vzaimodeystviya>.
4. Корконосенко С.Г. Основы журналистики. М: Аспект Пресс, 2002. 287 с.
5. Ним Е.Г. Медиапространство: основные направления исследований // Бизнес. Общество. Власть. 2013. №14. С. 31–41.

УДК 7.021

Климова Ирина Андреевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Klimova I.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: irinaklimova798@gmail.com

Научный руководитель: Фитьмов Е.А., доцент

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО MODERN APPROACHES TO EDUCATION THROUGH ART

Аннотация: в данной статье мы рассмотрим современные подходы к образованию через искусство: от классического метода художественного образования до новых концепций, таких как «STEAM» (наука, технологии, инженерия, искусство и математика) или «Арт-терапия». Мы познакомимся с примерами успешных проектов в России и за рубежом. В конце статьи мы обратимся к перспективам использования таких подходов в будущем и роли искусства в формировании образовательной политики.

Annotation: in this article, we will consider modern approaches to education through art: from the classical method of art education to new concepts such as “STEAM” (science, technology, engineering, art and mathematics) or “Art therapy”. We will get acquainted with examples of successful projects in Russia and abroad. At the end of the article, we will turn to the prospects of using such approaches in the future and the role of art in shaping educational policy.).

Ключевые слова: образование, искусство, педагогика, современное общество.

Keywords: education, art, pedagogy, modern society.

Образование – это один из ключевых факторов, определяющих будущее человека и общества.



В нашем быстро меняющемся мире, где новые технологии и требования рынка труда постоянно изменяются, важно не только получить базовые знания, но и развивать творческий потенциал. Сегодня все больше школ и университетов начинают использовать искусство как эффективный инструмент для формирования критического мышления, коммуникативных навыков и развития личности.

Роль и значимость искусства в современной системе образования все больше ориентированы на комплексное развитие личности, которое включает не только усвоение теоретических знаний, но и развитие творческого мышления, эмоциональной сферы и социальных навыков. В этом контексте искусство играет важную роль.

Изучение искусства позволяет детям и молодежи развивать свой вкус, чувство прекрасного, а также способность к самовыражению через художественные средства. Обучение музыке, театральному искусству, изобразительному и прикладному искусству помогает формированию личности как эстетического целого.

Кроме того, использование методик обучения через искусство способствует активизации интеллектуальных процессов учеников. Использование художественных средств позволяет более глубоко узнать окружающий мир, осознать его красоту и сложность.

Сегодня очевидно, что образование через искусство – это не просто дополнение к традиционной системе обучения, а важная составляющая нового педагогического подхода. Он направлен на развитие личности ученика как целостного существа, способного не только запоминать информацию, но и творчески применять ее в жизни.

Использование искусства в процессе обучения: новаторские подходы и методы образования через искусство предполагают использование новаторских методов и приемов, которые максимально активизируют творческие способности учеников. Один из таких методов – проектная деятельность, которая позволяет студентам самостоятельно выбирать тему проекта, разрабатывать ее и создавать произведение искусства на основе полученных знаний [3].

Еще один эффективный подход – это игровые технологии в обучении. Игры, разработанные с учетом образовательных целей, помогают ученикам легко запоминать материал и мотивируют их к активной деятельности. Также используются интерактивные формы работы – вебинары, видеоконференции, онлайн-курсы.

Одним из главных принципов современного образования через искусство является индивидуальный подход к каждому ученику. Это означает, что преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности каждого студента при выборе методик и приемов работы со всем классом.

Кроме того, не менее важным фактором является использование современных технологий в обучении. Это могут быть специализированные программы для создания искусства, приложения на смартфонах и планшетах, которые помогают ученикам легко осваивать новые знания.

Современные подходы к образованию через искусство направлены на развитие творческих способностей учеников, активизацию их мыслительной деятельности и формирование целостного видения мира. Они помогают привлечь внимание студентов к учебному процессу и создать благоприятную атмосферу для достижения успеха в обучении. [1]

Современные подходы к образованию все больше уделяют внимание использованию искусства как средства развития креативности и творческого мышления. Различные виды искусства, такие как музыка, живопись, танцы и театр, помогают детям и взрослым расширять свой кругозор, выражать свои мысли и эмоции через творчество.

Использование искусства в образовании позволяет студентам развивать свою интуицию, аналитические способности, учитывая мнение других людей. Кроме этого, оно помогает сформировать личность человека. Исследования Бакушинского А.В. показывают, что изучение искусства может привести к повышению успеваемости студентов по всем предметам [2].

Сегодня научное сообщество признает значимость изучения искусства не только для любителей этого направления. Оно рассматривается как необходимый элемент целостного образования. Школы начинают использовать новые методики обучения с использованием художественных материалов. Эти методы предполагают более активное участие студентов в процессе обучения и развития творческих навыков.

Искусство помогает людям понимать окружающий мир, а также расширять свой кругозор. Оно может быть использовано для решения различных проблем, поскольку оно находит новые способы решения задач и находит нестандартные подходы к проблемам. Подобный метод обучения может быть применен в любых областях знаний, где нужна креативность и независимость мышления.

Использование искусства в образовании - это отличный способ улучшить качество обучения, развить творческие способности студентов и помочь им лучше понимать окружающий мир. Это доказывает необходимость современных подходов к образованию через искусство [4].

Современные подходы к образованию через искусство основываются на междисциплинарности и использовании современных технологий. Междисциплинарный подход позволяет объединить различные области знания, такие как история, литература, математика и т.д., для создания уникального опыта обучения. Использование технологий также играет важную роль в современных методах обучения через искусство. Это может быть использование виртуальной реальности или интерактивных инструментов для создания более глубокого понимания процесса создания произведений искусства.

В целом, современные методы обучения через искусство помогают студентам развивать не только свой креативный потенциал, но и критическое мышление, коммуникативные навыки, а также способность работать в команде. В результате получается уникальный опыт обучения, который помогает студентам применять свои знания в различных сферах жизни.

Вывод: Современные подходы к образованию через искусство имеют огромный потенциал для развития учебной деятельности и повышения интереса учеников. Они позволяют не только расширять знания, но и развивать творческий потенциал, коммуникативные навыки и критическое мышление. При этом использование искусства в образовании требует согласованного подхода со стороны учителей и руководства института, а также поддержки со стороны государственных органов. Однако, при правильном использовании, эти подходы могут значительно улучшить образовательную систему и вдохновить новое поколение творцов.

Список литературы

1. Алексеева Л.Л., Олесина Е.П. Ассоциация педагогов искусства как фактор повышения качества образования [Электронный журнал] // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2016. – №3. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_olesina_18-26_0.pdf2
2. Бакушинский, Анатолий Васильевич (1883-1939).
Художественное творчество и воспитание: опыт исследования на материале пространственных искусств / А. В. Бакушинский. - Москва: Карапуз, 2009. - 302, [1] с., [4] . цв. ил. : ил.; 22 см. - (Педагогика детства; № 3, 2009).; ISBN 978-5-8403-1522-4 (в пер.)
3. Школяр Л.В. Современные подходы к образованию через искусство [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – №3. – 2018. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/shkolyar.pdf
4. Торшилова Е.М. Общие принципы художественного развития детей и направление их совершенствования в системе дополнительного образования / Е.М. Торшилова // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 190 – 194.

УДК 391

Михайловский Вячеслав Юрьевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Mikhailovsky V.Y.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: slavik.mikhaylovskiy@mail.ru



НАРОДНЫЙ КОСТЮМ КАК ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА FOLK COSTUME AS A SIGN-SYMBOLIC MEAN OF MORAL EDUCATION OF TEENAGE CHILDREN

Аннотация: Народный костюм раскрывается как уникальный памятник материальной и духовной культуры, занимающий особое место в культурном наследии народа. Обосновывается функциональность знаков и символов в диалогичности деталей и фрагментов народного костюма. Выделяются роль и значимость народного костюма в нравственном воспитании детей подросткового возраста, в постижении смыслов культурной самобытности своего народа, в самоидентификации и актуализации своей творческой индивидуальности.

Ключевые слова: знаково-символическое содержание одежды; народный костюм; подростковая субкультура моды и стиля.

Abstract: Folk costume is revealed as a unique monument of material and spiritual culture, which occupies a special place in the cultural heritage of the people. The functionality of signs and symbols in the dialogicity of details and fragments of folk costume is substantiated. The role and significance of folk costume in the moral education of adolescent children, in understanding the meanings of the cultural identity of their people, in self-identification and actualization of their creative individuality are highlighted.

Keywords: sign and symbolic content of clothing; folk costume; teenage subculture of fashion and style.

За последние десятилетия общественное сознание трансформируется с ускорением, вызванным быстрыми темпами научно-технического и культурного прогресса. При этом распространение информационной продукции наносит существенный ущерб культурному суверенитету, историко-культурной самоидентификации нашего общества, значимым для него образцам поведения, ценностям, этическим, эстетическим и бытовым нормам. Как следствие, в сложившихся условиях социальной патологии сместились акценты в нравственных ориентирах подрастающего поколения в сторону прагматизма, конъюнктуры, усилились проявления эгоистичного, антисоциального и антигуманного характера [12, С. 6].

В этой связи важнейшей задачей образования становится формирование российской культурной и гражданской идентичности личности, включение ее в процессы социализации, обеспечивающей организацию социально-значимой и личностно-ценностной продуктивной деятельности, обогащающей социальный и личностный опыт подростка, помогающей мотивировать интерес к отечественной традиционной культуре. Вместе с тем обнаруживается противоречие между насаждением продукции массовой культуры, инородных ценностей, потребительского статуса в современном обществе (что оказывает негативное влияние на формирование мировоззрения подростка) и необходимостью восстановления лучших национальных устоев, обращаясь к традиционному народному творчеству и, в частности, к богатейшему потенциалу народного костюма.

Являясь уникальным памятником материальной и духовной культуры, народный костюм занимает особое место в культурном наследии народа, является своеобразной летописью, сохраняемой народом с уважением к памяти своих предков. На протяжении веков в народной одежде нашли отражение многие традиции, верования и технологии, где пересеклись мировоззренческие и эстетические представления народа, утилитарность и декоративность [10, С. 23].

П.В. Макагонов определяет народный костюм как социокод, который фиксирует определенные характеристики конкретной культуры и, вместе с тем, является посредником среди типов культур различных хронологических периодов и разных этносов в коммуникации, трансляции и усвоении определенной, значимой для данной культуры информации [6, С. 34].

Феномен народного костюма сформировался как язык, знаково-символическая система, которая читается в процессе взаимодействия людей, служит средством трансляции информации о социально-экономическом статусе человека, его возрасте, половой и этнической принадлежности индивида, месте его проживания, профессии и т.д.

Знание и понимание языка народного костюма, содержание смысла каждого его знака позволяет определить по одежде внутреннее состояние человека. Цель знаковости – обозначить отдельные функции частей костюма или фигуры. Вместе с тем, некоторые знаки и элементы костюма, уменьшающие оригинальность информации и позволяющие усвоить сообщение, носят постоянный характер, что их и характеризует как символы. Одним из важнейших средств воздействия модной одежды является именно то, что она изначально и принципиально содержательно символична [2, С 54].

В знаково-символической системе народного костюма суммируются многие функции – утилитарная, познавательно-эвристическая, информативная, просветительская, художественная, символическая, компенсаторная, гедонистическая, этическая, этноидентифицирующая и т.д. [3, С. 12]. Народный костюм, являясь совокупным художественно-эстетическим выражением всей общественной практики, обладает также познавательно-воспитательной функцией. При всем этом эстетическая функция, как отмечает П.Г. Богатырев, составляет системообразующее основание всех функций. Идеино-эстетическая функция костюма накладывает определенный отпечаток на жизнь человека и ее восприятие, заставляет соотносить себя с образом костюма, свои поступки, манеру поведения, что является важным фактором в развитии личности [1, С. 6], что особенно это важно в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте социализация и социальная идентификация личности во все времена определялась началом активного формирования мировоззренческой позиции взрослого человека, нахождения им своего места в социальной общности, когда статус начинает действовать как регулятор сознания и поведения. Это время ошибок и открытий, радости познания мира и первых разочарований. Любая критика в этот момент воспринимается как подтверждение нелюбви. Не случайно Жан-Жак Руссо называл переходный возраст «вторым рождением человека». На этом возрастном этапе, когда позиция личности только формируется, рано говорить о ее устойчивости и стабильности, любое воздействие может повлиять на процесс ее формирования в ту или другую сторону. И потому в современных условиях крайнего обострения социальных процессов привычный арсенал педагогических средств постепенно теряет свою эффективность: подростковая среда активно поглощает продукцию массовой культуры, инородные ценности потребительского фетишизма, что оказывает существенное влияние на формирование мировоззрения подростка.

Позиция личности подростка, как отмечает А.М. Малюков, не возникает спонтанно, стихийно, а является следствием продуманной системы воспитания, в том числе воспитания эмоционального, эмотивного [6, С. 25].

Понятно, что идея всеобщего равенства в нищете себя изжила, но вместе с ней были безжалостно отброшены и связанные с ней праздники, торжественные обряды и другие явления, в совокупности формировавшие эмоциональную составляющую подрастающей личности. Отказ, соответственно, породил вакуум, которого, как известно, в природе не бывает [6 С. 34].

Потребительская позиция, занявшая в современном социуме доминирующее положение по отношению к ценностям духовно-нравственного порядка, нацеливает на обретение материальных благ. Э. Фромм подразделил такие позиции по совокупности определяющих компонентов и по ведущей направленности на позицию «иметь» и позицию «быть» [11, С. 56]. Е.П. Крупник [4] назвал такое разделение позициями «онтология потребителя» и «ценностный тип переживания». При всем различии подходов этих исследователей их роднит одно: они точно подметили разницу в доминантах личностной позиции. В настоящее время существует значительно больше условий, порой социально привлекательных, для формирования потребительской позиции «иметь», и это в значительной мере осложняет процесс формирования позиции «быть», при которой основной акцент сделан на становлении собственной личности, система ценностей которой не ограничивается лишь материальными благами, но гармонично включает в себя ценности духовно-нравственного порядка [4, С. 34].

Развитие подростка в современном социуме, обусловленное потребительской позицией «иметь», осуществляется под воздействием информации, полученной из интернета, навязанной извне, молодежной субкультурой. Современное «статусное потребление» (по выражению В. Щипкова [12, С. 57]), таково, что речь идет о потребительских и поведенческих «кодах», подобных дресс-коду, от которых зависит социализация и социальная идентификация личности.

Подросток свободно владеет смартфоном, гаджетом, ему комфортно и безопасно в данной «среде

обитания». При этом, с одной стороны, он боится пребывать в статусе «не свой», а с другой стороны, находится в состоянии поиска собственного имиджа, стремясь быть похожим на своего кумира. Нередко яркой, вызывающей одеждой и прочими внешними эпатажными атрибутами взрослеющий ребенок подает сигнал о том, что творится в его душе. И если его окружение не поддерживает его предпочтений, то в нем проявляется бунтарь. Запрет без обсуждений и разговоров, как правило, приводит к тому, что он будет делать то, что «нельзя», просто назло. Подростку необходима в этот период поддержка, а не сопротивление со стороны взрослых.

Следует учитывать то, что мыслительная деятельность подростка в этот возрастной период развивается по пути интеллектуализации и характеризуется тем, что большей продуктивностью отличается его направленное восприятие, смысловое запоминание и качественное воспроизведение. Познавательный интерес, любознательность и любопытство – отличительные особенности подростка. Он постоянно открыт к восприятию нового, значительного, интересного. В то же время он тонко чувствует равнодушие, фальш, формальный подход, стремится к искреннему, откровенному, тонкому, но не показывает это посторонним, особенно в присутствии большого числа ровесников. Область интимного, доверительного переходит к небольшой референтной группе наиболее близких друзей и подруг, где и проявляет себя в должной мере [9, С. 25].

Погружение в смысловую ткань народного костюма через ее связь с историей, культурной самобытностью народа на основе высокой эмоциональной насыщенности занятий помогает подросткам постигать глубокие смыслы его креативной и духовной сущности. Однако следует учитывать, что подростки сегодня в основном потребляют современную возрастную и авангардную культуру одежды (нередко являясь ее жертвой), смысловое содержание которой носит, как правило, примитивный характер.

К сожалению, делая выбор, ориентируясь на подражание образцам западной культуры, происходит утрата признаков пола. Модная индустрия сегодня отдает предпочтение андрогинным костюмам. Андрогинность – это демонстрация человеком одновременно женских и мужских особенностей, необязательно эквивалентных один другому, что противоречит природосообразной сущности человека.

Например, современные хореографические композиции, исполняющие девушками в удобном для исполнения сценическом брючном костюме (вместо привычных платьев) построены, соответственно, на лексической основе брутального характера (грубости, жестокости, агрессии). Известно, что такая смена одежды приводит к изменению манеры поведения, самоотношения, развития личностных качеств, характера и т.д., когда девушка берет на себя не типичную для себя роль. Вместе с тем, как отмечает Губанова Е.Н., важен и другой момент – мужская одежда становится все более женственной, а не наоборот [3, С. 12].

Можем ли мы назвать жизнеутверждающими подростковые стили: рэперский, готический, эмо-стиль, рок-стиль и т.п.? С подростковым возрастом, как отмечает Л.В. Павлова, «проходят эксперименты (или они становятся менее кричащими), и это часть развития ребенка. Именно поэтому и существует тинейджерская собственная мода. Чтобы нарушая традиции взрослых, самим становиться взрослее» [8, С. 34]. Однако подросткам необходима альтернатива, чтобы делать выбор и строить свою дальнейшую жизнь не по законам заимствования чужеродной культуры, навязанной западной культурой, а постигать смыслы культурной самобытности своего народа и на ее основе создавать свою молодежную культуру, актуализировать свою творческую индивидуальность, учиться разговаривать языком образов, не утрачивая признаков половой принадлежности.

Постижение смыслов знаково-символической партитуры народного костюма в сравнении со смысловой составляющей современной одежды показывает, как «культура переводит ускользающие в прошлое и будущее ценности настоящего в бытие человека, в смыслы его жизнедеятельности» [6, С. 56].

Русский народ подходил к созданию одежды не только творчески, он вкладывал в этот процесс глубокий смысл. Для него было важно подчеркнуть внешнюю и духовную красоту, создать единство. Разгадать ритмическую, цветовую и символическую тайны народного костюма можно лишь владея знаниями и погрузившись в великолепный мир этнических мотивов одевания.

Таким образом, освоение подростком традиционной культуры через изучение знаков и символов

народного костюма как средства самоидентификации личности, а также способа установления коммуникации между знаково-символическими средствами и источником информации, более всего способствует возвращению к этническим корням. Этот вектор предполагает стремление к такой модели развития, в которой сочетаются два приоритета: традиции и современность, что отражает специфический характер отечественной ментальности, которая сочетает в себе береженое отношение к наследию и запрос на социальную и нравственную справедливость современного социума.

Список литературы

1. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного искусства. М.: Искусство, 1971. 544 с.
2. Боева О.А. Знаковые функции и символы традиционной народной одежды //Вестник ВГПУ. 2011. № 3. С. 52-55.
3. Губанова Е.Н. Хроматический символ в народном воронежском костюме //Текстиль и мода: сб. докл. и сообщ. межрегион. науч.-практ. конф. Воронеж, 2007. С. 11-12.
4. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на детей школьного возраста: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. доктора психол. наук. М., 1995. – 52 с.
5. Макагонов П.В. Русский традиционный орнамент как знаковая система. Тверь: Тверской государственный университет, 2014. 76 с.
6. Малюков А.М. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна: Феникс, 1999. 256 с.
7. Малюков А.М. Теоретические основы формирования художественной культуры у подростков. М.: Педагогика, 2021. 134 с.
8. Павлова Л. В. Художественно-творческое развитие подростков в процессе изучения народного костюма в системе дополнительного образования. М.: Петруш, 2010. 240 с.
9. Парахонский Б.А. Коммуникация и культурная среда //Вопр. филос. 1989. №7. С. 24-27.
10. Ситникова А. Д. Народный костюм: от истоков к современности. Нижневартовск, 2016. 118 с.
11. Харченко Я.С., Данилова Т.В. Эрих Фромм об обладании vs бытии: к постановке проблемы // European Student Scientific Journal. – 2017. – № 2.
12. Щипков А.В. Перелом. Сборник статей о справедливости традиции. М.: Спас, 2013. 234 с.

УДК 37.012.85

Нелюба Дарья Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Nelyuba D.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: nelyuba97@mail.ru

ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА CHOREOGRAPHIC ART AS A MEANS OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF PRIMA- RY SCHOOL CHILDREN

Аннотация: На основе выделения противоречий, свойственных современной цивилизации, обосновывается необходимость поиска новых и возрождения традиционных средств нравственно-эстетического воспитания детей. Раскрываются подходы к пониманию сущности нравственно-эстетического воспитания, выделяются основные его составляющие. Раскрывается потенциал хореографического творчества в нравственно-эстетическом воспитании ребенка. Приводятся



аргументы, обосновывающие младший школьный возраст как сензитивный период нравственно-эстетического воспитания ребенка средствами хореографического творчества.

Abstract: On the basis of highlighting the contradictions inherent in modern civilization, the necessity of finding new and reviving traditional means of moral and aesthetic education of children is substantiated. Approaches to understanding the essence of moral and aesthetic education are revealed, its main components are singled out. The potential of choreographic creativity in the moral and aesthetic education of the child is revealed. Arguments are given that substantiate primary school age as a sensitive period of moral and aesthetic education of a child by means of choreographic creativity.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание; детское хореографическое творчество.
Keywords: moral and aesthetic education; children's choreographic creativity.

В последние годы реальный опыт преобразований в условиях глобализации нацеливает на осмысление долговременных следствий происходящих перемен. Рациональный мир, разрушение системы нравственных принципов, отчуждение от традиций накладывают отпечаток на решение проблем воспитания подрастающего поколения как основы стабильности государства [9].

В.В. Путин на встрече с представителями образования глава государства отметил: «Получить знания – это не просто, но это все-таки вторично по сравнению с воспитанием человека, с тем, чтобы он должным образом относился и к себе самому, и к своим друзьям, и к семье, и к родине – это абсолютно фундаментальные вещи и только на этой базе можно рассчитывать на то, чтобы человек стал полноценным» [7]. Сегодня коммерциализация социального заказа в образовании, акцент на подготовку специалистов для определенных сфер экономической жизни преследуют, казалось бы, благородную цель – подъём экономики. Однако такой подход таит опасность недопонимания того факта, что экономическое благосостояние страны может основываться только на благосостоянии духовно-нравственном [там же].

Современному духовному кризису присуще отсутствие нравственных ценностей и идейных приоритетов. В век высоких технологий Интернет, кино и другие средства массовой культуры абсолютизируют свободу, пропагандируют вседозволенность, потребительства, наслаждения, многие современные дети далеки от духовности и эстетики – они не замечают красоты окружающего мира, не умеют ценить всего, что имеют; они уверены, что любое их поведение является приемлемым. В этой ситуации у детей формируется неприятие таких нравственных ценностей как доброта и отзывчивость, порядочность и благородство, честность и трудолюбие, гражданственность и патриотизм.

Нравственная и эстетическая культура характеризуют преимущественно духовную жизнь общества и личности, их духовный мир – сознание, мировоззрение и социально-духовные качества. Нравственные и эстетические чувства, нравственное и эстетическое понимание – элементы духовной культуры субъектов.

Нравственное воспитание – это способность видеть разницу между добром и злом, правильными и неправильными намерениями, мыслями, поступками и поведением. Фундаментальные нормы поведения прививаются родителями ребенку с младенчества, а остальные он приобретает на протяжении всей своей жизни [1, С. 137]. Воспитание ребенка начинается в семье, но если родители не пробудили интерес к прекрасному, доброму, вечному, то из него вырастает равнодушный и циничный индивид.

Как отмечает В.И. Новикова, к сожалению, многие явления, процессы и предметы современной жизни становятся лишь эстетической обёрткой для реализации безнравственных решений. Настоящий воспитательный потенциал эстетики жизни в самом общем понимании может иметь только нравственная эстетика. «Чистая красота», свободная от нравственного содержания, ведёт к поверхностному, некритичному эстетическому отношению, не способствует формированию нравственных позиций, составляющих духовную основу мировоззрения и миропонимания молодого человека [6].

Под эстетическим воспитанием в педагогике понимается процесс формирования у развивающегося человека под воздействием окружающего мира и художественных объектов чувства прекрасного. Такой процесс дает ребёнку возможность приблизиться к искусству, расширить свои эстетические побуждения, вкусы и идеалы [8, С. 19].

Проблема нравственно-эстетического воспитания ребенка изучалась многими исследователями



[см. обзор, 10]. Ф.В. Лопухов и Л.Н. Столович выдвигали идеи единства нравственных и эстетических ценностей. Ю.У. Фохт-Бабушкин изучал влияние искусства на развитие личности. Л.С. Выготский и Б.М. Теплов разрабатывали психологические теории о взаимодействии искусства и воспитания. ./ 030=>208 .. Неменский специфицировал закономерности эстетического воспитания. В.И. Новикова выдвинула идею о педагогической направленности процесса формирования нравственных ценностей. О.С. Богданова представила целостную концепцию нравственно-эстетического воспитания ребенка младшего школьного возраста.

Эти и другие работы доказывают, что нравственно-эстетическое воспитание личности должно интегрировать, по крайней мере, два педагогических процесса. Первый, – это организация ценностно-смыслового восприятия искусства. Второй, – содействие ребёнку в выявлении нравственной проблематики в искусстве, в возникновении на этой основе рефлексии и, как следствие, формирование ценностных отношений, реализуемых в определённой модели поведения.

Младший школьный возраст характеризуется изменением социального статуса ребенка, сопровождающимся интенсивным биологическим созреванием и интеллектуальным развитием. Психологически ребенок начинает осознавать себя в качестве социального индивида, школьника. У него формируется внутренняя позиция. В эмоциональной сфере это может проявиться в том, что ребенок становится капризным, раздражительным, непослушным. Для периода начала школьного обучения характерны также снижение самооценки и высокий уровень тревожности. Со временем в результате адаптации эмоциональное самочувствие ребенка стабилизируются. Однако в период, обозначенный Л.С. Выготским [4] как «кризис 7 лет», отмечается борьба между переживаниями на основе осмысления отношения к себе («я добрый», «я сердитый», «мне грустно»). Так проявляются новые трудные или неприятные жизненные ситуации. В его эмоциональной сфере ребенка в особой эстетической форме отражается степень его удовлетворенности собой. Вместе с тем в развивающихся потребностях младшего школьника сохраняются потребности дошкольного детства – это потребность в игре, в движениях, во внешних впечатлениях. Интересы ребенка в этот период выступают в качестве постоянного побудительного механизма познания. И здесь на помощь приходит искусство, особенно хореографическое, поддерживающее потребность ребенка в движении.

Хореография определяется как вид искусства, основанный на музыкально организованных условных движениях человеческого тела. Хореография, являясь видом синкретического искусства, сочетает в себе красоту и гармонию, развивает не только физические навыки, но и музыкальную, эстетическую, нравственную и духовную стороны личности ребенка [3, С. 53].

Каково же влияние хореографического искусства на нравственное и эстетическое воспитание современных детей младшего школьного возраста?

Природа с рождения закладывает в ребенке задатки и возможности постижения красоты, эстетического отношения к действительности и к искусству. Вместе с тем, эти задатки и возможности в полной мере могут быть реализованы только в условиях целенаправленного, организованного художественно-эстетического образования и воспитания.

Хореография – это мир чувств и эмоций, создающий жизнерадостное настроение. С погружением в атмосферу музыки, художественного образа изменяется экспрессивная сторона эмоций и чувств ребенка. Он усваивает «язык» чувств: учится с помощью музыки, движений, мимики, позы, взгляда, выражать свои переживания, а также овладевает умением сдерживать бурные выражения чувств.

В палитре танцевальных форм самовыражения (сюжетных и бессюжетных) ребенок осваивает социальные формы выражения чувств. У него появляется эмоциональная децентрация (идентификация с другим при отчетливо выраженном сопереживании). Появляются выраженное эмоциональное предвосхищение, радость от положительной оценки взрослым воспроизведения социального эталона поведения. Происходит становление высших чувств – моральных, интеллектуальных, эстетических, практических, а также осознанности, произвольности, внеситуативности чувств.

В процессе хореографического творчества богатство эмоциональных переживаний помогает ребенку глубже понимать происходящее, познавать мир окружающих предметов и явлений, постигать самого себя, свои возможности, достоинства и недостатки.

Большое влияние на личностное развитие ребенка младшего школьного возраста оказывает его деятельностная включенность в танцевальную группу. Включение его в коллективные формы



деятельности (учебную, репетиционную, концертно-исполнительскую) дают возможность ребенку более тонко проникать в переживания других участников танцевальной группы, осмысливать межличностные отношения, осознавать себя причастным к реализации общей цели, ранжировать свое место в коллективной деятельности, познать радость творческого созидания.

В начале обучения ребенок, включившись в хореографический коллектив, руководствуется исключительно требованиями педагога-хореографа. Мнение участников танцевальной группы для него не имеет особого значения. Со временем все большую роль в поведении и деятельности ребенка начинают играть горизонтальные связи со значимыми для него исполнителями, появляется желание завоевать их уважение. Постепенно у ребенка появляется и потребность в самооценке: он начинает руководствоваться в своем поведении не столько оценкой других, сколько собственной.

Приобретая знания и представления о ценностном потенциале хореографии, ребенок начинает избирательно относиться к художественно-танцевальным образам, понимать их в соответствии с духовно-нравственной системой ценностей. Опыт творческой оценочной деятельности позволяет ему выявлять в танцевальных композициях личностный смысл, актуализировать их значимость.

Погружая ребенка в образно-эмоциональную картину мира, хореография на основе высокохудожественного репертуара формирует гуманистические принципы, отвечая тем самым на самые сокровенные вопросы человеческого бытия (о смысле жизни, о смерти, счастье, долге, любви и пр.) [Лоп]. Такая среда дает возможность раскрывать все богатство его духовного мира. Общение с искусством хореографии превращается в процесс самопознания и самовоспитания растущего человека как уникальной личности, и этот процесс может длиться в течение всей жизни.

Таким образом, танцевальное творчество является эффективным средством нравственно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Арзямова Г.В. Единство нравственного и эстетического воспитания учащихся первых классов в учебно-воспитательном процессе. М.: Педагогика, 2021. 140 с.
2. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. М.: Педагогика, 1989. 197 с.
3. Ваганова А.Я. Основы классического танца. М.: Искусство, 1980. 192 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 367-340.
5. Лопухов Ф.В. Хореографические откровения. М.: Искусство, 1972. 186 с.
6. Новикова В.И. Воспитание у младших школьников общечеловеческих нравственных ценностей. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2016. 157 с.
7. Путин В.В. Выступление на встрече с классными руководителями выпускных классов школ. URL: <https://lenta.ru/news/2017/06/21/vospitanie/> (дата обращения: 03.02.2023)
8. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина. М.: Республика, 2022. 96 с.
9. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 12.02.2023)
10. Яворук О.А. Пути архаизма и футуризма в развивающемся отечественном образовании //Гуманизация образования. 2021. № 1. С. 29-35.

УДК 373.31

Паршина Нелли Юрьевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Parshina N.Y.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: parshina.nelli@list.ru
Научный руководитель: Прокопенко Г.И., доцент



РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LES- SONS OF FINE ARTS

Аннотация: в данной статье рассмотрена творческая активность младших школьников, указаны педагогические условия ее развития, представлены методические рекомендации для учителя начальной школы по активизации творческой активности детей на уроках изобразительного искусства.

Abstract: this article examines the creative activity of younger schoolchildren, indicates the pedagogical conditions for its development, presents methodological recommendations for primary school teachers to activate the creative activity of children in art lessons.

Ключевые слова: творческая активность, младший школьник, инициативность, уроки изобразительного искусства, творческая деятельность.

Keywords: creative activity, junior high school student, initiative, art lessons, creative activity.

Содержание ключевых задач, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте, направлено на формирование умения учиться и развитие личности учеников, включая способность рассуждать, сравнивать, оценивать информацию, находить и интерпретировать ее, аргументировать свою точку зрения [5].

Период начального образования включает в себе большие возможности для развития творческой активности детей. Отмечено, что младший школьный возраст является наиболее сенситивным периодом для развития многих способностей личности, включая и способность к творчеству. Это связывают с активностью и любознательностью ребенка.

Выбранная тема является актуальной, так как условия современной жизни делают инициативность важнее исполнительности. Формирование этой черты личности является ведущей задачей образования и может обеспечить успех в жизни, мобильность и готовность решать проблемы.

Творчество детей играет важную роль в формировании их самоосознания и самопонимания, поскольку эти способности помогают им переосмыслить окружающую реальность и глубже ее понимать. В результате они учатся находить красоту вокруг себя и обнаруживать неизведанные области, которые могут заполнить своим творчеством, придавая миру новые оттенки и делая его более совершенным.

Каждый ребенок уникален и талантлив – это целый мир нереализованных возможностей. Задача учителя заключается в том, чтобы раскрыть эти таланты, создать условия для творческой реализации ребенка. Уроки изобразительного искусства развивают у учеников пространственное мышление, воображение, эстетический вкус, воспитывают трудолюбие.

В книге «Свобода учиться» К. Роджерс определяет творческий процесс как создание нового продукта с помощью действия, которое берется как из индивидуальности автора, так и обусловленного событиями, людьми и обстоятельствами жизни. [3].

По мнению В.И. Адуреева: «Творчество имеет два вектора – один направлен в предметную деятельность, а другой – на самого человека, на самосозидание». Творчество, которое проявляет личность, и есть творческая активность [1].

Он также выделил, что творческая активность – это вид деятельности, направленный на разрешение противоречий, т.е. решения творческой задачи. Для нее необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные (знания, умения, навыки) условия личности, результатом которых служит новизна и оригинальность, личная и социальная значимость и прогрессивность» [1].

Творческая активность – это качество личности, которое проявляется в интенсивной деятельности по созданию новых или усовершенствованию уже существующих продуктов. Это качество зависит от внутренней и внешней направленности и готовности личности к осуществлению творческой деятельности.

Готовность учеников вовлекаться в поиск новых решений нестандартных учебных задач, их инициативность в постановке новых задач и стремление понять сущность явлений – все это



характеризует творческую активность обучающихся.

Учеными выделяется более высокий уровень творческого потенциала детей в сравнении с взрослыми людьми, но это не дает гарантию настоящих творческих достижений в дальнейшем.

Поэтому педагогу важно создать условия для развития и расширения творческого опыта всех учеников, а также помощи им в осознании собственной ответственности за свои результаты, учитывая индивидуальный уровень каждого ребенка.

Главными педагогическими условиями развития творческой активности являются следующие:

1. Создание благоприятной комфортной среды, которая обеспечивает у учеников состояние вдохновения и внутренней раскованности;
2. Свобода выбора средств как творческой деятельности, так и творческого самовыражения;
3. Использование в работе педагога методов регулирования для установления контакта с учащимися, а также предоставления ученикам свободу творчества и развивающееся чувство доверия к педагогу;
4. Отсутствия соревнования;
5. Использование активных и интерактивных форм организации творческой деятельности с применением игровых средств обучения и воспитания;
6. Поощрение инициативности в проявлении фантазии, а также двигательной, познавательной и творческой активности [2].

Развитие творческой активности младших школьников осуществляется в процессе различной творческой деятельности, в которой они взаимодействуют с окружающей действительностью и с другими людьми.

Творческая деятельность - продуктивная форма деятельности обучающихся, она направлена на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе учебной деятельности.

Она пронизана единой системой творческих заданий, посредством которых осмысливаются конкретные детали, понятия и формируются навыки. Это осуществляется вне зависимости от темы урока, его целей и задач.

Изобразительное искусство - одно из самых интересных занятий для младших школьников, которое не только помогает им раскрыть свой творческий потенциал, но и развивает у них множество полезных навыков и качеств, таких как воображение, концентрация, умение анализировать и интерпретировать произведения искусства [4].

Занятия на уроках изобразительного искусства раскрывают перед детьми эстетическое содержание изображаемых объектов: гармоничности цветовой окраски, соразмерности и пропорциональности строения форм.

Выделили следующие методические рекомендации для педагога по развитию творческой активности младших школьников:

1. Создание стимулирующей обстановки на уроке.

Урок изобразительного искусства должен быть интересным и увлекательным для учеников. Для этого учитель может использовать различные приемы и игры, которые помогут создать положительную атмосферу на уроке. Например, можно предложить детям нарисовать свое любимое животное или сказочного героя, используя разные материалы и техники.

2. Развитие воображения и творческих способностей.

Учитель должен поощрять детей к самостоятельной работе и дать им свободу выбора темы и материала для работы. Это поможет развить творческие способности учащихся и воображение. На уроке можно использовать различные техники, такие как коллаж, аппликация, гравюра, акварель, масло. Это позволит детям выразить свои идеи и фантазии необычным способом.

3. Поддержка и стимулирование творческой деятельности.

Для того чтобы ученики стали увлеченными и продуктивными на уроке изобразительного искусства, учитель должен поощрять их творческие успехи и старания. Он может проводить конкурсы и игры, где дети могут проявить свои таланты и получить похвалу. Также можно организовывать экскурсии в музеи и галереи, где дети смогут увидеть произведения искусства и получить дополнительную мотивацию к творческой деятельности.



4. Использование современных технологий.

Современные технологии, такие как компьютерная графика и рисование, могут стать отличным инструментом для развития творческой активности и воображения детей. Учитель может использовать программы и приложения, которые позволят детям создавать уникальные проекты, а также поделиться своими работами в интернете.

5. Индивидуальный подход к каждому ученику.

При развитии творческой активности учеников, важно учитывать индивидуальные интересы и способности каждого ребенка. Некоторые дети могут любить работать с красками и кисточками, а другие предпочитают создавать компьютерные изображения. Педагог должен стимулировать каждого младшего школьника заниматься творческой деятельностью и раскрывать свои возможности в ней.

Подводя итог, стоит отметить, что творческая активность младших школьников рассматривается:

- как интегративное личностное качество, проявляющееся в творческих способностях;
- как творческая деятельность, проявляющаяся в творческом процессе и творческом продукте.

Уроки изобразительного искусства являются эффективным средством активизации творческой активности младшего школьника, так и его развития в целом. Однако эти возможности могут быть реализованы только в том случае, если дети чувствуют радость и удовлетворение от того, что они создают, и если процесс художественного творчества приносит им положительные эмоции.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Артемова Л.В. Условия развития творческой активности обучающихся // Актуальные научные исследования // 2021. С. 8–17.
3. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Изд.: Смысл, 2019. 75 с.
4. Савенкова Л.Г. Изобразительное искусство. 1–4 классы. Интегрированная программа / Л.Г. Савенкова, Е.А. Ермолинская. – М.: Вентана-Граф, 2014. 112 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286.

УДК 378.1

Сахно Анна Витальевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Sakhno A.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sgpiizo@mail.ru

Научный руководитель: Суменко Л.В., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКИХ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS OF CHILDREN'S TOURIST AND LOCAL LOCAL ASSOCIATIONS

Аннотация: в статье показано значение исследовательской деятельности обучающихся для решения современных задач образования. Детские туристско-краеведческие объединения обладают существенным потенциалом в формировании и развитии интеллектуальных и творческих способностей, самостоятельности, активности, развитии гражданско-патриотических качеств обучающегося. Приведены примеры работы на основе изучения деятельности учреждения дополнительного образования детей.



Abstract: the article shows the importance of students' research activities for solving modern problems of education. Children's tourist and local lore associations have significant potential in the formation and development of intellectual and creative abilities, independence, activity, and the development of civil and patriotic qualities of the student. Examples of work based on the study of the activities of institutions of additional education for children are given.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, дополнительное образование, туристско-краеведческие объединения.

Keywords: research activity, additional education, tourist and local history associations.

Развитие дополнительного образования – одно из основных направлений отечественной государственной политики. Основные ориентиры развития отечественного образования определяются как саморазвитие и самореализация ребенка, а воспитание обучающегося опирается на его мотивацию к познанию, труду, творчеству, приобщение к ценностям и традициям многонациональной культуры русского народа [7]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, Письмо Минпросвещения России от 02.08.2019 №06-787 «Разъяснения по вопросам, связанным с организацией туристско-краеведческой деятельности» и др. демонстрируют важность вовлечения детей не только в многообразные виды деятельности, но и повышение доли исследовательской деятельности детей [2; 4; 6; 7].

Детские туристско-краеведческие объединения традиционно пользуются популярностью как у организаторов дополнительного образования, так и самих обучающихся. Педагогический потенциал этих объединений включает экологическое, гражданское, физическое воспитание, формирование культуры общения и ответственности, нравственное воспитание и др. [8]. Наряду с этим, у туристско-краеведческих объединений возрастает интерес к реализации исследовательских проектов обучающихся.

Исследовательская деятельность обучающихся в данном случае осуществляется в реальном формате жизни: изучении природы и истории на основе краеведческого материала, исследование объектов, которые обучающиеся могут непосредственно воспринимать участники детского объединения. Материал исследования в работе туристско-краеведческого объединения обеспечивает становление и развитие активной жизненной позиции ребенка, поскольку связан с активной деятельностью, имеющей гражданскую направленность [1; 3]. Кроме того, исследовательская деятельность туристско-краеведческих объединений обучающимся предоставляется возможность выбора целей и содержания исследования, участников исследовательской группы.

В организации исследовательской работы детского туристско-краеведческого объединения педагог исходит из того, что необходимо учитывать интересы и познавательные мотивы детей; уровень развития познавательных способностей; опыт самостоятельной деятельности обучающихся. Особенности исследовательской деятельности обучающихся на основе материалов туристско-краеведческой работы являются:

- многоуровневость самых объектов исследования;
- исследования носят социальную направленность и практико-ориентированную направленность;
- в исследованиях природоведческого и краеведческого содержания активизируются ценностные ориентиры обучающиеся;
- возможность предоставления обучающимся свободы выбора способов, форм, методов исследования и представления его результатов [5; 8].

В частности, туристско-краеведческое объединение «Центр экологии туризма и спорта» и объединение социально-гуманитарной направленности «Я – Ставрополец» проводят работу по представлению истории края через истории улиц города, их жителей, важных событий в жизни города. Дети планируются и проводятся кратковременные походы, описываются разные варианты маршрутов, экскурсионного сопровождения, элементы эксперимента. В качестве такого опыта можно представить работу клуба «Экопоколение» внутри объединения «Центр экологии туризма и спорта» и проекта «», реализованного объединением «Я – Ставрополец».

Клуб «Экопоколение» помогает детям запланировать, провести и представить на заседаниях детского объединения исследования «Огород на подоконнике». Организует и проводит «природные



эксперименты», познавательные игры, эко-конкурсы. В объединении «Я – Ставрополец» проводятся исследования родословной семей участников объединения, изучаются традиции, семейные реликвии, предания, фотографии, письма и др. В качестве одних из самых популярных исследовательских инициатив необходимо назвать: «История школы в лицах» (на втором году работы в творческом объединении), «Дело о 10 старожилах» (на третьем году обучения), «Ставрополь в 20-м веке» (четвертый год обучения).

Исследовательская деятельность детей в дополнительном образовании дает возможность синтезировать различные образовательные ресурсы и переходить на новые перспективы в развитии интеллектуального потенциала подрастающего поколения. В изученных детских туристско-краеведческих объединениях исследовательская деятельность обладает существенным образовательным ресурсом. А именно:

- краеведческий материал является источником активизации познавательных мотивов обучающихся, способствует осмыслению связей в природных и экономических явлениях;
- предоставляет материальные объекты (для наблюдения, взаимодействия) направленные на формирование нравственно-патриотического отношения к «малой родине»;
- развитие опыта позитивного взаимодействия обучающихся;
- источник для выявления проблемных ситуаций в туристско-краеведческой работе;
- организации социально значимой и полезной природоохранной деятельности.

Список литературы

1. Кавера, В. А. Современные педагогические технологии в системе дополнительного образования детей [Электронный ресурс] / В.А. Кавера // Труды СПбГУКИ. – 2016. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-v-sisteme-dopolnitelnogoobrazovaniya-detey> (дата обращения: 20.03.2023).
2. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. №1726-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>. (дата обращения: 20.03.2023)
3. Основы исследовательской деятельности: учебно-методическое пособие / Авт. сост.: Е.А. Бауэр, Г.Г. Зайдуллина, О.И. Ис-трофилова, Г.Г. Кругликова, С.К. Овсянникова, Е.В. Хвостова – Нижневартовск: Изд-во НГТУ 2017. – 59 с.
4. Письмо Минпросвещения России от 02.08.2019 №06-787 «Разъяснения по вопросам, связанным с организацией туристско-краеведческой деятельности» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-02.08.2019-N-06-787/> (дата обращения: 20.03.2023).
5. Сахарова, Г. Исследовательская деятельность учащихся по краеведению / Г. Сахарова // Учитель. – 2018. – №5. – С. 38.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р) [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru> (дата обращения: 20.03.2023).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.03.2023)
8. Федоровская, Е.О. Мотивы и ценностные ориентации подростков, увлеченных исследовательской деятельностью / Е.О. Федоровская, Л.Ю. Ляшко // Дополнительное образование. – 2017. – №10. – С. 49-53.

УДК 378.1

Семыкина Ульяна Денисовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Semykina U.D.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ulya.s.2017@mail.ru
Научный руководитель: Алмосов Л.И., профессор

**РАЗВИТИЕ КОЛОРИСТИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЖИВОПИСНОГО ПЕЙЗАЖА В
УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
**THE DEVELOPMENT OF COLORISTIC VISION AMONG STUDENTS OF SECONDARY
SCHOOL AGE IN THE PROCESS OF CREATING A PICTURESQUE LANDSCAPE IN AN
INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION**

Аннотация: В данной статье описываются основные этапы и результаты опытно-поисковой работы, направленной на развитие колористического видения у обучающихся на занятиях изобразительного искусства в учреждении дополнительного образования при создании живописного пейзажа.

Abstract: This article describes the main stages and results of experimental research work aimed at developing the coloristic vision of students in fine arts classes in an institution of additional education when creating a picturesque landscape.

Ключевые слова: колористические навыки, колористическое видение, живописный пейзаж, занятия изобразительного искусства.

Keywords: coloristic skills, coloristic vision, picturesque landscape, visual arts classes.

Создание колористического звучания – одна из форм создания прекрасного. Цвет – является частью, окружающей нас действительности, которая оказывает огромное влияние на наши чувства, эмоции, идеи, внутреннее моральное состояние.

Актуальность статьи обуславливается проблемой формирования колористического видения на этапе среднего школьного возраста, поскольку в этот период у ребенка формируется восприятие цвета в процессе занятий изобразительным искусством.

Целью данной статьи является показать эффективность применённых на практике методов обучения, направленных на развитие колористического видения обучающихся среднего школьного возраста в процессе выполнения живописного пейзажа в дополнительном образовательном учреждении в результате проведённой исследовательско-экспериментальной работы.

Современная школа, в условиях постоянно изменяющейся реальности, призвана не просто формировать всесторонне развитую, но и гармоничную личность. Сегодня же раскрыть творческий потенциал обучающихся, оказать необходимое эстетическое воздействие на формирование личности ребенка помогают учреждения дополнительного образования.

Вопросам восприятия цвета, проблеме колорита и развития колористического видения были посвящены научные работы художников и ученых, таких как Г.В. Беда, В. А.П. Яшухин, С.Кузин, С.П. Ломов, Л.Н. Миронова, А.А. Унковский, Л.И. Алмосов и др.

Г.В. Беда, теоретик изобразительного искусства и художник-педагог, отмечает, что под колоритом понимает «игру тональностей, т. е. вибрацию цветовых оттенков» [2, с. 15]. Сущность колорита – это «общая светоцветовая гармония, основанная на господстве в изображении одного цвета» [3, с. 41].

С.П. Ломов и А.П. Яшухин, теоретики изобразительного искусства и художники-педагоги, считают, что колорит в живописи представляет собой взаимосвязанное сочетание цветов. В более узком



смысле под колоритом понимают красоту и гармонию цветовых сочетаний, а также богатство цветовых оттенков [8, с. 18].

Л.Н. Миронова, архитектор, педагог и искусствовед, определяет колорит как систему цветов, выражающую какую-либо мысль, чувство, состояние природы или человека [6, с. 93].

С точки зрения А.А. Унковского, ученого и педагога-художника, колорит – это единство взаимосвязи всех цветовых элементов произведения, его цветовой строй, степень соответствия правдивому идейно-образному замыслу [7, с. 241].

«Колорит раскрывает образную мысль художника, это средство выразительного изображения содержания, которое хотел вложить мастер в свое произведение» [5, с. 46].

Л.И. Алмосов, живописец, график, педагог и учёный, ученик и последователь в теоретических изысканиях Г.В. Беды и А.П. Яшухина, практически постигавший мастерство работы с колористическим видением в живописи у народного художника СССР, действительного члена Академии художеств СССР, прекрасного колориста А.И. Курнакова, в своей педагогической практике применяет и научных трудах пишет о разнообразных методах воспитания колористического видения и приёмах живописания, дающих возможность создания высоко-колористического произведения. В процессе обучения колористическому видению на занятиях по живописи он предлагает внимательно осмыслить свойства света, несущего с собой определённый цвет и тем самым воздействующий на все предметы, взаимовлияя друг на друга.

Вот как он структурирует понятие о процессах создания колористического видения: «В разные времена отношение к построению гармоничного колорита менялось. Оно зависело от этапов развития общества, религии, эстетических взглядов. У различных народов создавались свои стройные системы колорита. Колористическая гармония может достигаться различными путями. Вот некоторые из них:

1) во все красочные замесы, которые художник предполагает использовать при написании холста, добавляется какая-либо единая краска в разных пропорциях, которая и гармонизирует произведение, создавая условно-искусственно-механический, но очень эффектный колористический строй;

2) более сложный, но более высокохудожественный, истинный колористический строй, возникает следующим образом. Свет несёт с собой цвет. Этот цветной свет, воздействуя на все предметы и окружающую их среду, гармонизирует освещённые места, изменяя их локальный собственный цвет в необходимую сторону. Учитывая оттенки освещённых частей предметов и контрастных им по тепло-холодности и по цвету теней, с обязательным цветовым влиянием рефлексов и взаимовлияний, художник создаёт единую гармоничную среду из предметов и окружения в настоящем высокохудожественном колорите;

3) гармонизировать пространство можно и сочетая локальные цветовые пятна. П. Гоген использовал такую гармонизацию в своём творчестве, создав незабываемый мир фантастической вселенной;

4) русский художник К. Петров-Водкин создавал свои полотна по своей теории «трехцветия», основанной на работе тремя основными цветами спектра – синим, жёлтым и красным. Он основывал свою теорию и практику на традициях русской иконописи. Звучная цветовая гамма способствовала особой декоративности и монументальности» [1, с.39-40].

Колористическое видение – сложный процесс визуального восприятия, который включает предметность, целостность, константность и категориальность – это основные свойства образа, складывающиеся в процессе и результате восприятия. Колористическое видение предполагает развитое цветовое и эмоциональное восприятие окружающего мира, эстетический вкус, который базируется на знаниях цветоведения и колористики [6, с.44]. Для формирования колористического видения необходимо изучать колорит как важнейший элемент художественной формы, служащий, раскрытию образного содержания произведения искусства. Наряду с характером цветовых сочетаний в колористическом решении, обучающимся необходимо обращать внимание на используемый материал, особенности мазка, фактуру, связывать колорит с творческими заданиями, идейно-образным содержанием картины.

Колористические навыки – умения понимать и применять законы цветоведения при создании того или иного живописного произведения. Навыки работы с цветом – это база художественной грамоты. В художественном образовании важно уделить внимание особенностям восприятия возрастной группы среднего школьного возраста, так как это имеет большое значения для эффективного развития

способностей. Можно сказать, что развитие колористических навыков на занятиях изобразительного искусства – это длительный и направленный процесс, который предполагает формирование у обучающихся культуры восприятия цвета и способностей создания произведений на основе принципов гармонии, единства согласованного «звучания».

Развитие цветового восприятия и колористического видения реализуется в ходе освоения предмета «Изобразительное искусство». Этот предмет знакомит обучающихся с разными видами изобразительного искусства, где выразительным средством является цвет, и направлен на развитие цветовой культуры и формирование эстетического вкуса. На занятиях по изобразительному искусству обучающиеся знакомятся с различными жанрами живописи, такими как натюрморт, портрет, пейзаж, тематическая картина.

Проблему развития колористического видения у обучающихся мы изучали на примере освоения создания живописного пейзажа, который обладает мощным творческим потенциалом для выражения художником своего видения окружающего нас мира, в том числе и при помощи цвета. Основными задачами в создании живописного пейзажа являются передача красоты окружающего мира при помощи колорита, который создаёт настроение в картине, гармоничную живописную согласованность и цветовой строй. Колорит помогает художнику передать в произведении время суток, настроение автора, его чувства, эмоции.

Окружающий мир все время меняется в зависимости от освещения, состояния погоды, времени суток и от других внешних факторов. Поэтому изучение данного явления в процессе создания живописного пейзажа с учетом влияния внешней среды, может выступать одним из средств развития колористического видения и колористических навыков у обучающихся.

Для проведения опытно-поисковой работы с опорой на основные критерии, сформулированные О.Л. Голубевой, был разработан диагностический инструментарий, который позволяет выявить первоначальный уровень развития колористического видения у обучающихся среднего школьного возраста в учреждении дополнительного образования, в ходе проведения занятий по изобразительному искусству.

В качестве критерий развития колористического видения были определены:

- способность находить гармоничные взаимосвязанные сочетания;
- способность применять цвет, колорит как средство художественной выразительности при создании живописного пейзажа;
- способность создавать сложные колористические решения;
- способность создавать настроение в произведении посредством цвета и колорита.

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов на базе МБУДО ДШИ №4 города Ставрополя. В исследовании приняли участие 9 обучающихся 2-го класса в возрасте 11-13 лет.

1-й этап (констатирующий). Цель – определение уровня сформированности колористического видения у обучающихся среднего школьного возраста. Методы исследования: анкетирование и упражнение. В ходе данного этапа после диагностики было установлено, что у 4-х обучающихся уровень сформированности колористических навыков является высоким, у 4 – средним, у 1 – низким, что в целом говорит о среднем уровне сформированности колористического видения во 2 классе учреждения дополнительного образования.

2-й этап (формирующий) состоял в целенаправленной педагогической работе с обучающимися, направленной на развитие колористического видения, включающей разработку и проведение определенных занятий. Педагогические методы, которые применялись на данном этапе исследования: беседа, демонстрационный метод, наглядный метод. Примеры заданий на занятиях формирующего этапа: «Летнее утро. Колорит и настроение в пейзаже»; «Летний вечер. Колорит и настроение в пейзаже»; «Летний полдень». В ходе объяснения последовательности выполнения задания главным было создание колорита с использованием смешанных, сложных цветов. Были рассмотрены вопросы тонально-цветового состояния в пейзаже. Мы поговорили с обучающимися о цвете, какие тона преобладают в разное время суток, как влияет на общий колористический строй определённое освещение и конкретное состояние погоды. Просмотрели аналоги живописных пейзажей великих мастеров, как художники- колористы работали с цветом, какие краски использовали, как добивались нужных цветовых решений. С обучающимися проводилась индивидуальная беседа в процессе выполнения задания,



проговаривались недочеты и как с ними справиться. С каждым занятием интерес детей возрастал, темп выполнения работ улучшался. Все стремились создавать интересные цветовые сочетания, наиболее полно раскрывающие определённое общее состояние и освещённость в пейзаже.

После проведения серии занятий по созданию живописного пейзажа заметно улучшились показатели у детей на когнитивном, операционно-технологическом уровнях. Поэтому данная методика является эффективной, а также может применяться на занятиях изобразительного искусства в учреждении дополнительного образования. Обучающиеся 2-го класса повысили свои знания в области цветоведения и колористики, узнали основные приемы и методы изображения колористического пейзажа.

3-й этап (контрольный). Здесь была проведена повторная диагностика (анкетирование и упражнение) на выявление уровня развития колористического видения у обучающихся среднего школьного возраста, которая показала, что после проведения серии занятий колористические навыки улучшились. После диагностики было установлено, что у 6 школьников уровень сформированности колористических навыков является высоким, у 3 – средним, у 0 – низким, что в целом говорит о хорошем уровне сформированности колористического видения во 2 классе учреждения дополнительного образования.

На основе изученной научно-методической литературы и проведенного эксперимента можно сказать, что создание живописного пейзажа может служить развитию колористического видения у обучающихся на занятиях изобразительного искусства в учреждении дополнительного образования.

Таким образом, в ходе эксперимента, с учётом специфики колористической подготовки обучающихся в учреждении дополнительного образования, была разработана серия занятий, способствующих развитию колористического видения на понятийном и практическом уровнях, а результаты апробации на практике в школе искусств убедили нас в эффективности данного исследования и возможности его применения в учебном процессе.

Список литературы

1. Алмосов Л.И., Алмосов А.Л. Композиция станкового произведения. Рождение картины: учебное пособие для студентов художественно-педагогических специальностей высших учебных заведений / Л.И. Алмосов, А.Л. Алмосов; ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». – Ставрополь: Изд-во СТАВРОЛИТ, 2017. – 272 с.: ил. – Издано по решению Редакционно-изд. совета ГБОУ ВО СГПИ. – ISBN 978-5-903998-72-2.
2. Беда Г.В. Живопись. М.: Просвещение, 1986. 190 с.
3. Беда Г.В. Тоновые и цветовые отношения в живописи. М.: Сов. художник, 1964. 77 с.
4. Бровко Н.В. Творчество. Мышление. Живопись: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Живопись». - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2003. - 28 с.
5. Медведев, В.Ю. Цветоведение и колористика: учеб. пособие / В. Ю. Медведев. – СПб.: ИПЦ СПГУТД, 2005. – 116 с.
6. Миронова Л.Н. Цвет в изобразительном искусстве: пособие для учителей. 2-е изд. Минск: Беларусь, 2003. 151 с.
7. Унковский А.А. Живопись. Вопросы колорита: учеб. пособие для студ. худож.-граф. ф-тов. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 128 с.
8. Яшухин А.П., Ломов С.П. Живопись: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во АГАР, 1999. 232 с.

УДК 7

Федотова Елизавета Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Fedotova.E.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lizafedotova553@gmail.com

Научный руководитель: Фитьмов Е.А., доцент

ТВОРЧЕСТВО В КУЛЬТУРЕ CREATIVITY IN CULTURE

Аннотация: Творчество – это исторически эволюционная форма активности людей, выражающаяся в различных видах деятельности и ведущая к развитию личности. Через творчество реализуются историческое развитие и связь поколений. Оно непрерывно раздвигает возможностей человека, создавая условия для покорения новых вершин.

Abstract: Creativity is a historically evolutionary form of human activity, expressed in various activities and leading to the development of personality. Through creativity is realized historical development and connection of generations. It continuously expands human capabilities, creating conditions for conquering new heights.

Ключевые слова: творчество, культура, развитие.

Key words: creativity, culture, development.

Интерес к теме культуры в современной науке объясняется цивилизационными сдвигами в развитии современного общества. Творческая деятельность людей рассматривается как движущая сила культуры и главная цель её становления.

Культура – это почва, на которой взрастает творчество. И в то же время культура – продукт творчества. Развитие культуры есть следствие множества творческих актов, совершаемых в истории человечества. Творческая деятельность источник всех новаций, которые возникают в культуре и изменяют ее. В этом смысле творчество есть движущая сила развития культуры, важнейший фактор ее динамики. [1; 5]

Подчеркивая роль творчества в культуре, нельзя вместе с тем недооценивать значение репродуктивной, воспроизводящей деятельности. Она необходима для поддержания жизни человеческого общества и сохранения накопленного им опыта. Она спасает культурное наследие от разрушительного воздействия времени.

Творчество рассматривается как продуктивная деятельность, направленная на обновление окружающего мира и культуры и способствующая саморазвитию и самореализации личности. Культура является сферой наибольшей реализации творческих потенций человека, которые проявляются как в сферах науки, образования, искусства, так и в сферах торговли, материального производства, способствуют свободному духовному развитию человека.

В социокультурном измерении человек является основной творческой и созидательной силой. Всё общественное богатство - материальное, социальное, духовное, - основано на человеческом труде, имеющем творческий смысл.

Творчество – далеко не новый предмет исследования. Оно всегда интересовало мыслителей всех эпох. Люди совершают каждый день массу дел, и каждое дело - задача, то более, то менее трудная. При решении задач происходит акт творчества, находится новый путь или создается нечто новое. Вот здесь-то и требуются особые качества ума, такие, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать находить связи и зависимости – все то, что в совокупности и составляет творческие способности.

Творчество – это проявление высших способностей человека, высшая форма его деятельности,



создание нечто нового чего раньше не было. Попытки раскрыть сущность творчества и его закономерности предпринимались многими философами прошлого, начиная с античного времени.[2; 5] По мнению некоторых философов, человек – это такое сознательное существо, которое не просто отражает мир, но и преобразует его, что было бы невозможным без наличия творческой способности, без творческой активности. Именно в творчестве раскрывается с предельной ясностью сущность человека как преобразователя мира, творца новых отношений и самого себя.

Так же, творчество есть одно из самых активных состояний и проявлений человеческой свободы, и является результатом игры духовных сил человека. Это специфически видовая способность человека, отличающая его от природы и животного мира. Оно выступает источником труда, сознания, культуры. В процессе творчества каждый человек осуществляет творение мира, материальной и духовной культуры человечества. Уникальность каждой личности проявляется в её способности к творческой деятельности.

Ценность и значимость всякого общества заключается в людях, осуществляющих творческую деятельность. В процессе творчества развивается также весь комплекс социально-политической жизни, происходит развитие сложного социального организма. Результатом творческой деятельности является вся многообразная общественная жизнь, включая материальные, духовные и прочие проявления, а также развитие самого человека. Всякая творческая деятельность культурна и значима в той мере, в которой она способствует формированию и развитию человека, его личностных качеств.

Основным условием творчества является духовность, которая выступает как внутренняя модель творческой деятельности и способствует формированию и развитию свободного человека.[3; 5]

Но, творчество желательно далеко не во всякой культуре. Да и большую часть человеческой истории занимают так называемые традиционные культуры, жизнь которых целиком определялась верностью традиции, тиражируемой каждым новым поколением. Всякое отклонение от традиционных норм и правил в таких обществах безжалостно пресекалось, а «творцы» либо изгонялись, либо подвергались жестокому репрессиям.

Резким ускорением развития цивилизация обязана культуре, сложившейся в русле иудео-христианской традиции с ее особым вниманием к личности, ее свободе, а значит и творчеству. Именно, а может быть, и только в этой культуре, которая до сих пор определяет лицо современной цивилизации, ориентированной на преобразование окружающего мира, творчество рассматривается как ценность. Более того, в современной цивилизации складываются институты, само существование которых нацелено именно на творчество: творческие союзы, научные институты или политические партии.

Трагедия взаимоотношения творчества и культуры в том, что их отношения несимметричны. Современной культуре творчество необходимо, но творчество не может рассчитывать на культуру, а должно преодолевать ее, становясь новой культурой. Нормативность и типичность необходимы для творчества в том смысле, что их нельзя обойти. В искусстве это типичные образы, выражающие конкретные этнические, национальные, возрастные особенности.[4; 5]

Таким образом, подводя итог можно сделать вывод, что культура программирует личность, стремится сделать типичными не только поведение личности, но и ее сознание, мышление, чувства. Поэтому творчество опирается на структуры, фиксирующие новые формы общечеловеческого опыта в новых сложившихся исторических обстоятельствах. Творчество всегда предполагает некий новый образ, пророчество о будущем.

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
2. Жданов Ю.А., Давидович В.Е. Сущность культуры / Отв. ред. Ю.Г.Волков. Ростов н/Д: Наука-пресс, 2005.
3. Лотман Ю. М. Семиосфера: Культура и взрыв. СПб.: Искусство-СПб, 2000.
4. Фохт-Бабушкин Ю. У. Человек в мире художественной культуры. М.: Наука, 1982.



УДК 7

Хрипкова Анастасия Геннадьевна

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Khripkova A.G.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: nastyy8@yandex.ru

Научный руководитель: Фитьмов Е.А., доцент

ИЗУЧЕНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА В НРАВСТВЕННОМ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ

THE STUDY OF ORNAMENTAL ART IN THE MORAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация: орнаментальное искусство — это одно из старейших направлений в истории искусства, которое на протяжении веков привлекало к себе внимание многих поколений. В данной статье будет рассмотрено, каким образом изучение орнаментального искусства может быть организовано в школе

Abstract: ornamental art is one of the oldest trends in the history of art, which has attracted the attention of many generations over the centuries. This article will consider how the study of ornamental art can be organized at school.

Ключевые слова: орнамент, эстетическое развитие, нравственное развитие, искусство.

Keywords: ornament, aesthetic development, moral development, art.

Орнамент — это повторяющийся декоративный элемент, применяемый в художественном искусстве, архитектуре, дизайне, ремесле и технике для украшения различных предметов и поверхностей. Орнамент может быть абстрактным или представлять собой стилизованные изображения растительных, геометрических, животных и других форм из природы. Он может быть выполнен в различных техниках и материалах, таких как роспись, вышивка, ткачество, гравировка, резьба, камень и т.д. Орнамент часто используется для подчеркивания стиля, культурных и традиционных особенностей произведения искусства, а также его функциональности.

Орнаментальное искусство в культуре разных народов

Орнаментальное искусство является важной частью культуры многих народов мира. В разных странах и эпохах оно имело свои особенности и различные названия.

Например, в японской культуре орнаментальное искусство называется «кинкубо», что означает «золотые швы». Оно применяется для украшения одежды, подушек и других предметов домашнего обихода. [3]

В арабской культуре орнаменты на стенах и тканях имеют огромное значение. Они представляют собой комплексные геометрические фигуры и флористические мотивы, которые символизируют гармонию и единство в мире. В Индии орнаментальное искусство распространено как в храмах, так и на предметах быта. Здесь часто используются изображения богов и героев эпических сказаний в сочетании с растительными узорами. В европейском искусстве орнаменты были особенно популярны в рококо и барокко. Здесь они представляли собой сложные композиции из фигур, цветов и кривых линий.

В китайском искусстве орнаментальные мотивы находятся на одном уровне с письменностью и каллиграфией. Они обычно имеют форму кита, дракона, феникса или других животных, а также множество растительных узоров. [9]

В общем, орнаментальное искусство существует почти во всех культурах мира, являясь важной составляющей культурного наследия каждого народа.

Роль орнаментального искусства в воспитании личности.



Орнаментальное искусство играет важную роль в воспитании личности, так как оно помогает развивать в человеке эстетическое чувство, вкус, творческие способности и интеллектуальные возможности. Орнаменты являются важным элементом культуры, их использование в декоре, народных промыслах и искусстве помогает сохранять культурное наследие и передавать его от одного поколения к другому.

Орнаментальные узоры часто служат символами, которые несут определенное значение и смысл. Они могут отражать религиозные или мифологические представления, культурные традиции и обряды, исторические события и т.д. Изучение орнаментов помогает развивать культурное наследие и понимание истории человечества. [4]

Орнаментальное искусство также играет важную роль в профессиональном развитии. Оно может помочь в создании гармоничных решений в дизайне, создании уникальных приложений и продуктов, архитектуре и других областях, требующих творческого подхода. [2]

Таким образом, орнаментальное искусство является неотъемлемой частью культуры, и его изучение и практика воспитывает личность, развивая эстетическое чувство, творческий потенциал, логическое и абстрактное мышление, а также способности к анализу и исследованию.

Формирование эстетических предпочтений и вкусовых качеств школьников.

Формирование эстетических предпочтений и вкусовых качеств школьников начинается с раннего детства. Важно прививать детям любовь к искусству, музыке, кино, литературе и другим формам искусства с помощью посещения выставок, музеев, театров, концертов и просмотра качественных фильмов, чтения книг.

Школьники также могут формировать свои вкусовые предпочтения через участие в творческих конкурсах, литературных и музыкальных секциях и кружках. Важно создать условия для того, чтобы дети могли самостоятельно выбирать то, что им интересно и приемлемо.

Каждый человек имеет свой уникальный вкус и эстетические предпочтения, поэтому важно не насаждать определенные стандарты, а помочь развить индивидуальность каждого ребенка и помочь ему раскрыть свой потенциал. [7]

Также необходимо обратить внимание на культуру эмоционального проявления, на поощрение умения выражать свои мысли и чувства, что способствует формированию чувства красоты и эстетических ощущений.

Способы использования орнамента в педагогической практике:

1. Создание учебных материалов: орнамент может быть использован в качестве декоративного украшения для учебников, тетрадей, плакатов и других учебных материалов, чтобы сделать их более привлекательными и интересными для учеников.

2. Рисование и раскрашивание: использование орнамента в детском рисунке и раскрашивании помогает развивать моторику, воображение и внимание детей.

3. Создание коллективных проектов: орнамент можно использовать для создания коллективных проектов, таких как мозаики или ковры из бумажных квадратиков. Это поможет ученикам научиться работать сообща, улучшить коммуникативные навыки и создать что-то красивое и полезное.

4. Дизайн классной комнаты: оформление классной комнаты с помощью орнамента может создать атмосферу гармонии и уюта, что поможет ученикам лучше сосредоточиться на учебе.

5. Использование орнамента в культурологии: орнаменты различных культур могут использоваться в изучении истории, культуры и традиций различных народов. [2; 5]

Влияние орнаментального искусства на эстетическое развитие школьников

Орнаментальное искусство является неотъемлемой частью культуры и истории различных народов мира. Оно передает традиции, обычаи и национальный колорит, а также является важным элементом визуального искусства.

Изучение орнаментального искусства может оказать положительное влияние на эстетическое развитие школьников. Изучение различных орнаментальных мотивов и стилей помогает увидеть красоту мира, по-новому воспринимать окружающий мир и развивать свою эстетическую культуру. Орнаментальное искусство развивает творческие способности и способствует формированию индивидуальности ребенка.

Кроме того, знание орнаментального искусства позволяет школьникам лучше понимать историю

своей культуры и культуры других народов. Оно расширяет кругозор, укрепляет толерантность и уважение к национальным традициям других народов.

Рекомендации по использованию орнаментального искусства в педагогической практике
Орнаментальное искусство — это широкое понятие, включающее в себя рисунки, узоры, живопись и другие элементы декора. Использование орнаментального искусства в педагогической практике может быть полезным для развития творческого мышления, воображения и способностей к абстрактному мышлению у детей разных возрастов.

Ниже приведены некоторые рекомендации по использованию орнаментального искусства в педагогической практике:

1. Включение орнаментального искусства в уроки и домашние задания может стать стимулом для развития творческих способностей детей.
2. Использование орнаментального искусства в качестве элементов украшения помещения создает атмосферу, способствующую развитию воображения и творческого мышления.
3. Орнаментальное искусство может быть использовано для изучения различных культурных традиций, а также для развития общественно-культурных компетенций детей.
4. Орнаментальное искусство может использоваться для развития математических навыков и способностей к абстрактному мышлению.
5. Орнаментальное искусство может быть использовано для создания иллюстраций к книгам, поэзии и другим текстам.
6. Орнаментальное искусство может использоваться для развития фантазии и образной мысли у детей.
7. Использование орнаментального искусства в процессе обучения может помочь детям научиться видеть красоту и гармонию в окружающем мире.

Использование орнаментального искусства в педагогической практике может быть очень эффективным инструментом развития творческих способностей и интеллектуальных навыков у детей. Он может помочь стимулировать их увлечение и любовь к искусству, а также научить их находить и создавать красоту. [8]

Перспективы дальнейшего исследования.

Орнаментальное искусство имеет богатую историю и разнообразие форм. Дальнейшее исследование в этом направлении может включать следующие аспекты:

1. Изучение истории и развития орнаментального искусства в различных культурах и областях мира. В данном случае интерес может возникнуть к геометрическим и растительным орнаментам, а также к традиционным орнаментальным мотивам, таким как линии, точки, круги, зигзаги и т.д.
2. Развитие новых форм и техник орнаментального искусства. Современные лазерные технологии, компьютерное моделирование и 3D-печать могут использоваться для создания новых форм и дизайнов. В этом случае интерес может возникнуть к трехмерному орнаментальному дизайну, дизайну с использованием различных материалов и техник.
3. Исследование современных тенденций в орнаментальном дизайне. Следить за современными орнаментальными тенденциями позволяет не только создавать работы, соответствующие запросам рынка, но и развивать дизайнерские таланты, путем анализа и воссоздания традиций в новом контексте. [5]

В целом, изучение орнаментального искусства играет важную роль в эстетическом развитии школьников и способствует формированию гармоничной личности.

Список литературы

1. Богуславская А.Я. Русское народное искусство. - Л., 1968. 160 стр.
2. Давлетшин Г.М. Волжская Булгария: духовная культура. Домонгольский период X - XI вв. / Очерки по истории духовной культуры предков татарского народа. Истоки, становление и развитие. - Казань, 2004. 431 стр.
3. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-типологические исследования внутреннего строения мира искусства. - Л., 1972. 221 стр.



4. Концепция художественного образования в Российской Федерации / Министерство культуры РФ. Приказ от 28.12.2001 г. № 1403.
5. Костин В.И. Что такое художественный образ. - М: Советский художник, 1962. 60 стр.
6. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. - М.: Изобразит. искусство, 1983. 343 стр.
7. Романов Ю.И. Гносеологическая природа художественного образа: Автореф. ... дис. канд. философ. наук. - М., 1994. 524 стр.
8. Смолянинов И.Ф. Природа художественного образа. - М.: Знание, 1982. 64 стр.
9. Стасов В.В. Славянский и восточный орнамент по рукописям старого и нового времени. Т. 1-2. -СПб., 1884-1887. 562 стр.
искусства народов евразийских степей и золотоордынских городов. - М., 1966.
10. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. - М., 1993. 329 стр.

УДК 7.021

Черницов Алексей Романович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Chernitsov A.R.,
StavropolState Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: lexatnet@mail.ru
Научный руководитель: Фитьмов Е.А., доцент

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN A FINE ART LESSON AT SCHOOL

Аннотация: в данной статье мы разберемся, как можно развивать творческие способности учеников на уроке изобразительного искусства. Мы рассмотрим не только основные методы и подходы, но и практические примеры, которые помогут преподавателю создать интересный и эффективный урок для своих учеников.

Abstract: in this article we will figure out how to develop the creative abilities of students in a fine art lesson. We will consider not only the basic methods and approaches, but also practical examples that will help the teacher to create an interesting and effective lesson for his students.

Ключевые слова: изобразительное искусство, развитие творческих способностей.

Keywords: fine art, development of creative abilities.

Введение в изобразительное искусство является первым и одним из самых важных этапов развития творческих способностей учеников на уроке изобразительного искусства в школе. На этом этапе формируются основы творческого мышления, которые в дальнейшем могут использоваться, в любой творческой работе.

Одной из главных задач на данном этапе является развитие воображения учеников. Для этого можно использовать различные методы, например, показывать детям картинки с необычными предметами или сценами и просить описать, что они видят, что происходит на картинке. Также полезно проводить игры-ассоциации, которые помогут детям связывать различные объекты между собой.

Ещё одной важной задачей является формирование навыков наблюдения за окружающим миром. Для этого можно использовать как рисование с натуры, так и анализ фотографий или других изображений. Для достижения правильных пропорций и объемности объектов необходимо вводить элементы изобразительного искусства. Это является важным этапом обучения и развития творческих способностей учеников на уроке изобразительного искусства. Кроме того, на уроке изобразительного

искусства ученики узнают о различных техниках рисования, таких как акварель, масляная краска, графика и т.д. Они могут научиться создавать различные эффекты, используя разные материалы и техники. В процессе обучения ученики также изучают историю искусства и анализируют работы известных художников. Все это помогает развивать творческие способности учеников, а также способствует их эстетическому развитию.

Для развития творческих способностей учащихся на уроке изобразительного искусства в школе необходимо использовать практические задания. Они должны быть интересными, разнообразными и стимулировать фантазию детей. Одним из таких заданий может быть создание коллажа из различных материалов: бумаги, ткани, ниток, природных материалов и других подручных средств. Это задание поможет ученикам проявить свою фантазию и креативность. Еще одним полезным заданием может быть создание комикса или рисунка-истории. Детям предлагается придумать сюжетную линию и нарисовать персонажей в соответствии с ней. Это задание поможет ребятам развить свое чувство пропорций и цветовых гармоний. Также можно предложить ученикам создание абстрактной композиции с использованием графических элементов (точек, линий, пятен). Это позволит детям развить свое чувство формы и пространства.

Воображение – это процесс, способствующий и содействующий «проникновению в сущность природы вещей». [3]

Важно помнить, что практические задания должны быть адекватны возрасту и уровню подготовки учеников, а также соответствовать учебной программе. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, и предоставлять ему возможность самостоятельно экспериментировать и выражать свои идеи и мысли. В процессе работы над проектом, важно стимулировать детей к творческому мышлению и поощрять их усилия. Кроме того, необходимо создавать условия для обмена опытом и знаниями между учениками, что поможет им развивать коммуникативные и социальные навыки. В целом, процесс создания абстрактной композиции с использованием графических элементов может стать интересным и познавательным для детей, и помочь им развить свои творческие и интеллектуальные способности.

В процессе изучения изобразительного искусства формируется опыт отношения к миру, расширяется культурно-историческая память. [2]

Важным инструментом для развития творческих способностей учеников на уроках изобразительного искусства в школе является использование современных технологий и разнообразных материалов.

Цифровые технологии, такие как компьютерная графика, мультимедиа и интернет, предоставляют уникальную возможность для реализации самых смелых идей.

Программы для работы с графикой позволяют создавать целые проекты, начиная от эскизов и заканчивая финальной работой. Использование планшетов и дизайнерских инструментов также является эффективным способом стимулирования творчества. Например, использование 3D-печати может превратить обычный урок в настоящее приключение.

В качестве материалов можно использовать не только классические карандаши, краски и бумагу, но также новые материалы – акриловую краску или аэрозольные распылители. Использование необычных материалов может способствовать развитию фантазии у детей и помочь им экспериментировать. Также можно использовать различные техники рисования, такие как каллиграфия, граффити, коллажи и т.д. Это поможет детям научиться выражать свои мысли и чувства через искусство. Кроме того, рисование может стать отличным способом расслабления и уменьшения стресса у детей. В итоге, рисование – это не только увлекательное занятие, но и полезный инструмент для развития творческих способностей и эмоционального благополучия детей. Важно помнить, что все эти технологии и материалы не являются самоцелью. Главное – это создание условий для творческого процесса у детей, поэтому важно предоставить ученикам свободу выбора и поощрять экспериментирование.

Личностно-креативный критерий – указывает на способность к активизации своего творческого потенциала – использованию воображения, критического взгляда на вещи, склонности действовать максимально самостоятельно (индивидуальная стратегия). [1]

Оценка творческих работ на уроке изобразительного искусства является важным этапом обучения. Во-первых, она позволяет преподавателю определить степень усвоения материала



учащимися, а также узнать о возможных затруднениях в процессе выполнения задания. Во-вторых, оценка помогает стимулировать развитие творческих способностей учеников и повышает их мотивацию к труду.

При оценке творческих работ необходимо учитывать следующие критерии: соответствие заданию, использование различных техник и материалов, оригинальность и художественная ценность работы. Одинаковые критерии можно применять как для коллективной работы класса, так и для индивидуальной.

Преподаватель должен объяснить своим ученикам критерии оценки заранее, чтобы они могли сфокусироваться на нужных аспектах при выполнении задания. Также желательно предоставить возможность для самостоятельной оценки своих работ учениками – это поможет им лучше понять свои сильные и слабые стороны, а также развить критическое мышление. Важно, чтобы ученики чувствовали, что их труды оцениваются не только по результату, но и по процессу творческой работы. Поэтому преподаватель должен обращать внимание на усердие учеников, на их творческие идеи и на то, как они преодолевали трудности в процессе работы. Это поможет ученикам развить уверенность в своих силах и мотивацию к дальнейшему творческому развитию.

Учитель изобразительного искусства играет важную роль в развитии творческих способностей учащихся. Он должен создать комфортную и располагающую атмосферу на уроке, позволяющую детям свободно выражаться и проявлять свой творческий потенциал.

Один из ключевых моментов – это стимулирование интереса к предмету. Учитель должен заинтересовать учеников не только обязательными заданиями, но и дополнительными материалами, которые помогут расширить представления о мире изобразительного искусства. Другой важный аспект – это стимулирование самостоятельности учеников. Учителю необходимо поощрять эксперименты, помогая школьникам находить новые формы выражения. Для этого можно использовать различные методы работы: коллективное или индивидуальное творчество, работу с разными материалами.

Кроме того, учитель должен уметь оценивать работы учеников и давать им обратную связь, чтобы помочь им развиваться и улучшать свои навыки. Он также должен уметь создавать атмосферу доверия и уважения на уроке, чтобы ученики чувствовали себя комфортно и могли свободно выражать свои мысли и идеи. В целом, учитель изобразительного искусства должен быть творческим, вдохновляющим и терпеливым, чтобы помочь каждому ученику раскрыть свой творческий потенциал.

Список литературы

1. Кондратьева Н.В. Критерии, показатели и уровни развития творческих способностей младших школьников// Современные наукоемкие технологии URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35217> (дата обращения: 03.04.2020).
2. Шпикалова Т. Я. Уроки изобразительного искусства. Поурочные разработки. 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2015. - 254 с.
3. Развитие воображения младшего школьника // Открытый урок. 1сентября URL: <https://urok.1sept.ru /статьи/213863/> (дата обращения: 12.01.2020).

СЕКЦИЯ 6. «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ»

УДК 004.9

Бобрышова Мария Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Bobryshova M.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: sowina.alen@yandex.ru
Научный руководитель: Петлина Е.М., доцент

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Аннотация: В статье рассматривается проблема применения информационных технологий в образовании. Проанализирована важность внедрения и использования информационных технологий в сфере российского образования. Было выявлено, что информационные технологии в образовании позволяют использовать достаточно большой спектр методов обучения и являются одним из современных путей упрощения и разнообразия учебного процесса.

Abstract: This article discusses the problem of the use of information technology in education. The importance of the introduction and use of information technologies in the field of Russian education is analyzed. It was revealed that information technologies in education allow using a fairly large range of teaching methods and are one of the modern ways to simplify and diversify the educational process.

Ключевые слова: система образования, информационные технологии, новые образовательные технологии, внедрение информационных технологий в образование

Keywords: education system, information technologies, new educational technologies, introduction of information technologies in education

Сегодня широко внедряются цифровые технологии во все сферы, в том числе и образовательные ресурсы [5]. На протяжении веков люди боролись за право на образование и преодолевали различные, в том числе и классовые ограничения.

Рассмотрим понятие «Информационные технологии».

Во-первых, объясним основную концепцию технологии. Технология – это совокупность научных и инженерных знаний о методах производства и факторах производства для производства продукта или услуги. В конкретном производственном процессе технология может быть узко понятна, как техника или методы, определяющие последовательность операций для осуществления этого производственного процесса (массовое образование, также является одним из видов производственного процесса).

«Информационные технологии – это процесс использования совокупности средств и методов первичной обработки и передачи информации для получения новой, качественной информации и состоянии объекта, процесса или явления. Цель информационных технологий заключается в производстве качественной информации, её анализе, принятии решений и осуществлении действий на её основе» [2].

Существует три основных принципа компьютерных информационных технологий[^]

- Методы интерактивной работы с компьютерами.
- Совместимость с другими программными продуктами.
- Гибкая модификация данных и задач [4].



Информационные технологии, как и другие технологии, обязаны отвечать следующим требованиям:

1. Обеспечивать высокоуровневую декомпозицию всего процесса.
2. Объединить все необходимые элементы для достижения цели.

В данном разделе приведем понятие «информационные технологии». Для удобства, в дальнейшем мы сократим это термин, как «ИТ».

Под информационными технологиями понимаются такие средства, как электронные доски, лазерные указки, планшеты и мультисенсорные столы [3]. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Интерактивная доска – это экран, подключенный к проектору, на котором проецируется картинка на поверхности доски. С изображением можно взаимодействовать, прикасаясь к плате. Важным критерием для успешной работы в классе является взаимодействие между преподавателями и студентами, учителями и школьниками-между ними должен происходить непрерывный обмен информации.

Использование интерактивных досок в школах активизирует учебный процесс, а проецирование различных презентаций и мультимедийных пособий – это способ презентации. Однако для действительно успешного взаимодействия учителя и ученика идеально подходят интерактивные доски и электронные подиумы. Технологии интерактивных досок делятся определенным образом.

1. Технология аналогового сопротивления на основе датчиков. Сенсорные аналоговые таблицы сопротивления не требуют адаптированных цветных маркеров и ластиков, но позволяет использовать пальцы и указки. Это важное преимущество интерактивной доски в образовании. При использовании маркеров с сухим стиранием аналоговые доски можно использовать для электронной передачи материала, используемого при традиционном обучении в классе.

2. Теория электромагнитных волн. Технология электромагнитных волн придает сенсорным доскам твердую поверхность. Электронные ручки питаются от батареек или от кабелей, подключенных к поверхности. Определенные модели также могут определять нажим пера, что полезно для программ рисования (Mypaint, LiveBrush, Krita). Кончик пера стоит держать на определенном расстоянии (не более 10 мм), что позволяет пользователям подвешивать доску и работать на ней. В дополнение к перу производители предлагают электронные ластик.

3. Лазерная технология. Лазерные маркеры нельзя использовать на интерактивных лазерных досках с помощью пальцевых или обычных маркеров. Требуются специальные маркеры, которые необходимо держать перпендикулярно поверхности, чтобы минимизировать ошибки. Главное преимущество этой технологии заключается в том, что сама плита может быть изготовлена из разных материалов, даже из толстых листов стали. Главный недостаток лазерной технологии заключается в том, что динамика может воздействовать на лазерный луч и делать измерения координат невозможными.

4. Ультразвуковая и инфракрасная технологии. Электронные маркеры и ластик работают от батареек. Основным недостатком ультразвуковой и инфракрасной технологии является то, что, как лазерной технологии необходимо использовать специальные электронные маркеры.

Интерактивные планшеты позволяют проводить уроки, похожие на посещение виртуальной лаборатории или виртуального музея [1]. То, чего на самом деле не существует или что трудно (или невозможно) представить в классе, помощью этой технологии и подключения к Интернету. Вы можете рассматривать 3D-изображения и визуально деконструировать объекты в виртуальном пространстве. Интерактивные доски позволяют пользователям писать или рисовать прямо на экране с помощью беспроводного пера или мыши. С подиума или стола изображения можно проецировать на экран любого размера для управления презентацией или уроком. Это позволяет использовать доску в различных условиях, от классных комнат до больших конференц-залов. Интерактивный шаг. Есть комбинированные устройства, объединенные в одно решение-интерактивные киоски -для простых и доступных презентаций, лекций и докладов. Для продуктивной работы стенды оснащены аудио-и визуальными средствами передачи информации. Интерактивные сенсорные панели позволяют пользователям управлять всеми функциями интерактивного оборудования. Микрофоны, системы воспроизведения аудио и видео подключены к подиуму. Пишущая камера может использоваться для просмотра текстовых документов или отображения трехмерных объектов подиума. Все легко управляется с единой панели управления.

Интерактивный мультисенсорный стол – это современное мультимедийная плазменная или ЖК-панель с выделенной поверхностью дисплея и инфракрасной сенсорной системой. Сенсорная система может распознавать несколько прикосновений одновременно. Это позволяет использовать систему несколькими пользователями одновременно.

Интерактивные столы популярны в 21 веке, благодаря своей доступности и наглядности. Поскольку значительная часть населения имеет проблемы со зрением, информация, представленная в таком визуальном формате легче, усваивается. А для тех, кто больше ориентирован на мобильность, интерактивные столы – почти единственный способ до них добраться. Интерактивные столы разработаны для использования в общественных местах и с учетом требований безопасности. В школах, детских садах и учебных центрах интерактивные столы облегчают процесс обучения и делают его более интуитивным. Сегодня, с ростом компьютеризации образования появляются следующие тенденции:

– Интеграция традиционных и электронных средств и методов обучения – система государственного образования.

– Демократизация образования.

– Индивидуализация образования.

– Повышения уровня образования.

– Использования функций ИТ в управлении образованием.

В заключении следует отметить, что важность информационных технологий в современном обществе достаточно высока, поскольку роль информации продолжает расти экспоненциально. Сегодня информационные технологии являются всеобъемлющим средством покорения окружающей нас действительности. Следовательно, информационные технологии в образовании позволили использовать более масштабный спектр методов обучения для предоставления более широкого объема информации, в ущерб важному элементу учебной деятельности – визуализации, которую информационные технологии могут обеспечить в полной мере. Более того, одним из современных способов улучшения и оптимизации учебного процесса в школах является информатизация образования, в частности.

Список литературы

1. Петлина Е.М. Антропологический подход к формированию информационной грамотности обучающихся // Антропологическая миссия российского учительства в современном мире: материалы XVII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2022. – С. 210-214.

2. Петлина Е.М., Горбачев А.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие для СПО. – Саратов: Профобразование, 2021. – 111 с.

3. Петлина Е.М. О направлениях работы педагога в условиях цифровизации образования // Инновационные аспекты социально-экономических и информационных процессов в условиях перехода к цифровому обществу: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2022. – С. 322-325.

4. Петлина Е.М., Хатагова С.В. Информатизация образования как основной принцип формирования компетенций специалиста // Инновации в образовании. – 2017. – № 3. – С. 124-133.

5. Фабрикантова Е.В., Полянская Е.Е. Современные информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. – 84 с.

УДК 51

Глущенко Алёна Николаевна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Glushchenko E.N.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

Научный руководитель: Зверева Л.Г., доцент



**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ
РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА
УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**
**THE USE OF DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF FORMING REGULATORY UNIVERSAL ED-
UCATIONAL ACTIONS OF STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS**

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования и развития универсальных учебных действий. Несмотря на многочисленные научные и методические публикации, существующие исследования не дают полного представления о методах формирования и развития УУД, на сегодняшний день приоритетной целью образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения.

Abstract: The article is devoted to the problem of formation and development of universal educational activities. Despite numerous scientific and methodological publications, existing studies do not give a complete picture of the methods of formation and development of UUD, today the priority goal of education is the development of the student's ability to independently set educational goals, design ways to implement them, monitor and evaluate their achievements.

Ключевые слова: Дидактическая игра, математика, универсальные учебные действия, регулятивные учебные действия, самостоятельность, саморазвитие.

Keywords: Didactic game, mathematics, universal educational actions, regulatory educational actions, independence, self-development.

«Все лучшее, что делается нами
Весенней созидательной порой,
Творится не тяжелыми трудами,
А легкою, искрящейся игрой»
И. Губерман

Мобильные устройства и прочие технологии, сегодня, вызывает огромный интерес у подрастающего поколения, причем реальная жизнь, общение со сверстниками, прогулки, взаимодействие с близким окружением, уходит на второй план. В таких условиях, основная задача педагога заключается в организации учебного процесса так, чтобы, в рамках периода присутствия в школе, возникало желание взаимодействовать с окружающими в реальном мире, развиваться и расширять свой кругозор. Для развития интереса к изучаемому предмету, в данном исследовании, а особенно к математике, необходимо использовать всевозможные педагогические технологии.

Математика является одним из ключевых предметов в образовании, который требует высокой концентрации, внимания и умения решать сложные задачи, но как показывает практика очень многих, испытывают трудности при обучении, поэтому преподаватели часто сталкиваются с проблемой формирования регулятивных универсальных учебных действий обучающихся. Регулятивные универсальные учебные действия помогают организовать учебную деятельность, контролировать процесс обучения и принимать решения. Важно, чтобы ученики умели устанавливать цели, планировать свою работу, контролировать выполнение задач, оценивать свой прогресс и корректировать свои действия, все эти навыки могут быть развиты через использование дидактических игр на уроках математики. Дидактические игры, специально разработанные задания, которые стимулируют к активному участию в уроке и помогают улучшить свои учебные навыки, они могут быть использованы на разных этапах урока математики, например, при введении новой темы, закреплении материала, повторении или систематизации знаний. Во многих исследованиях дидактическая игра понимается, как некоторый вид деятельности, метод обучения, и, как средство обучения. В рамках исследования, под дидактической игрой будем понимать средство обучения, направленное на получение знаний и формирование навыков, важным достоинством данной деятельности будет являться возможность интенсифицировать самостоятельную работу и вести её в индивидуальном темпе.

Кроме того, использование дидактических игр на уроках математики позволяет создать положительную атмосферу в классе и повысить мотивацию учеников. Игры могут быть интересными и увлекательными, что помогает на наш взгляд лучше усваивать материал и чувствовать уверенность в своих способностях.

Однако, чтобы использование дидактических игр было эффективным, необходимо правильно их подобрать и интегрировать в учебный процесс, должна быть связь с темой урока и учетом уровня знаний и умений учеников. Не забываем психологические особенности различных возрастных категорий. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика при выборе и проведении дидактической игры. Некоторые ученики могут нуждаться в большем количестве подсказок и поддержки со стороны учителя, в то время как другие могут быстрее овладевать материалом и требовать большей самостоятельности. Также важно организовать правильное взаимодействие между учителем и учениками во время игры, чтобы обучающиеся могли задавать вопросы и получать обратную связь.

Помимо этого, использование игр на уроках может также способствовать развитию социальных навыков учеников. Они могут быть организованы в форме групповой работы, где все сотрудничают друг с другом, общаются и решают задачи вместе. Такой подход будет помогать учиться работать в команде, учитывая мнение других и предотвращать конфликтные ситуации.

Одним из примеров дидактических игр на уроках математики может быть игра «Математический марафон». Ученики должны решать математические задачи, соблюдая правила игры, в процессе игры они учатся планировать свою работу, контролировать свой прогресс и принимать решения, основанные на знаниях и опыте. Другим примером может быть игра «Математический лабиринт», где решаются математические и логические задачи, проходя через разные уровни лабиринта, в этой игре они должны применять свои знания, умения и навыки, чтобы продвигаться дальше и успешно завершить её. При прохождении практики в Лицее №35 были проведены вышеперечисленные игры, по результатам, прохождения которых все наши предположения подтвердились.

На основании всего вышесказанного логично согласиться с многими исследованиями и непосредственно из нашего опыта сделать вывод, что использование дидактических игр на уроках математики остается эффективным средством формирования регулятивных универсальных учебных действий обучающихся, повышающих мотивацию и создающих положительную атмосферу в классе, с повышением интереса к данному предмету и добавлением в учебный процесс элементов азартности, что может способствовать более полному пониманию материала и более эффективному запоминанию теоретических знаний.

Список литературы

1. Использование дидактических игр на уроках математики для развития регулятивных универсальных учебных действий / И. В. Погребняк, И. В. Бородина // Инновационная наука. - 2019. - № 1.
2. Игры в обучении математике: сборник методических материалов / под ред. И. С. Максимовой. - М.: Дрофа, 2019.
3. Беребердина С.П. Принципы формирования регулятивных УУД на уроках алгебры. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2016. - С. 76-78
4. Москевич Л.В. Формирование личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных УУД на уроках математики в основной школе // Концепт. - 2015. - №3. - С. 90-100.
5. Зверева, Л. Г. Инновационные методы и передовые технологии в современном преподавании / Л. Г. Зверева, Э. Э. Темирова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 1-1(64). – С. 143-145. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-1-1-143-145. – EDN YMQRK.
6. Зверева, Л. Г. Влияние ИКТ на уровень воспитания школьников / Л. Г. Зверева, А. А. Сафонова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 2-1. – С. 126-128. – DOI 10.24411/2500-1000-2019-10546. – EDN UIQTNJ.



УДК 37+16

Дудина Я.Е.,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Dudina Ya.E.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: sgpiizo@mail.ru

Научный руководитель: Петлина Е.М., доцент

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LOGICAL
THINKING OF SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS**

Аннотация: Процесс развития логического мышления обучающихся имеет особую важность. Школьное обучение подразумевает становление мышления центром психического развития. Поэтому данное направление актуально и проблемы формирования логического мышления в рамках решения задач представляют интерес для рассмотрения. Целью, данной статья является рассмотрение психолого-педагогических условий формирования логического мышления. В данной статье рассматриваются условия развития логического мышления на уроках математики.

Abstract: The process of developing students' logical thinking is of particular importance. School education implies the formation of thinking as a center of mental development. Therefore, this direction is relevant and the problems of forming logical thinking within the framework of solving problems are of interest for consideration. The purpose of this article is to consider the psychological and pedagogical conditions for the formation of logical thinking. This article discusses the conditions for the development of logical thinking in mathematics lessons.

Ключевые слова: математика, логическое мышление, мышление, логика, мотивация, образование.

Keywords: mathematics, logical thinking, thinking, logic, motivation, education.

На современном этапе развития общества и государства информация является важнейшим «топливом» процессов социализации, развития человека. С ростом информации и ее доступностью растут и информационные потребности общества, а наблюдаемые процессы компьютеризации и цифровизации, способствуют ее непрерывному обновлению [5]. Все это приводит к потребности в развитии у подрастающего поколения не только огромного объема знаний, но и способностей к логическому мышлению. Умения рассуждать и логически мыслить развиваются наиболее быстро в процессе освоения математических дисциплин, и, поэтому, именно математика является важным учебным предметом, средством формирования логической грамотности школьников.

Школьные предметы математического содержания и свойственные им стили мышления являются частью культуры и воспитания современного человека. В настоящее время преподавание математики заключается не просто в освоении образовательной программы, учебного курса, но и в приобретении конкретных способов решения жизненных задач при помощи математических методов. Математические способы познания позволяют понять окружающую действительность, построить модели отдельных процессов и явлений, а также являются основой формирования универсальных учебных действий и ключевых компетенций. Такие качества личности, как критичность, доказательность, лаконичность, абстрактность являются важнейшими условиями жизни современного человека. И поэтому, не случайно образовательными стандартами определены такие ведущие задачи как формирование у подрастающего поколения логического мышления и пространственного воображения, позволяющие развивать представленные качества [3].

В понимании исследователя О.К. Тихомирова, логическое мышление – один из видов мышления,



который характеризуется использованием понятий, логических конструкций и операций, выполняющих свои функции на основе языковых средств и языка в целом. При этом наличие четко определенных этапов является важнейшим его показателем. Для того, чтобы понимать весь ход формирования логического мышления и само содержание данного понятия, необходимо, чтобы педагог сам понимал и мог анализировать ход мышления, который имеет некоторую цель, условия, задачи и результат. Исследователь также подчеркивал, что логическое мышление – это целый информационный процесс, которые состоит из таких ключевых элементов, как условия задачи, логика характерных признаков и информативность объективных фактов [6].

Частично, логическое мышление начинает формироваться у ребенка еще до поступления в школу. В начальной школе, деятельность педагогов направлена на развития воображения, мышления, памяти детей, и уже под конец и начала среднего школьного обучения наступает основной пик развития. По мнению В.И. Игошина именно этот возраст является наиболее сензитивным и важным с точки зрения логического развития обучающихся. Важным в педагогической деятельности учителя является формирование основ элементов логики, которые будут важным инструментом обучающихся при решении задач, как в рамках школьного обучения, так и вне его [2]. Как было отмечено выше, именно математика является эффективным средством формирования логического мышления школьников, так как решение разного рода логических задач, позволяет сформировать умения строить рассуждения, делать заключения, подвести итоги деятельности.

М.А. Екимова подчеркивает, что преимущество математики перед другими дисциплинами заключается прежде всего в том, что данный предмет начинает изучаться еще в начальной школе, когда другие, в старших классах, что означает возможности формирования логического мышления на начальном этапе обучения [1]. Отсюда можно заключить, что математика содержит в себе минимум логических ошибок, а содержание математики демонстрирует некоторые образцы культуры мышления.

Как известно, в 7 классах математика делится на два учебных предмета: математику и геометрию. При этом, ученики находятся в такой ситуации, когда они постоянно сталкиваются с огромным количеством новых понятий и определений, теоремами и аксиомами, которые ранее им не были знакомы. Но стоит подчеркнуть, что ни одно доказательство, факт, суждение, определение не может быть представлено без логических связей и конструкций. Отсюда, важной задачей педагога является преждевременная подготовка обучающихся к последующим этапам обучения и акцентирование внимания именно на логическую подготовку учеников. Помимо математических дисциплин, важность сформированного логического мышления отмечается и в других дисциплинах, например, когда перед учеником стоит задача – проанализировать некоторый результат; распределить явления по некоторым свойствам; вывести основную мысль и определить возможные условия ее реализации. Именно поэтому логическое мышление является важным качеством личности в данном возрасте [4].

Рассматривая условия формирования логического мышления на уроках математики необходимо отметить следующие наиболее существенные и способные устранить стихийность этого процесса:

- психологические условия, позволяющие организовать учебный процесс на основе субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса. Также данные условия характеризуют способность и заинтересованность педагогов во внедрении инновации, проявлении творчества, демонстрации профессиональной зрелости и мастерства;
- информационные условия, предполагающие знания педагогического коллектива, в нашем случае учителя математики, о тенденциях развития образовательного процесса, о научных моделях мира и методов познания, о сущности и эффективности подходов и методик обучения;
- педагогические условия, которые отражают главную цель образовательного процесса, его содержание, наличие дидактических приемов, методов и средств, составляющих в совокупности образовательную среду [4].

На наш взгляд, наиболее значимыми условиями формирования логического мышления подрастающего поколения являются психолого-педагогические условия, среди которых, целесообразно отметить следующие:

- мотивационный компонент, то есть заинтересованность обучающихся в самостоятельной, либо совместно-рефлексивной деятельности, способствующей формированию логического мышления обучающихся;

- ориентация отдельных этапов образовательного процесса на формирование компонентов логического мышления (накопление базы знаний, развитие мыслительных операций, формирование способностей к рефлексии, приобретений формально-логических и диалектико-логических умений;
- организация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и уровня сформированности компонентов логического мышления в виде некоторой последовательности учебных ситуаций;
- совершенствование компетентности педагогов именно в осуществлении деятельности, связанной с формированием логического мышления.

Таким образом, определение именно этих условий позволит педагогу развивать процесс формирования логического мышления, характеризовать и устанавливать внутренние связи между его компонентами.

В заключении отметим, что формирование логического мышления – сложный познавательный процесс, требующий грамотного подхода и профессионализма педагогов. Способность логически мыслить означает умение анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать. Формирование логического мышления будет более результативным при организации систематизированной работы с учетом всех перечисленных психолого-педагогических условий.

Список литературы

1. Екимова М.А. Проблема оценки уровня развития логического мышления // Вестник ОмГУ. 2002. №1: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-otsenki-urovnya-razvitiya-logicheskogo-myshleniya> (дата обращения: 25.03.2023).
2. Игошин В.И. О задачах и задачахниках по курсу математической логики для будущих учителей математики // Задачи в обучении математике, физике, информатике: теория, опыт, инновации: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения П.А. Ларичева. Вологда: ИП Киселев А.В., 2017. С. 36-38.
3. Куликова Л.Н. Формирование культуры математического мышления у школьников старших классов // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. №15. С. 124-128.
4. Пархоменко Е.Н. Организационно-педагогические условия формирования логического мышления учащихся 5-8 классов // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. №1. С. 86-96.
5. Петлина Е.М. О направлениях работы педагога в условиях цифровизации образования // Инновационные аспекты социально-экономических и информационных процессов в условиях перехода к цифровому обществу: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2022. С. 322-325.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

УДК 378.1

Ерошенко Влада Дмитриевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Eroshenko V.D.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: eroshenko.vlada@yandex.ru
Научный руководитель: Сербина Л.И., профессор

**ФРАКТАЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ
СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ**
**FRactal Geometry as a Means of Activating Interdisciplinary Connections
in Mathematics and Computer Science Lessons**



Аннотация: В работе описывается важность изучения фрактальной геометрии как средства объединения дисциплин математики и информатики, демонстрируя, что фракталы предлагают идеи и методы, которые могут быть применены в этих областях и позволят повысить качество и результативность обучения данных предметов.

Abstract: The paper describes the importance of studying fractal geometry as a means of combining the disciplines of mathematics and computer science, demonstrating that fractals offer ideas and methods that can be applied in these areas and will improve the quality and effectiveness of teaching these subjects.

Ключевые слова: математика, информатика, междисциплинарные связи, фракталы, фрактальные множества.

Keywords: mathematics, computer science, interdisciplinary connections, fractals, fractal sets.

Математика и информатика – две неразрывно связанные области, которые в последние годы становятся все более взаимозависимыми. Достижения в области цифровых технологий и широкая доступность мощных вычислительных средств сделали необходимым интеграцию математических концепций с вычислительными моделями.

На сегодняшний день уроки математики и информатики являются одними из самых важных уроков в школьной программе. Данные предметы считаются основными и являются обязательными для изучения на всех уровнях образования. Одной из важных аспектов, влияющих на успешность обучения этих предметов, являются междисциплинарные связи. Эти связи позволяют учащимся понимать, как математика и информатика взаимодействуют друг с другом, а также показывают практическое применение данной информации в повседневной жизни.

Информатика, безусловно, является научной дисциплиной, которая полагается на многие принципы и теории математики. Поэтому знание математики и её приложений имеет хорошую значимость для учеников при изучении данного предмета.

Важно показать учащимся, как использовать математические знания и навыки на уроках информатики. Это может быть использование геометрических понятий, таких как расстояние или угол, для расчета площади или объема тела при написании программного кода. Или же применение алгоритмов, основанных на принципах теории чисел, при решении задач на информатике.

Учителя могут проводить занятия на пересечении математики и информатики или вести курсы, включающие оба предмета, чтобы объединить эти две дисциплины и дать учащимся возможность лучше понять важность знаний математики при изучении информатики.

С другой стороны, информатика может служить полезным инструментом при изучении математики. Современные учебники математики часто содержат задачи, для которых необходимы знания информатики. Например, при изучении графов, ученикам может потребоваться использовать компьютерные программы для построения и анализа графов.

Кроме того, информатика также может помочь в понимании и применении математических концепций, таких как алгоритмы и логические операции. Эти знания могут быть полезны при решении сложных математических задач, например, при работе с тригонометрическими функциями или с расчетами на графиках и таблицах.

Математика и информатика являются дисциплинами, которые требуют от учащихся высокого уровня абстрактного мышления. Объединение этих дисциплин позволяет развивать этот навык еще более эффективно.

На уроках математики учащиеся могут заниматься решением математических задач, которые основываются на абстрактных концепциях, таких как символы, формулы и операции. Знания информатики также позволяют ученикам более эффективно работать с абстрактными понятиями, например, при программировании и разработке алгоритмов.

Ученики должны также быть способными эффективно коммуницировать свои мысли и идеи, чтобы успешно работать над проектами и заданиями. Объединение информатики и математики может помочь детям развить навыки коммуникации.

Например, на уроках информатики ученики могут заниматься разработкой проектов, которые связаны с математикой. Это может быть, например, проект о разработке компьютерной игры, которая



помогает ученикам лучше понять и применять математические концепции.

Один из ключевых аспектов объединения математики и информатики заключается в том, что они оба направлены на решение проблем. Решение проблем в этих дисциплинах опирается на собрание и обработку данных, их анализ и применение в практике.

Все это может быть реализовано через использование приложений информатики и вычислительной математики. Учащимся, изучающим оба предмета, поставлена цель использовать навыки и знания обеих дисциплин для решения задач и проблем в повседневной жизни. Это может быть связано, например, с решением задач по оптимизации или проектированию, используя алгоритмы и программы.

Многие учителя признают, что межпредметные связи являются одним из основополагающих факторов, определяющих успех и результативность обучения математике. В современных условиях реализация межпредметных связей требует не только профессионального уровня учителя-математика, но и креативного подхода к преподаванию данного предмета.

Почему важно использование метода межпредметных связей на уроках математики?

1. Повышение интереса к предмету. Ученики обучаются не только математике, но и другим наукам, что снижает статический характер обучения и делает уроки более интересными.

2. Развитие креативного мышления и способности к генерации новых идей. Использование межпредметных связей требует от учащихся постоянного поиска новых подходов к решению задач.

3. Ускорение процесса усвоения материала. Знание физики, химии и других наук помогает понимать учебный материал быстрее и более глубоко.

4. Развитие навыков применения математических знаний в реальных ситуациях. Например, ученик, занимающийся физикой, научится решать математические задачи, связанные с движением тел.

Межпредметные связи математикой и информатикой связаны с использованием фракталов. Фрактальная геометрия представляет собой инструмент для изучения и понимания объектов в различных науках, включая математику и информатику. Данная область может быть полезной для повышения интереса и мотивации учеников, а также помогает им увидеть связи между различными предметами и областями знаний. Ее применение в этих областях позволяет нам решать различные задачи и создавать новые технологии.

Фрактальная геометрия изучает объекты с самоподобной структурой на различных масштабах. Этим свойством обладают многие объекты в природе, такие как горные хребты, облака, листья деревьев и т. д.

В математике фракталы используются для изучения множеств, таких как канторово множество, множество Жулиа и множество Мандельброта. Они также используются для моделирования земной поверхности и изучения физических процессов.

В информатике фракталы применяются для создания компьютерных графических изображений и алгоритмов сжатия данных. Они также используются в компьютерной графике, игровой индустрии, в контроле качества в производстве и в других областях.

Фрактальная геометрия является одной из важнейших областей современной математики. Она изучает геометрические фигуры, которые обладают свойством самоподобия и нередко имеют сложную, но регулярную структуру.

Фракталы могут быть заданы как через геометрические определения, так и через математические формулы и алгоритмы. В математике фрактальная геометрия находит применение в различных областях, например, в теории множеств, функциональном анализе, теории вероятностей и теории дифференциальных уравнений.

Фрактальная геометрия в информатике является одним из важных теоретических инструментов, позволяющих описывать и моделировать сложные структуры и процессы в мире компьютерных систем и программного обеспечения. Здесь данная область находит широкое применение в таких областях, как компьютерная графика, обработка изображений и звука, компьютерное моделирование и искусственный интеллект. Также фракталы могут быть использованы в информатике, например, для сжатия данных и передачи изображений.

Фрактальная геометрия также имеет важные последствия для математической теории. Изучение

фракталов привело к новому пониманию традиционных математических концепций, включая топологию, дифференциальные уравнения и теорию хаоса. Фрактальная геометрия также вдохновила на новые аналитические методы моделирования нелинейных систем, создав новые возможности для исследований в целом ряде научных дисциплин.

Межпредметные связи между математикой и информатикой имеют большое значение для формирования целостного и комплексного подхода к изучению предметов. Объединение этих дисциплин позволяет ученикам получать более широкие знания и навыки, которые могут быть применены в реальном мире.

Следует отметить, что изучение фрактальной геометрии дает ценную информацию и методы, которые могут быть применены в различных областях математики и информатики. Происхождение фракталов в искусстве и природе привело к многочисленным применениям в таких областях, как сжатие цифровых изображений, анализ сигналов и математическая теория. Изучая самоподобные закономерности, встречающиеся во всем мире природы, исследователи смогли разработать новые методы моделирования сложных систем и получить представление о ранее неразрешимых математических задачах.

В целом, использование метода межпредметных связей на уроках математики и информатики, позволяет сделать уроки интересными, практическими и более доступными для учеников. При этом важно не забывать о том, что использование данной методики требует соответствующей профессиональной подготовки учителя, поэтому каждый учитель-математик должен постоянно совершенствовать свою квалификацию для эффективной реализации межпредметных связей.

Список литературы

1. Кирсанова Т. А. Математика и информатика: межпредметные связи в учебном процессе. // Проектная деятельность в школе: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. – Москва, 2019.
2. Лапшина М. А. Межпредметные связи математики и информатики в современной школе. // Инновации в образовании и науке: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2019.
3. Натальева О. Л. Межпредметные связи математики и информатики в контексте новых ФГОС. // Информационные технологии в образовании: сб. науч. ст. – Новосибирск, 2018.
4. Яцина Е. В. Математика и информатика: межпредметные связи и методические рекомендации для учителей. // Информационные технологии в обучении: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2018.
5. Мандельброт, Б. Фрактальная геометрия природы / Б. Мандельброт. - М.: Мир, 1986. - 448 с.
6. Палатник, Л.С. Фракталы: от геометрии к приложениям / Л.С. Палатник. - М.: МЦНМО, 2008. - 224 с.
7. Сагдеев, Р.З. Фрактальная геометрия: теория, методы, приложения / Р.З. Сагдеев, С.П. Короткевич. - М.: Физматлит, 2008. - 328 с.
8. Шеффер, Б. Параметрические уравнения фракталов и их применения в компьютерной графике / Б. Шеффер // Компьютерные инструменты в образовании. - 1997. - №2. - С. 50-57.
9. Шубина, О.В. Использование фрактальных конструкций при изучении математики и информатики в школе / О.В. Шубина // Информатика и образование. - 2013. - №5. - С. 58-63.
10. Ширяев, А.А. Фрактальная геометрия и ее применение в изучении математики и информатики / А.А. Ширяев // Научно-практический журнал «Информационные технологии в образовании и науке». - 2012. - №4. - С. 20-24.
11. Андреева, О.А. Фрактальная геометрия как средство активизации межпредметных связей на уроках математики и информатики / О.А. Андреева, И.В. Макарова // Научно-методический электронный журнал «Концепция». - 2018. - №15. - С. 62-69.

УДК 51

Запорожцева Анастасия Андреевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zaporozhtseva A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Научный руководитель: Тоискин В.С., профессор

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
НАВЫКА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF STUDENTS'
DECISION-MAKING SKILLS**

Аннотация: Рассмотрена эволюция теории принятия решений. Необходимость формирования данного навыка обусловлена возрастающей сложностью как предмета принятия решения, так и его процедуры в условиях информатизации общества. Навык принятия решений подростками зафиксирован как одна из целей образования. Формирование навыка принятия решений должно осуществляться на системной основе. Выявлены факторы и педагогические условия их формирования. Приведены направления и некоторые подходы к решению задачи формирования у обучающихся навыка принятия решений.

Abstract: The evolution of the theory of decision-making is considered. The need for the formation of this skill is due to the increasing complexity of both the subject of decision-making and its procedure in the conditions of informatization of society. The decision-making skill of adolescents is fixed as one of the goals of education. The formation of decision-making skills should be carried out on a systematic basis. The factors and pedagogical conditions of their formation are revealed. The directions and some approaches to solving the problem of forming students' decision-making skills are given.

Ключевые слова: принятие решения, навык, ориентировочная основа действий, педагогические условия, системно-деятельностный подход, психологические процессы.

Keywords: decision-making, skill, indicative basis of actions, pedagogical conditions, system-activity approach, psychological processes.

В современном обществе в условиях непрерывного роста информационного потока человеку необходимо постоянно осуществлять все более сложные выборы из многих альтернатив как в различных жизненных ситуациях, так и в процессе продуктивной деятельности. Значительное число возникающих ситуаций, требующих выбора, характеризуются неопределенностью условий, ограничений, критериев, а порой даже целей. Все это объединяется единым проблемным полем – принятием решений.

Теория принятия решений имеет достаточно глубокие исторические корни, однако долгое время все то, что относилось к выбору рациональных решений, наукой не являлось. Формирование этого направления как теории связано с разработкой моделей принятия решений, с осознанием методической общности анализа задач различного содержания. Фундамент теории принятия решений был заложен еще на рубеже XVII и XVIII веков теорией вероятности и математической статистикой, как реакция на необходимость учета неопределенности в решении разного рода задач. В конце XIX и начале XX веков начала формироваться наука управления, основные положения которой сформулированы школой Ф. Тейлора. Теория принятия решений зарождалась на базе теории управления и наследовала многие ее методические основания. Предметом научного изучения теория принятия решения стала после выхода работы Д. Неймана и О. Моргенштерна «Теория игр и экономическое поведение» в 40-х гг. XX века, в которой были разработаны формализованные модели поведения человека в процессе принятия решений [10]. Термин же «теория принятия решений» ввёл в научный оборот американский статистик Э.Л. Леманн в 1950 г. [7, 14].

Со второй половины XX века проблема принятия решений становится объектом изучения



многих дисциплин, таких как философия, социология, политология, психология, экономика, менеджмент, теория управления, теория оптимизации, математика и др. В рамках каждой дисциплины имеется специфическое, присущее только конкретной предметной области, определение понятия «принятие решения». Это объясняется, прежде всего, различной содержательной стороной этого процесса, определяемой направлением исследования. Но большинство исследователей отмечают, что обобщенная суть принятия решения – это, процедурный и процессуальный акт, развернутый процесс, состоящий из ряда этапов, стадий подготовки, принятия и реализации решений.

Исследование различных сторон проблемы принятия решений проводилось и проводится многими отечественными и зарубежными авторами (Ю.Н. Арсеньев, У.А. Бутаева В.В. Давыдов, Т.А. Индина, А.В. Карпов, Л.В. Конторович, О.А. Кулагин, О.П. Ларичев, Г.В. Сориная, R. Akoff, L. Janice, L. Mann, N. Saati, G. Saymon и др.).

Исследования в теории управления, педагогике и психологии (В.А. Абчук, В.А. Бункин, Г.Г. Воробьев, А.А. Грешилов, А.Л. Денисова, Ю.А. Шредер, Ю. Козелецкий, П. Линдсей, Д. Норман и др.) показывают, что решения, принимаемые человеком, особенно в профессиональной деятельности, реализуемой в насыщенной информационной среде, становятся все более сложными, что приводит к необходимости уточнения известных традиционных методов деятельности и процедур принятия решений. Формирование навыков принятия решений необходимо начинать с детства. К сожалению, эта проблема не получила в настоящее время достаточно глубокого обоснования и практического разрешения. Отдельные аспекты изучались такими авторами как: А.Г. Асмолов, В.В. Башев, А.А. Грешилов, Е.С. Давиташвили, А.Ф. Караваев, И.Г. Липатникова, Е.А. Ракитина, А.В. Румянцева и некоторые другие.

Реализация системно-деятельностного подхода при обучении в школе предполагает подготовку выпускников, отличающихся умением принимать решения в нестандартных ситуациях и в условиях неопределенности, ориентироваться в различных подходах принятия решений, делать выбор и брать ответственность за решение, формулировать и оценивать риски и последствия принимаемых решений [10].

Все вышеуказанное позволяет утверждать, что в настоящее время актуализируется противоречие между требованиями современного информационного общества к человеку и недостаточной его готовностью к принятию решений в условиях неопределенности. Разрешение противоречия определяет необходимость формирования у подростков навыка принятия решений.

Проведенный контент-анализ показал, что не существует единственной дефиниции «принятие решения». Проанализировав работы Р. Акоффа, А.С. Болдырева, Ю. Козелецкого, Т.В. Корниловой, О.И. Ларичева, Б.Ф. Ломова, Т. Саати, Г.В. Сориной и др. [1, 4, 5, 7, 8, 11, 12], приходим к выводу, что, несмотря на особенности определений, данных разными авторами, наиболее существенными признаками, определяющими суть дефиниции являются: наличие проблемы и цели (желаемый результат); альтернативы и исходы; выбор наилучшей линии поведения; использование рассуждения; мыслительная деятельность; сознательность выбора; предвидение исходов; критерии и оптимизация; анализ результата. Как можно видеть, здесь присутствуют структурные элементы, к которым могут быть применимы основные операции обработки информации.

Обратим внимание на принципиальную важность следующих моментов принятия решений: этот акт носит практический характер, т.е. имеет место его включенности в жизненную ситуацию, а, следовательно, необходимость этапа реализации; принятие решений носит системный характер, т.е. процесс принятия решения следует рассматривать как систему (наличие цели, структурированность, целостность, функциональность, эмерджентность, связь с внешним миром, наличие обратной связи). В обобщенном виде с системных позиций процесс принятия решений может быть представлен в следующем виде (Рисунок 1).

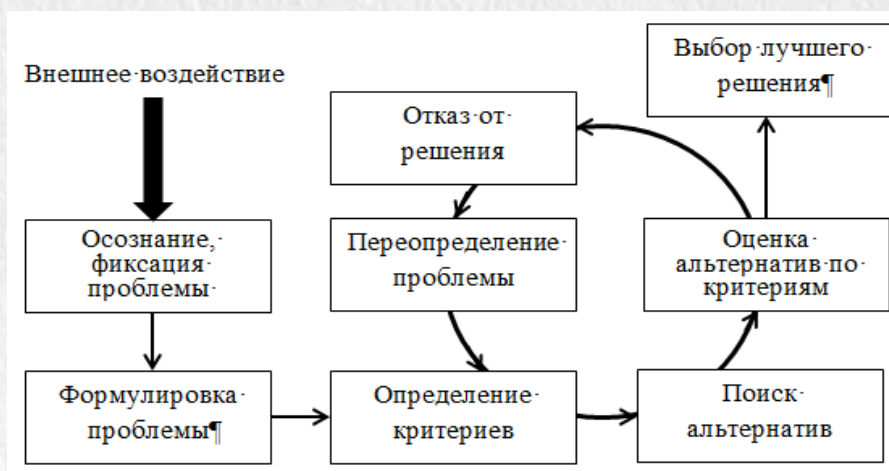


Рисунок 1 – Процесс принятия решения

А.В. Карпов отмечает, что процесс принятия решения интегрирует ряд психологических процессов: когнитивный, эмоциональный, волевой [3]. На наш взгляд, приоритетным является когнитивный процесс, поскольку именно он определяет познавательные способности подростка, понимание им причин и сути проблем, подлежащих разрешению, а также наличие знаний, позволяющих системно подходить к реализации процесса принятия решения.

К факторам, влияющим на процесс принятия решения подростком, относим: психические процессы, психическое состояние, психические свойства (личностные факторы); ограниченность времени, жизненные ценности человека, предшествующий опыт (ситуационные факторы). Личностные и ситуационные факторы находят в тесном нелинейном взаимодействии и взаимовлиянии друг с другом.

Выделим некоторые педагогические условия, способствующие формированию у обучающихся навыка принятия решения:

- наличие направленности на преобразующую деятельность;
- наличие осознанной мотивации потребности к освоению технологии принятия решений и, на ее основе, к достижению цели;
- наличие соответствующего уровня теоретической подготовки, позволяющей осознанно, критически и творчески подходить к формулировке критериев выбора, анализу альтернативных вариантов решения;
- обеспечение благоприятной психологической атмосферы, направленной на поддержку подростка при реализации процедуры выбора;
- поддержка в процессе обучения доверительных субъект-субъектных отношений обучающегося и преподавателя;
- включенность подростка в процесс подготовки к самостоятельному принятию решения;
- наличие методического обеспечения процесса обучения, специальных заданий и др.

Формирование навыка принятия решений представляет собой овладение обучающимся системой операций по переработке информации, содержащейся в знаниях, и информации, получаемой из внешнего мира (надсистемы), ее сопоставлению и соотнесению с действиями. Еще П.Я. Гальпериным установлено, что умения, следовательно, и готовность, успешнее всего формируются, когда освоение ориентировочной основы действия (ООД) происходит поэтапно [2]. Алгоритм принятия решений, представленный на рисунке 1, в полной мере соответствует теории ООД.

Динамичность развития современного информационного общества приводит к возрастанию сложности принимаемых решений и ответственности за их качество. Тенденция «обучение через всю жизнь» обусловило необходимость обучения принятию адекватных решений начиная с детского возраста. Нормативные документы (федеральные государственные образовательные стандарты) определяют многомерный вектор подготовки подростков к жизни и деятельности в условиях информационного общества, одной из координат которого является готовность к принятию решений.

Подготовка подростков в этом проблемном поле должна осуществляться на основе системного подхода с учетом достижений в области психологии и общей теории принятия решений. Проведенный контент-анализ требований ФГОС основного и среднего общего образования позволил выявить составляющие навыков принятия решений в структуре межпредметных, личностных и предметных результатов обучения, а социологический опрос обучающихся – дефицит дифференцированных навыков принятия решений. Теоретически основы принятия решений, результаты контент-анализа и социологического исследования положены в основу разработки практических рекомендаций по формированию навыков принятия решений обучающимися.

Список литературы

1. Акоф, Р.Л. Искусство решения проблем / Р. Акофф; Пер. с англ. Е. Г. Коваленко. - Москва: Мир, 1982. - 220 с.
2. Гальперин, П.Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 49 с.
3. Карпов А.В. Психология принятия решения: Монография / А.В. Карпов; Институт психологии РАН; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 2003 – 240 с.
4. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. / Пер. с польск. Г. Е. Минца, В. Н. Поруса; Под ред. Б. В. Бирюкова; Послесл. Б. В. Бирюкова, О. К. Тихомирова. — М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
5. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. – 284 с.
6. Костикова А.В. Исторические аспекты развития теории принятия решений. // Философия науки, 2014, № 3 (62), с. 16-29.
7. Ларичев О. И. Теория и методы принятия решений. - М., 2006. – 390 с.
8. Ломов Б.Ф. Математика и психология в изучении процессов принятия решений / В кн.: Нормативные и дескриптивные модели принятия решений/ Под ред. Б.Ф. Ломова и др.. М.: Наука, 1981. С. 5–20.
9. Нейман Д., Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. / Перев. С англ. Под ред. И с доб. Н.Н. Воробьева, М.: Наука, 1970. – 708 с.
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [сайт] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=la08se38xz357041611>.) Дата обращения 28.02.2023)
11. Саати Т. Принятие решений, метод анализа иерархий. М.: Радио и связь, 1993. – 314 с.
12. Сорокина Г.В. Принятие решений как интеллектуальная деятельность. М.: Канон + Реабилитация, 2009. – 272 с.
13. Становление теории принятия решения – обзор В.А. Канке. [сайт] URL: https://dzen.ru/media/vikent_ru/stanovlenie-teorii-priniatiia-resheniia--obzor-va-kanke-5dbb29d035ca3100b13e495b (Дата обращения 16.02.2023).

УДК 004.056

Ирха Наталья Юрьевна,
Филиал СГПИ в г. Железноводске,
г. Железноводск
Irha N.Yu.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Zheleznovodsk
E-mail: kirsankir05@mail.ru
Научный руководитель: Говенко Ю.А., доцент



ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ШКОЛЕ: УГРОЗЫ И МЕРЫ ЗАЩИТЫ INFORMATION SECURITY IN SCHOOL: THREATS AND PROTECTION MEASURES

Аннотация: в данной статье рассмотрены угрозы и меры защиты в сфере школьной кибер-безопасности.

Abstract: this article discusses threats and protective measures in the area of school cyber-security.

Ключевые слова: кибер-безопасность, информационная безопасность, защита, кибер-угроза, школа, Интернет.

Keywords: cyber-security, information security, protection, cyber-threat, school, Internet.

Воплощение в жизнь национального проекта по подключению всех общеобразовательных учреждений Российской Федерации к сети Интернет позволило учителям и школьникам получить огромные возможности приобретения новых, актуальных знаний, доступа к разнообразным медиахранилищам, библиотекам, виртуальным галереям и многому другому, необходимому для дальнейшего полноценного существования в информационном обществе [2, с. 18].

Важным направлением работы по обеспечению информационной безопасности является развитие в детях способности распознавать негативную информацию в Интернете и противостоять ей, формирование у учащихся навыков ответственного и безопасного поведения в современной информационной среде через обучение их способам защиты от вредной информации.

Ниже перечислены наиболее распространенные угрозы, о которых должны знать и от которых должны защищаться ИТ-руководители в сфере образования:

1) Утечка данных: Для сферы образования утечка данных является серьезной проблемой, поскольку она может затрагивать личные дела учащихся и другую частную информацию. Школы часто становятся мишенью, поскольку в их системах хранится значительное количество конфиденциальных данных об учениках, учителях, персонале и даже родителях.

2) Отказ в обслуживании: Атака типа «отказ в обслуживании» (DoS) происходит, когда сервер или сетевой ресурс намеренно переполняется слишком большим количеством запросов. При DoS-атаке школьные серверы, которые могут регистрировать информацию о том, кто обращается к их сетям, могут быть отключены, что позволит злоумышленникам бесследно получить конфиденциальные данные [5, с. 121].

3) Фишинг, вредоносные программы и программы-выкупы: Фишинг - это когда злоумышленник отправляет электронное письмо, выдавая себя за законную организацию или человека, с целью обманом заставить получателя раскрыть конфиденциальную информацию. Часто фишинговые письма содержат вредоносное ПО (программное обеспечение, способное нанести ущерб). Школы особенно уязвимы перед этими угрозами, в первую очередь потому, что дети хуже осознают последствия открытия подобных писем и ссылок.

4) Уязвимости в устаревшем программном обеспечении: Когда программное и аппаратное обеспечение не исправлено или устарело, оно гораздо более уязвимо для злоумышленников, желающих получить доступ к сетям и системам. Хотя исправления и обновления систем являются наиболее простыми методами предотвращения атак, школам часто не хватает достаточного финансирования и специального персонала по кибербезопасности.

5) Киберзапугивание/ кибербуллинг: Издевательства, происходящие в Интернете через смартфоны, планшеты или компьютеры, могут перейти грань противозаконного или преступного поведения. По данным Исследовательского центра кибербуллинга, около 37% учащихся сталкивались с киберзапугиванием [4, с. 76].

6) Неприемлемый контент: Когда политика приемлемого использования или фильтрация контента игнорируются или обходятся, неприемлемый контент может попасть на устройства учащихся.

Школы должны учитывать следующие десять советов при разработке собственных подходов к обеспечению кибер-безопасности и безопасности в Интернете:

1. Принятие ответственности на уровне руководства.

Уставное руководство правительства требует, чтобы один из членов команды старших руководителей отвечал за обеспечение безопасности в школах. Кибербезопасность и онлайн-



безопасность должны восприниматься так же серьезно. Соответствующая политика должна внедряться и обеспечиваться самой командой старших руководителей.

2. Создание надежного периметра в Интернете.

Школы должны установить надежные межсетевые экраны и интернет-шлюзы для защиты школьных сетей от кибер-атак, несанкционированного доступа и вредоносного контента. Средства контроля кибербезопасности должны постоянно контролироваться и регулярно проверяться.

3. Постоянное обновление фильтров контента.

Люди обычно являются самым слабым звеном в организациях. В школах много молодых пользователей Интернета с любопытными умами, которые нуждаются в дополнительной защите. Системы фильтрации контента необходимо постоянно обновлять, так как технически подкованные ученики способны создавать новые способы обхода фильтров с невероятной скоростью.

4. Установление надежной политики контроля доступа.

Школы должны установить эффективные процессы управления привилегиями пользователей в своих системах, чтобы минимизировать риск преднамеренных и случайных атак. Пользователям должен быть предоставлен минимальный уровень доступа, необходимый для выполнения их работы.

5. Тщательная проверка сторонних поставщиков.

Школы должны тщательно проверять всех сторонних провайдеров платформ, используемых для обеспечения безопасности, чтобы убедиться, что их подходы к защите и безопасности не менее строги, чем их собственные.

6. Обеспечение безопасного управления конфигурацией и исправлениями.

Школы должны точно знать, какое оборудование и программное обеспечение используется в их сетях, и обеспечивать авторизацию, документирование и надлежащее внедрение изменений конфигурации. Обновления программного обеспечения и исправления безопасности должны внедряться быстро, когда они выпускаются производителями [3, с. 15].

7. Мониторинг и управление инцидентами.

Школы должны постоянно контролировать все свои системы и анализировать их на предмет необычной активности, которая может указывать на атаку. О криминальных инцидентах следует сообщать в полицию и другие соответствующие органы.

8. Физическая безопасность.

Школы должны поддерживать защиту кибербезопасности, соответствующую важности и чувствительности систем и данных, требующих защиты. Планирование этих мер должно включать физическую защиту жестких дисков, интернет-маршрутизаторов, серверов и других устройств, на которых могут храниться данные.

9. Учет личных устройств.

Школы должны иметь четкую политику в отношении мобильных технологий и их использования на территории школы. Учащихся следует обучать тому, как допустимо использовать их личные устройства, как они взаимодействуют друг с другом в социальных сетях и куда обращаться за помощью.

10. Оставаться на связи.

Вопросы охраны учеников должны решаться деликатно, что часто означает, что голосовой разговор более уместен, чем общение по электронной почте. Однако, если сотрудники звонят ученикам и членам их семей со своих личных телефонов, это само по себе создает еще одну проблему, связанную с обеспечением безопасности. Внедрение облачной телефонной системы может смягчить эту проблему, поскольку звонки можно совершать с разных мест и устройств, при этом представляя телефонный номер школы.

В частности, в системе образования проблема информационной безопасности определяется противоречием между существующей необходимостью обеспечения информационной безопасности учащихся, использующих Интернет в образовательном процессе, и отсутствием механизма ее реализации в образовательном пространстве школы. [4, с. 56].

Приоритет физической и онлайн безопасности детей продолжает оставаться в центре внимания руководства школ, и важно, чтобы ИТ-отделы могли пересмотреть и внедрить изменения для обеспечения их онлайн безопасности.

Список литературы

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президентом РФ от 05.12.2016 № 646)- 9 с.
2. Астахова, И.Ф. Компьютерные науки. Деревья, операционные системы, сети / И.Ф. Астахова, И.К. Астанин и др. - М.: Физматлит, 2018. - 88 с.
3. Баринев, В.В. Компьютерные сети: Учебник / В.В. Баринев, И.В. Баринев, А.В. Пролетарский. - М.: Academia, 2018. – С. 15.
4. Кузьменко, Н.Г. Компьютерные сети и сетевые технологии / Н.Г. Кузьменко. - СПб.: Наука и техника, 2017. - 368 с.
5. Максимов, Н.В. Компьютерные сети: Учебное пособие / Н.В. Максимов, И.И. Попов. - М.: Форум, 2017. - 320 с.

УДК 004

Корманенко Наталья Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kormanenko N.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sspimatinf@mail.ru

Научный руководитель: Тоискин В.С., профессор

**ИНТЕГРАЦИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**
**INTEGRATION OF AUGMENTED REALITY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DIGITALIZATION
OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

Аннотация: в условиях повсеместной цифровизации образовательного процесса возникает необходимость совершенствования и изменения методической базы обучения учебных занятий за счет внедрения новой технологии – дополненной реальности. Использование элементов дополненной реальности в процессе обучения способствует развитию у школьников учебной мотивации, пространственного, критического и аналитического мышления, а также функциональной грамотности.

Популярность смартфонов и планшетов среди обучающихся, в свою очередь, является одним из факторов роста интереса к использованию дополненной реальности в учебном процессе как инструменту создания эффективной обучающей среды и поиску инновационных образовательных практик с применением AR-технологий. Размещение виртуальных объектов в конкретной среде, в которой они изначально отсутствуют, позволяет формировать новые необычные образовательные практики. В настоящей статье рассматривается возможность и целесообразность внедрения AR-технологии в процесс обучения, а также показан простой пример применения данной технологии в рамках школьного курса информатики.

Ключевые слова: цифровизация; дополненная реальность; образовательный процесс; педагог.

Abstract: in the conditions of widespread digitalization of the educational process, there is a need to improve and change the methodological base of teaching classes through the introduction of a new technology – augmented reality. The use of augmented reality elements in the learning process contributes to the development of students' learning motivation, spatial, critical and analytical thinking, as well as functional literacy.

The popularity of smartphones and tablets among students, in turn, is one of the factors of growing interest in the use of augmented reality in the educational process as a tool for creating an effective learning environment and searching for innovative educational practices using AR technologies. The placement of virtual objects in a specific environment in which they are initially absent allows the formation of new unusual

educational practices. This article discusses the possibility and feasibility of introducing AR technology into the learning process, and also shows a simple example of the use of this technology in a school computer science course.

Keywords: digitalization; augmented reality; educational process; teacher.

Современное общество перешло на новый этап технологического развития. Цифровые технологии не только совершенствуют производство и экономику, но и позволяют реализовать индивидуальные решения в различных сферах. Поэтому цифровизация является неизбежным следствием развития технологии. Система образования должна обеспечить включение в обучение всех слоев населения и построить для каждого обучающегося индивидуальный маршрут. Главной задачей, которая стоит перед современным образованием, это подготовка личности к жизни в современную цифровую эпоху. Правительство Российской Федерации все больше акцентирует внимание граждан на необходимость цифрового подхода при обеспечении образовательного процесса. Например, в 2016 году стартовал проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». В рамках реализации этого проекта предполагается модернизировать систему российского образования в соответствии с требованиями цифровой экономики. Согласно данной инициативе необходимо внедрять цифровые инструменты учебной деятельности.

В свою очередь данные сервисы способствуют преодолению барьеров традиционной модели обучения: выбор скорости освоения учебной программы, методов и форм обучения, построение индивидуального образовательного маршрута. Если обратиться к современным особенностям в области образования, то можно заметить, что большинство из них связано с внедрением цифровых технологий. Рассмотрим эти особенности и проследим их связь с цифровизацией.

1. Индивидуализация образовательного процесса. Современное обучение в силу разных причин должно стать максимально персонифицированным. Сегодня группы обучающихся становятся все более неоднородные по своему составу. В классе можно встретить и детей с ОВЗ, и просто обучающихся, которые требуют индивидуального подхода при обучении. Здесь цифровые ресурсы и технологии позволяют решить подавляющее большинство проблем. Путем создания цифровых образовательных экосистем и внедрения их в практику возможно построение подлинно индивидуальных образовательных маршрутов. Обучающийся в каждом конкретном случае получает возможность учиться в комфортном для него темпе. Цифровизация образования способствует тому, что процесс обучения будет доступен в любое время и любой категории граждан, вне зависимости от их рода деятельности или возраста. Развитие цифровых ресурсов и экосистем позволяют выстроить многоуровневые коллаборации. Освоение цифровых коммуникационных систем для новых поколений является одним из ключевых факторов в развитии и социализации.

2. Взаимосвязь образования с практической деятельностью: Образование часто бывает отрезано от существующей практики. На уроках обучающиеся получают большой объем теоретических знаний, но всегда все их могут применить или проверить на практике. Это приводит к тому, что выпускники оказываются не готовы к реальной деятельности в современных условиях. В итоге им приходится все равно заниматься самообразованием. Внедрение цифровых технологий в процесс обучения должно минимизировать данную проблему. Работая с цифровыми инструментами обучающиеся, уже получают необходимые навыки для жизнедеятельности в цифровом мире будущего.

3. Геймификация образования: Данный тренд появился в результате столкновения, а затем и взаимопроникновения индустрии развлечений с образованием. В сфере развлечений лидирующее место занимает игровая индустрия. Современные компьютерные игры предоставляют потребителю высокую степень вовлеченности в процесс. В связи с этим наблюдается высокая мотивация в использовании игровых механик в образовании. В результате взаимопроникновения появляются новые цифровые ресурсы и приложения, которые позволяют обучать в игровой форме или внедрять в процесс обучения игровые практики. Благодаря этому у обучающиеся повышается интерес к учению.

Сегодня учитель интересен современному поколению, когда способен показать им интересные и «новые» методы изучения проблемы. В настоящее время применение технологии дополненной реальности (AR) в образовании становится все более популярным [1, С. 48]. Одной из главных причин этого является возможность повышения уровня мотивации обучающихся.



Дополненная реальность (AR) – это технология, которая позволяет добавлять виртуальные объекты и информацию в реальный мир [2, С. 41]. Применение данной технологии в образовательном процессе стирает границы между реальностью и виртуальным миром, способствуя более глубокому осмыслению и пониманию изучаемого материала, информация усваивается быстрее, активизирует умственную деятельность обучающихся. Визуализированная виртуальная информация синхронизируется с реальным пространством и временем, за счет чего происходит полное погружение в учебный предмет, способствуя повышению познавательного интереса школьников.

Технологии AR позволяют обучающимся манипулировать объектами дополненной реальности: перемещение, повороты, изменение размера – совершаемые действия способствуют развитию пространственного мышления, позволяет воспринять изучаемый предмет в полной мере [4, С. 10]. При использовании данной технологии педагогом открываются огромные возможности для изучения материала в более доступной и интересной для обучающихся форме. Организация учебного занятия на основе увлекательных игр с применением AR-технологий, облегчает работу педагога при объяснении нового материала, демонстрации [5, С. 40]. Отметим, что, осваивая технологию дополнительной реальности, педагог повышает не только свою информационную грамотности, но и обучающихся.

Внедрение и активное использование технологии AR в практике школьных образовательных учреждений позволяет подведению обучающихся к новой ступени развития, стимулирования и перехода к абстрактному и логическому мышлению. Технологии дополнительной реальности значительно расширяет рамки использования принципа наглядности, благодаря применению графики, анимации, мультипликации в интерактивном режиме, что позволяет более доступно передавать учебную информацию обучаемому. Рассмотрим простой способ реализации AR-технологии при изучении темы в школьном курсе информатики «Компоненты компьютера и их функции». Данный способ характеризуется созданием виртуальной модели без присутствия физической модели. Необходимо на материальный заместитель наложить виртуальный объект с характеризующими свойствами [3, С. 38].

Целесообразно это осуществлять на лабораторных практикумах, когда нет компьютерного оборудования либо при возникновении затруднений. Вместо компонентов компьютера таких как: жесткий диск, оперативная память, сетевая карта и др., используется лист белой бумаги с нанесенными специальными маркерами дополненной реальности. Обучающийся при помощи устройства (телефон, планшет) с программным обеспечением сканирует лист и получает вместо маркеров реальные компоненты компьютера. Действия осуществляются перемещением маркеров дополненной реальности, соответствуя правилам сборки системного блока компьютера.

Данный способ поможет обучающимся не сломать уязвимые компоненты компьютера, более подробно рассмотреть конфигурацию системного блока, расширить представления школьников о компьютере, а также оптимизировать познавательный процесс. Несмотря на огромный потенциал, предлагаемый технологией дополнительной реальности, она является довольно простой в использовании и доступна для аудитории вне зависимости от возраста. Однако, несмотря на простоту, требуются новые разработки и знания в области моделирования. Тем не менее, при должном развитии, данная технология позволит расширить многие образовательные потребности обучающихся.

Таким образом, дополненная реальность – это технология, которая предоставляет возможность соединять виртуальный мир с окружающей действительностью в реальном времени, тем самым, повышая интерес к изучению школьных предметов. Главное преимущество технологий AR заключается в возможности визуализации учебного материала, предоставления его на понятном для современных детей языке. Данный вид технологий открывает огромное пространство для творчества, совершенствования коррекционного образования, демонстрации того опыта, достижений и процессов, которые нет возможности повторить в режиме реального времени.

Список литературы

1. Авксентьева Е.Ю., Хорошавин А.А. Технология дополненной реальности и перспективы совместного использования дополненной реальности и методик игрофикации // Современное образование: традиции и инновации. СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2018. С. 47-50.



2. Девярых, В. К. Анализ программных средств разработки технологии дополненной реальности для обучения / В. К. Девярых, А. М. Лозинская. – Текст: электронный // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2019. – № 4. – С. 38–44.
3. Дюличева, Ю. Ю. Применение технологии дополненной реальности для повышения эффективности преподавания / Ю. Ю. Дюличева. – Текст: электронный // Информатика в школе. – 2020. – № 3 (156). – С. 37–46.
4. Кориенко Т.В., Меркушева О.А., Потапов А.А., Шмелькова Е.Ю. Организация образовательной деятельности школьников и дошкольников с использованием технологии дополненной реальности // Районный конкурс педагогических идей и проектов «образование для будущего». 2017. С. 6-11.
5. Куликов, Ю. А. Технологии дополненной реальности – инновационная интерактивная технология в образовании / Ю. А. Куликов. – Текст: электронный // Инновационные тенденции развития системы образования: сборник материалов VII Международной научнопрактической конференции, Чебоксары, 11 июня 2017 года. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 67–69.

УДК 514

Криницина В.Ю.,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Krinityna V.Yu.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Научный руководитель: Киричек К.А., доцент

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ СРЕДЫ
GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
**THE POSSIBILITIES OF USING THE INTERACTIVE GEOMETRIC ENVIRONMENT
GEOGEBRA IN THE STUDY OF GEOMETRY AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL
EDUCATION**

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые аспекты применения программы GeoGebra при обучении построению геометрических чертежей, в том числе динамических и интерактивных, решению геометрических задач и доказательству теорем.

Abstract: the article discusses some aspects of the application of the GeoGebra program in teaching the construction of geometric drawings, including dynamic and interactive, solving geometric problems and proving theorems.

Ключевые слова: геометрия, Geogebra, интерактивная геометрическая среда (ИГС), методика обучения математики, основное общее образование, динамические чертежи, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Keywords: geometry, Geogebra, interactive geometric environment (ICS), methods of teaching mathematics, basic general education, dynamic drawings, information and communication technologies (ICT).

В современном мире информационные технологии (ИТ) пользуются огромной актуальностью, охватывая почти все сферы жизнедеятельности людей, в том числе и педагогику. Связано это с высоким потенциалом их использования при решении профессиональных задач различного рода.

Применение компьютерных технологий в образовательном процессе связано с реализацией системно-деятельностного подхода, а также углублением и расширением теоретической базы знаний обучающихся, способность применение полученной информации на практике, активизации учебно-



познавательной деятельности, созданием условий для полного раскрытия творческого потенциала обучающихся с учетом их индивидуальных способностей, в конечном итоге реализуя требования, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), к результатам освоения основной учебной программы [4].

Наглядным примером внедрения ИКТ в сферу обучения является не только использование компьютерных технологий на уроке, но и переход на дистанционное обучение (ДО), в рамках которого происходит активная интеграция и развитие ИТ средств.

Не так давно дистанционное обучение на территории Российской Федерации являлось одной из главных проблем. Связано это было с вынужденными ограничительными мерами пандемии covid-19 в 2020 году. Практически всем отраслям экономики пришлось столкнуться с переходом на удаленный режим работы, но самый сильный удар приняла система образования.

Массовый переход на удаленный формат обучения выявил целый ряд проблем и противоречий в дистанционном формате программ высшего образования и заставил российскую систему образования искать ответы на вызовы цифрового общества [7]. Однако данная ситуация позволила сформулировать ряд рекомендаций по совершенствованию форм и методов обучения и воспитания, развитию образовательных технологий в школах, обозначить основные риски дистанционного обучения и предложить возможные варианты смешанной формы обучения, таким образом выводя образование на совершенно иной уровень.

На сегодняшний день ДО является одним из эффективных процессов получения новых знаний с максимальным качеством, которому свойственна высокая степень усвоения полученных знаний.

Главными достоинствами такого обучения являются разнообразие форм представление учебной информации, высокая степень наглядности при изучение той или иной темы, предусмотренное разнообразие видов деятельности обучающихся при изучении школьного материала, выполнение дифференцированной работы обучающимися в зависимости от уровня подготовки и мотивации и рациональное использование времени при выполнении учебной деятельности [3].

Затрагивая программу основного общего образования, следует уделить особое внимание такому разделу математики как геометрия, необходимая обучающимися для развития пространственного воображения, благодаря приобретению знаний о фигурах и их свойствах и последующем их применении при решении геометрических и практических задач.

Почти все геометрические теоремы и задачи нестандартны и требуют для своего доказательства и решения индивидуального подхода, таким образом изучение геометрии вносит огромный вклад в развитие логического мышления.

Не стоит забыть, что преподавание геометрии не может обойтись без наглядности. Ведь именно из жизни мы черпаем конкретный материал для формирования наглядных геометрических представлений, делая обучение согласованным с жизнью ребенка, его опытом [3].

В традиционной системе обучения многие педагогические задачи могут решаться неполно в силу различных причин, например, большой объем изучаемых вопросов, затраты по времени на их изучение и так далее. Данную проблему можно решить совмещением дистанционного обучения, главным достоинством которого является высокая степень наглядности, с уроками геометрии на уровне основного общего образования приводит к наиболее эффективному способу расширения временных рамок урока, повышению качества обучения, а также развитию личности обучающихся и приобретение ими способности к самообучению.

Однако встает вопрос как организовать дистанционный урок с использованием Интернет-ресурсов так, чтобы облегчить понимание новых геометрических понятий и методов решения задач, развить образное и логическое мышление и при этом побудить обучающихся к исследовательской деятельности.

Одним из наиболее эффективных способов решения поставленной задачи является применение интерактивной геометрической среды (ИГС) GeoGebra в процессе обучения.

Возможности данной программы заключаются в создании динамических геометрических рисунков, чертежей и моделей с использованием различных конструкции из точек, лучей, векторов, отрезков и прямых.

Также ИГС позволяет наглядно продемонстрировать свойства перпендикулярных и



параллельных прямых, серединных перпендикуляров, биссектрис углов, медиан и высот треугольников, окружностей и касательных, измерять углы, определять длины отрезков, площади многоугольников и замкнутых кривых [6].

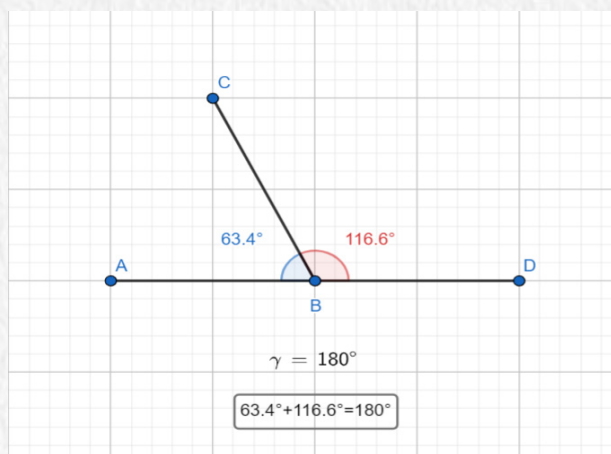


Рисунок 1 – Модель доказательства теоремы «Сумма смежных углов равна 180° ».

В качестве примера можно взять самую первую теорему в курсе геометрии «Сумма смежных углов равна 180° ».

При традиционном обучении, перед тем как сформулировать теорему, ученикам предлагают измерить с помощью транспортира углы, что образовались и найти их сумму. Даже если учитель будет контролировать весь процесс, идеального результата не получится, так как измерений не всегда точны за счет погрешности, которая появляется от неточности приложения прибора, толщины проводимых линий, угла зрения, аккуратности и тому подобное.

Для решения данной проблемы целесообразно использовать ИГС, с помощью которой каждый ученик может как самостоятельно построить модель, так и с подсказками учителя (рисунок 1).

Однако программа GeoGebra позволяет не только проиллюстрировать в режиме реального времени объяснение нового материала, но и закрепить полученные знания с помощью тренажера, как готовых, так и созданных самостоятельно. Например, при изучении темы «Прямоугольный треугольник» в 7 классе можно использовать готовый тренажер для самостоятельной работы обучающихся (рисунок 2). Задача состоит в том, чтобы найти все неизвестные элементы. При необходимости можно открыть или скрыть на экране формулы и ответ, нажав на соответствующую кнопку, тем самым осуществляя самопроверку. При нажатии на кнопку «Обновить» данные изменятся в случайном порядке, как начальные, так и которые необходимо найти.

В прямоугольном треугольнике ABC известны : $a = 175$; $a_c = 49$.
Найдите все остальные элементы треугольника.

$b =$

$c =$

$b_c =$

$h =$

☒ Формулы

$a^2 = c \cdot a_c$
 $b^2 = c \cdot b_c$
 $h^2 = a_c \cdot b_c$

☒ Ответ

$a = 175$; $b = 600$; $c = 625$
 $a_c = 49$; $b_c = 576$; $h = 168$

Рисунок 2 – Тренажер для решения задач по теме «Прямоугольный треугольник»

Таким образом можно сказать, что использование возможностей инновационных средств обучения в образовательном процессе, в частности динамической среды GeoGebra, активизирует познавательную деятельность обучающихся, оптимизирует образовательный процесс и позволяет

осуществлять дифференцированный подход в обучении, тем самым повышая качество математической подготовки обучающихся. Происходит ориентация на индивидуальность каждого ученика, тем самым повышая значимость диагностической функции на всех этапах обучения по сравнению с традиционной формой обучения.

Список литературы

1. Горощеня М. Д., Иванчук Н. В. О некоторых методических особенностях использования динамических и интерактивных моделей при изучении геометрии в средней школе //ББК 74.480. 278я43 П90. – С. 16.
2. Селезнева Д. А., Бекешева И. С. Роль дистанционного обучения при подготовке обучающихся к основному государственному экзамену по математике //Печатается по решению Редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «Хакаский государственный университет им. НФ Катанова». – 2022. – С. 341.
3. Кухарева И. А., Безрученко О. В., Жихарева Е. М. Дистанционное образование на уроках математики //Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы. – 2022. – С. 183-187.
4. Головина Д. А., Рожнева М. С. Об особенностях смешанного обучения в рамках цифровизации образовательного процесса //Вестник науки и образования. – 2022. – №. 1-2 (121). – С. 110-112.
5. Потапенко А. С. Организация обучения математике обучающихся основной школы с низкой учебной мотивацией //ББК 72 В 74. – 2022. – С. 66.
6. Суходолова Е. В. Цифровые образовательные технологии и ресурсы в обучении геометрии на примере применения динамической среды Geogebra //Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – №. 3. – С. 323-326.
7. Нарбут Н. П. и др. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: социология. – 2020. – Т. 20. – №. 3. – С. 611-621.
8. Черемисина М. И., Суходолова Е. В. Использование возможностей динамической среды GeoGebra в условиях дистанционного обучения математике //Грани познания. – 2021. – №. 1. – С. 36-41.

УДК 37.013.46

Кужева Милана Рашидовна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Kuzheva M.R.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: milanochka.kuzheva@mail.ru

Научный руководитель: Красильников В.В., доцент

«КОМПЕТЕНЦИИ 21 ВЕКА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ «21ST CENTURY COMPETENCIES» IN PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация: в данной статье рассматриваются компетенции 21 века, их классификация и роль в современном педагогическом образовании. Речь идет о необходимости формирования профессиональных и надпрофессиональных компетенций у будущих педагогов и подчеркивается, что обе группы компетенций необходимы для успешной адаптации к изменяющимся условиям современной жизни.

Abstract: this article discusses the competencies of the 21st century, their classification, and their role



in modern pedagogical education. The article emphasizes the need to develop both professional and non-professional competencies in future pedagogues, and highlights that both types of competencies are necessary for successful adaptation to the changing conditions of modern life.

Ключевые слова: компетенции, soft skills, hard skills, педагогическое образование, современный педагог, четвертая промышленная революция.

Keywords: competencies, soft skills, hard skills, pedagogical education, modern teacher, fourth industrial revolution.

Актуальность темы заключается в следующем. Вопрос повышения качества российского образования и профессионализма учителей с помощью формирования компетенций, соответствующих требованиям новой реальности, стоит сегодня очень остро. В настоящее время существует необходимость в формировании компетенций, которые отвечают требованиям современного общества. Одним из основных направлений в этой сфере является развитие компетенций 21 века. Важность этой темы в педагогическом образовании связана с тем, что будущие педагоги должны быть готовы к обучению и подготовке учащихся к жизни и работе в условиях быстро меняющегося мира. Важно отметить, что развитие компетенций 21 века должно происходить в рамках современных педагогических технологий. Это означает использование интерактивных методов обучения, использование инновационных технологий и т.д. Только таким образом можно создать условия для полноценного развития компетенций у будущих педагогов.

Цель исследования – проанализировать современные компетенции в сфере педагогического образования с целью выявления тенденций, технологий и способов формирования компетенций 21 века применительно к педагогическому образованию.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть методы и приемы формирования ключевых образовательных компетенций;
- 2) выявить особенности формирования компетентности учителя в педагогическом образовании;
- 3) охарактеризовать педагогическую компетентность педагога;
- 4) осветить компетенции современного учителя.

Объект исследования – процесс формирования компетенций 21 века при подготовке учителей математики и информатики.

Предмет исследования – компетенции XXI века в педагогическом образовании.

Материалы и методы исследования. В ходе данного исследования использовался анализ научных статей, электронных ресурсов и Интернет-изданий.

Обычно понятие компетентности широко используется для оценки полномочий должностных лиц и профессиональных характеристик специалистов. Однако, в педагогической науке его значение не всегда однозначно.

Компетенция может иметь два определения: это либо объем полномочий конкретного учреждения или лица, либо набор вопросов, по которым у человека есть знания и опыт. В педагогических дискуссиях компетентность была определена как способность действовать в неопределенной ситуации.

Сегодняшняя четвертая промышленная революция, которая по словам Корзиной М.И. «несмотря на свой декларативный и предсказательный характер, но еще не зарегистрированный как верифицированный социальный факт» [4], уже является вызовом для всех общественных сфер, включая образовательные учреждения.

Переход вузов на новую систему образования предполагает возрастающие требования к качеству образования и уровню компетенций, переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Компетентностный подход является метадисциплинарным подходом, который переводит систему образования в сферу синергетики [5]. Следовательно, при формировании компетенций учителя необходимо учитывать синергетический эффект «компетенций 21 века».

Для педагогического учреждения компетентностный подход означает, что результатом профессиональной подготовки педагога должна быть его способность действовать в различных педагогических ситуациях. Компетенции выпускника педагогического вуза представляют собой единство объективных профессиональных знаний, освоенных приемов и умений действовать в

ситуациях, предполагаемых в педагогической деятельности. Немаловажно и то, что компетенции характеризуется возможностью переноса умения в условия, отличные от тех, в которых компетенции формировалась изначально [1]. Т.е. учитель должен демонстрировать владение компетенциями на высоком уровне в процессе педагогической деятельности.

Сегодня компетенции разделены на две группы: «мягкие» и «жесткие» (softskills и hardskills). Softskills – это переменные или общие навыки и компетенции, а hardskills – это знания, умения, инструменты и профессиональные навыки.

В научных работах как отечественных, так и зарубежных ученых активно обсуждается понятие профессиональной компетентности. В зарубежной литературе она определяется как «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» [2]. Современный педагог должен обладать умениями и навыками, соответствующими требованиям времени.

Профессиональная компетентность педагога представляет собой систему профессионально-значимых личностных качеств, приобретенных в процессе образования и практического опыта, обеспечивающих результативность педагогической деятельности.

«Жесткие» компетенции преподавателей – необходимое условие получения качественного современного образования. Профессионализм педагогов, как ключевых фигур в системе образования, во многом определяет развитие не только образования, но и общества в целом. Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизни человека и гарантирует полную самореализацию личности, реализацию всех ее способностей. Профессиональное развитие педагогов предполагает интеграцию и реализацию важных личностно-профессиональных качеств и умений в педагогической деятельности.

В изучении «жестких» компетенций педагога прослеживается несколько направлений: анализ психологических основ профессиональной деятельности педагога (Л. Выготский, А. Леонтьев, А. К Маркова, Н. Кузьмина и др.), разработка основ развития педагогической направленности личности учителя и развития его профессионально необходимых качеств в целом (И. Лернер, М. Скаткин, А. Щербаков, В. Сластенин), установление истоков педагогического творчества (Ю. Кулюткин, М. Поташник и др.).

Выстраивая «идеальную модель» специалиста, почти все авторы отмечают, что компетентность может быть сформирована, проанализирована и оценена только в процессе деятельности и только в рамках определенной профессии [6]. Совершенное владение компетенциями трудно выявить в процессе обучения, так как еще идет процесс по их формированию, отсюда и следует, что точно оценить уровень компетентности преподавателя можно в процессе его педагогической деятельности.

Формирование компетенций предполагает создание комплекса знаний и навыков, а также способностей и инициатив. Компетентный педагог на высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность и педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения [3]. Это демонстрирует его владение «жесткими», т.е. профессиональными, компетенциями.

Для закрепления этих навыков необходимо проводить работу со студентами по развитию их способностей, необходимых для профессиональной деятельности [7]. Это поспособствует тому, что выпускники педагогических вузов будут компетентными в своей деятельности.

При подготовке учителей математики и информатики особенно важно развитие компетенций 21 века, связанных с информационными технологиями и критическим мышлением. Учителя должны быть готовы к работе с новейшими программными продуктами и эффективно использовать их для обучения учащихся.

Также необходимо развитие коммуникативных компетенций, чтобы учителя могли эффективно общаться с учащимися и родителями, а также работать в коллективе со своими коллегами.

Кроме того, важно развивать креативность и способность к адаптации, чтобы учителя могли создавать новые методы обучения и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

В целом, формирование компетенций 21 века при подготовке учителей математики и информатики является ключевой задачей, которая позволяет создать условия для полноценного развития личности учащихся.



В научных работах активно обсуждается понятие профессиональной компетентности педагога, которая представляет собой систему профессионально-значимых личностных качеств, приобретенных в процессе образования и практического опыта. Важно отметить, что профессиональные компетенции включают в себя профессиональные педагогические знания и умения, профессионально-педагогические роли и характеристики профессионала.

Важно понимать, что ни один учитель не может научить студентов тому, чего не знает сам. В связи с этим вопросы формирования надпрофессиональной компетентности у педагогов XXI века заслуживают большего внимания, ведь еще не скоро будущие учителя сформируют этот комплекс умений у подрастающего поколения, определяя их успешную адаптацию в профессиональной сфере и эффективное выполнение трудовых обязанностей. В этом контексте «жесткие» навыки имеют большое значение в карьере учителя 21 века, даже если они не тесно связаны с должностными ролями и классификациями рода деятельности учителя. Нынешнему учителю сложно, даже невозможно выполнять свои профессиональные обязанности, обладая только профессиональной компетентностью [8]. Отсюда вытекает необходимость владения «мягкими» компетенциями на таком же высоком уровне.

«Мягкие» компетенции – это новые навыки, «компетенции 21 века», которые подчеркивают необходимость взаимодействия с новыми умениями человека, необходимыми для жизни в новом мире. По мнению многих футурологов, в новом мире на фоне автоматизации и цифровизации будет расти спрос на человеческий контакт (услуга или товар должны идти рука об руку с заботой о чувствах, эмоциях, людях и личности) [3]. По мере того, как растущая автоматизация на всех уровнях заменяет людей в главенствующих когнитивных задачах, новый мир будет все больше требовать эмоциональной продуктивности, творчества, идей, новизны и изобретательности (на что машины пока не способны).

Высокоразвитые профессиональные и над профессиональные компетенции позволяют учителю быстро ориентироваться и приспосабливаться к изменяющимся условиям, строить взаимоотношения и социальные коммуникации, демонстрировать высокую работоспособность и достигать поставленных целей и задач [9]. Таким образом можно сказать, что среди «компетенций 21 века» первенство смело можно отдать «мягким» компетенциям, так как современный педагог должен быть коммуникабельным, «гибким», быстро адаптироваться в различных ситуациях. Но все это не отменяет и владение профессиональными компетенциями, которые также немаловажны.

Из проведенных исследований можно сделать вывод, что несмотря на то, что нет единого мнения по набору и инструментам оценки и развития компетенций, все они упоминают ключевые компетенции, такие как ИКТ-навыки, грамотность, вычислительное мышление и другие когнитивные способности. Относительно понимания компетентности учителя отечественные ученые согласны, что компетентный педагог на высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, имеет высокий уровень развития компетентности в сфере педагогического общения с учащимися и коллегами, стабильно достигает высоких результатов в воспитании и обучении молодежи.

Список литературы

1. Афанасьев А.Н., Куклев В.А., Егорова Т.М., Инновационный подход к реализации компетентностного подхода в сетевом блочно-модульном курсе // Электронное обучение в непрерывном образовании
2. Зенько С.И., Деятельностно-семантический подход к профессиональной направленности формирования понятийной компетенции учителя информатики в педагогическом университете // Методика викладання інформатики. 2018.
3. Кандаурова А.В., Надпрофессиональные и метапредметные компетенции современного педагога в меняющемся мире // Специфика педагогического образования в регионах России. 2021.
4. Корзина М. И. Роль образования в эпоху четвертой промышленной революции (социально-философский анализ) // Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 10. С. 186-192
5. Красильников В.В., Тоискин В.С., Шумакова А.В. Качество образования через компетенции. Антропологический аспект: Учебное пособие. - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2013. - 206 с. EDN: IFVOYU



6. Курлыгина О.Е. Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2014.
7. Малышева Е.В., О роли надпрофессиональных компетенций в профстандарте педагога СПО // Наука и общество: проблемы современных исследований. 2020.
8. Пеша А.В., Евплова Е.В., Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3.
9. Пеша А.В., Шрамко Н.В., Николаева М.А., Образовательная среда вуза как фактор развития надпрофессиональных компетенций будущих педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021.

УДК 37.01

Литвинова Ольга Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sspimatinf@mail.ru

Научный руководитель: Красильников В.В., доцент

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ PERSONALIZATION OF EDUCATION AS A KEY FACTOR OF DIGITAL TRANSFORMATION

Аннотация: Использование в обучении элементов личностного обучения формирует материальное состояние учащихся и создает условия для личностного развития. Под персонализацией понимается способ проектирования и реализации образовательного процесса, при котором обучающийся как субъект образовательной деятельности имеет уникальный и самобытный опыт. Также присутствуют мотивационно-ценностный и эмоционально-чувственный компоненты.

В рамках индивидуального подхода к обучению учащиеся могут выражать смысловые предпочтения и проявлять выборочную деятельность. Это может быть намерение обозначить себя в качестве субъекта обучения.

Abstract: The use of elements of personal learning in teaching forms the material condition of students and creates conditions for personal development. Personalization is understood as a way of designing and implementing the educational process, in which the student as a subject of educational activity has a unique and distinctive experience. There are also motivational-value and emotional-sensory components.

As part of an individual approach to learning, students can express semantic preferences and show selective activity. This may be the intention to identify yourself as a subject of learning.

Ключевые слова: персонализация, целеполагание, субъектность, субъектная позиция, субъектный опыт, бытие, личность.

Keywords: personalization, goal-setting, subjectivity, subjective position, subjective experience, being, personality.

Одной из главных задач высших учебных заведений является создание условий для формирования субъектной позиции учащегося помимо приобретения базовых знаний, умений и навыков. Иными словами, в процессе обучения необходимо создать условия для развития субъектных свойств личности: способности к целеполаганию и рефлексии, ответственности, активности и свободе выбора, анализируванию и корректированию своей деятельности, критическому мышлению и творческому принятию решений. Это поможет выпускнику быть готовым к различным жизненным ситуациям и успешно реализовывать свои цели в профессиональной и личной сферах.

Для достижения этой цели необходимо использовать разнообразные методы обучения, которые стимулируют активное участие студентов в процессе обучения. Например, использование проблемных



методов обучения, проектной деятельности, обучения через решение практических задач и пр.

Также важно создавать условия для коммуникации и взаимодействия между студентами, что помогает развивать их социальные навыки и общение в коллективе. В университете также необходимо стимулировать участие студентов в дополнительных мероприятиях, спортивных, культурных, творческих и научных, что позволяет им раскрыть свой потенциал и обогатить свой жизненный опыт.

Персональное обучение – это обучение, которое адаптировано к индивидуальным потребностям, интересам и возможностям учащегося, используя технологии и методы, которые позволяют максимально эффективно обучать каждого ученика.

Будущее персонального обучения, вероятно, будет включать в себя использование искусственного интеллекта (AI), чтобы предоставлять более точные и настраиваемые рекомендации по обучению, а также отслеживать и анализировать результаты обучения каждого ученика.

Также будут использоваться различные инновационные технологии, в том числе виртуальная и дополненная реальность. Эти технологии позволят создать индивидуальные образовательные программы и объединять обучающихся со всего мира.

Создание условий для формирования субъектной позиции студентов – это не только задача университетов, но и общества в целом, так как это поможет нашим выпускникам стать успешными в своей профессиональной деятельности и в жизни в целом.

Персонализация личности служит продолжением ее бытия, выражает индивидуальную представленность, свое инобытие в других людях, иными словами, это превращение субъекта в личность, нашедшую собственную индивидуальность, свой личностный смысл. Учебная деятельность, движущей основой которой является личностный смысл, приобретает форму внутренней мотивации, что впоследствии отражается на качестве обучения. Поэтому использование персонологического подхода рассматривается в числе «характерных акцентов успешных образовательных реформ» нынешнего времени.

Персонологический подход в образовании направлен на учет индивидуальных особенностей студента при планировании, организации и проведении учебного процесса. Это включает в себя учет уровня подготовки студента, его потребностей, интересов, склонностей и целей. Студент становится активным участником обучения, что способствует развитию его творческих способностей и самореализации.

Персонологический подход применяется в различных областях образования, начиная от дошкольного образования и до профессиональной переподготовки. Он позволяет студентам получить образование, нацеленное на их потребности и индивидуальные особенности, что повышает качество обучения и мотивацию к учебе.

Применение персонологического подхода также способствует развитию интерактивного и дистанционного образования, так как он позволяет адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого студента. Это повышает эффективность образовательного процесса и помогает студентам получать знания и навыки, необходимые для достижения своих целей.

Таким образом, персонологический подход в образовании является эффективным инструментом для обеспечения успешной учебы и саморазвития студентов, и является важной составляющей в современном образовательном процессе.

По мнению Р. ДеЛоренцо, персонализированное образование является вектором для развития системы образования в мире. Персонализация иногда также рассматривается как «ядро» цифровой трансформации образования в России.

Для развития субъектности и становления субъектной позиции учащегося необходимо создание специальных условий, в которых индивид смог бы:

- выразить смысловые предпочтения, так как смысл может стать той самой интенцией к обозначиванию себя как субъекта учебного процесса;
- развивать позицию субъекта не только учебной деятельности, но и профессиональной деятельности, в которой он сможет реализовать свои навыки и знания;
- практически применять полученные знания и умения в процессе обучения, что позволит изучать материал более осознанно и эффективно;
- участвовать в проектной деятельности, которая предоставляет возможность применить зна-



ния и навыки в реальных ситуациях, развивает творческий подход и помогает сформировать учебно-исследовательские компетенции;

- повышать уровень коммуникации и сотрудничества с другими студентами и преподавателями, что способствует развитию социальных навыков и умений;
- анализировать и оценивать свою учебную деятельность, что помогает развивать рефлексивные навыки и самоконтроль;
- получать обратную связь по своей учебной деятельности, которая помогает исправлять ошибки и развиваться в определенной области.

Кроме того, важным элементом создания условий для развития субъектной позиции учащегося является исходное уважение к его индивидуальности и потребностям, а также поддержка и забота со стороны преподавателей и образовательной организации в целом. Это позволяет студентам чувствовать себя важными и ценными членами сообщества и дает возможность развиваться в соответствии со своими потребностями и предпочтениями, что поможет им направить свою учебную деятельность на достижение личных целей и развитие тех навыков и компетенций, которые наиболее интересны и важны для его профессионального роста и личностного развития.

В таком контексте эффективность обучения возрастает значительно, поскольку учащиеся не только получают необходимые знания и умения, но и развивают критическое мышление, рефлексивные и самостоятельные навыки, что позволяет им более эффективно адаптироваться к изменяющейся реальности, быть успешными в профессиональной сфере и общественной жизни в целом.

Таким образом, персонализация обучения включает в себя создание условий для индивидуализации образовательного процесса, учет индивидуальных особенностей и потребностей учащихся, выбор интегрированного содержания и применение эффективных технологий и методов. Все это является важным шагом на пути развития субъектной позиции учащегося и его личностного и профессионального роста.

Список литературы

1. DeLorenzo R. Game Changer: Dramatic Journey to Digital Personal Competency System // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 158—163.
2. Под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — С. 30—35.
3. Школа будущего: Куда движется мир? Новые образовательные платформы. <https://forumvostok.ru/news/shkola-buduschego-kudadvizhetsja-mir-novye-obrazovatelnye-platformy/>.
4. Зеер Э. В. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э. В. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17–25.
5. Краузе П. Персонализация опыта обучения онлайн. Электронный ресурс <https://vbudushee.ru/library/personalizatsiya-opyta-obucheniya-onlayn/> (17.09.2020).
6. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина [и др.]. – Москва: МГПУ, 2020. – 112 с.
7. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития / Т. В. Роберт // Россия: тенденции и перспективы развития: материалы XX Национальной научной конференции с международным участием. – Москва: Ин-т научной информации по общественным наукам РАН, 2021. – С. 868–876

Мартиросян Н.Х.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск
Martirosyan N.H.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Budennovsk,
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Прозорова С.А., доцент

**АНАЛИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ СОБЛЮДАТЬ
НОРМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭТИКИ И ПРАВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНФОРМАТИКЕ**

**ANALYSIS OF WAYS OF FORMING STUDENTS' SKILLS TO COMPLY WITH THE NORMS OF
INFORMATION ETHICS AND LAW IN THE PROCESS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE**

Аннотация: в данной статье рассматриваются способы формирования у обучающихся умений соблюдать нормы информационной этики и права в процессе обучения информатике.

Abstract: this article discusses ways of forming students' skills to comply with the norms of information ethics and law in the process of teaching computer science.

Ключевые слова: информационная этика, информатика.

Keywords: information ethics, computer science.

Формирование у учащихся этических и правовых норм поведения в информационно – коммуникационной среде является сложным процессом, который относится как к сфере нравственного воспитания, так и к сфере образования. Нравственные представления о поведении человека должны трансформироваться в нравственные знания. Эмоциональная составляющая является основой нравственного воспитания и включает нравственные отношения, нравственные чувства, убеждения.

Следует отметить, что нравственное воспитание представляет собой целостный и непрерывный процесс. На это четко указывают педагоги. В частности, Б.Т. Лихачев говорит, что «нравственное воспитание – не формальное заучивание моральных норм и бездумная отработка привычек поведения. Оно – активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Оно – процесс постоянных и систематических решений, выборов волевых действий в пользу моральных норм, процесс самопреодоления и самоуправления в соответствии с ними... Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс... в единстве сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения». О.С. Богданова отмечает, что «...нравственное воспитание – это процесс постоянных и систематических решений, выборов волевых действий в пользу моральных норм...». И.С. Марьенко утверждает, что «специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен...». Таким образом, процесс формирования этических и правовых норм поведения в информационно – коммуникационной среде должен быть целостным (т.е. нацеленным на выработку соответствующих знаний, позитивного отношения к нормам и навыков поведения в соответствии с ними) и непрерывным [2].

Отметим также, что формирование указанного педагогического феномена относится как к сфере воспитания, так и к сфере образования в современной школе. Его содержание тесно связано с особенностями формирования универсальных учебных действий (УУД). Это отражено в таких нормативных документах, как ФГОС ООО и «Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения». При формировании личностных УУД в рамках когнитивного компонента осуществляется «...формирование знаний положений нормативных документов, ориентация в системе норм поведения», в рамках ценностного и эмоционального компонентов – «...формирование чувства гордости при следовании установленным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении...», в рамках деятельностного компонента – «...формирование готовности и способности в выполнении норм,

устойчивое следование в поведении установленным в обществе нормам/требованиям».

При формировании коммуникативных универсальных учебных действий «...выпускник научится аргументировать свою точку зрения, получит возможность научиться морально-этическим принципам общения на основе уважительного отношения к партнерам. В рамках коммуникации и социального взаимодействия выпускник научится соблюдать нормы информационной культуры, этики и права; с уважением относиться к частной информации и информационным правам других людей; получит возможность научиться участвовать в форумах в социальных образовательных сетях, взаимодействовать с партнерами с использованием возможностей Интернета, взаимодействовать в социальных сетях». В рамках формирования регулятивных универсальных учебных действий «...выпускник научится основам прогнозирования как предвидения будущих событий и развития процесса; получит возможность научиться выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ...». Все эти действия являются неотъемлемой частью процесса формирования этических и правовых норм поведения в ИКС [7].

В результате анализа учебников информатики 7-9 классов было выявлено, что вопросы, связанные с правовыми нормами поведения пользователей в ИКС, отражены в основном в учебниках 9 класса в разделах, посвященных вопросам социальной информатики: развития информационных технологий и проблемам информационного общества. В учебниках И.Г. Семакина и Н.Д. Угриновича рассматриваются вопросы юридического статуса программных продуктов, недопустимости установки нелицензионного программного обеспечения, поскольку это является нарушением авторских прав, недопустимости использования и распространения компьютерных вирусов. При этом Н.Д. Угринович предлагает их изучение уже в 7 и 8 классе в рамках раздела «Компьютер как универсальное средство для обработки информации». Однако правовые нормы, касающиеся запрета на несанкционированный доступ к электронному контенту пользователей, размещенному на ПК, носителях информации, сетевых сервисах, а также запрета на использование вредоносных программ (программ генерации паролей, ключей, программ взлома систем защиты аккаунтов и программного обеспечения), запрета на использование нелицензионного контента (книг, графических изображений, аудио- и видеоматериалов) не были представлены ни в одном из указанных выше учебников по информатике и ИКТ.

Что касается этических норм поведения пользователей при работе за общедоступным компьютером, то в учебнике 9 класса И.Г. Семакина есть упоминание о недопустимости несанкционированного открытия чужих файлов и папок. Этические нормы поведения пользователей в глобальной сети Интернет, современных сетевых сервисах и мессенджерах, связанные с недопустимостью распространения цепочечных писем и спама, использования компьютерных жаргонизмов, флейма, троллинга, флуда, кросспостинга, оффтопика в процессе сетевого общения, а также запретом на размещение электронного контента (фото-, видеоматериалы), неэтичного по своему содержанию, не нашли отражения в учебниках информатики и ИКТ основной школы. Хотя в одном из них (Н.Д. Угриновича 9 класс) есть очень краткое упоминание о недопустимости отклонения от тем обсуждения в сервисах глобальной сети (чатах, электронной почте, телеконференциях) [3].

Анализ содержания учебной литературы показал, что актуальные этические и правовые нормы поведения пользователей в современной ИКС не в полной мере представлены в учебниках информатики (представлен не весь перечень этих норм). Освоение учащимися соответствующих норм поведения осуществляется на теоретическом уровне (в учебниках, рабочих тетрадях и задачах практические задания отсутствуют). Формирование норм реализуется фрагментарно и несвоевременно, т.к. учебными программами по информатике на изучение этих вопросов отводится не более 2-4 часов за весь период обучения информатике в рамках отдельных тематических разделов и преимущественно в 9 классах (несмотря на то, что нарушение ряда норм фиксируется уже среди учащихся 7-9 классов).

В научной и методической литературе на сегодняшний день рассматриваются следующие аспекты формирования этических и правовых норм поведения учащихся в ИКС:

- создание и распространение компьютерных вирусов;
- неправомерный доступ к компьютерным программам и данным;
- нарушение авторских прав на программное обеспечение;
- использование компьютерного жаргона в межличностном общении и коммуникации в

Интернет-сервисах;



– распространение фейков и спама.

А.П. Распутин предлагает формировать необходимые знания в области информационного права с помощью таких организационных форм, как учебный семинар и урок-конференция. Проведение уроков-конференций позволяет учащимся разобраться в особенностях правоприменительной практики в России, понять, на что нацелен тот или иной нормативный документ, какие аспекты информационных отношений в современном обществе он, может быть, не учитывает.

Проведение учебных семинаров, по мнению А.П. Распутина, способствует глубокому осмыслению проблем информационного общества вследствие бесконтрольного использования людьми ИКТ. В частности, на таких уроках обсуждаются морально-нравственные аспекты, связанные с психологической зависимостью детей от компьютерных игр и сети Интернет, созданием и распространением заведомо недостоверной информации.

О.Ю. Бутакова, Д.В. Гулякин, И.П. Исаичева, О.А. Мачигина, А.П. Распутин, Н.Н. Самылкина, А.Ю. Федосов и др. предлагают для формирования готовности к применению правовых знаний проводить на уроках информатики ролевые игры. Применение игровых методов (ролевые игры, дидактические игры) повышает эффективность усвоения учебного материала, позволяет сформировать всесторонние знания об изучаемом предмете. При такой форме организации урока учащиеся могут применить полученные этические и правовые знания. В ролевых играх моделируются различные жизненные ситуации и отношения между людьми. Как правило, в таких играх предполагается наличие конфликтных ситуаций во мнениях, взглядах на различные ситуации и разные методы их разрешения. В таких конфликтных ситуациях школьники учатся обосновывать свою точку зрения, подкреплять ее выдержками из нормативных документов, что способствует прочному освоению правовых знаний в информационной сфере [5].

А.П. Распутин, М.В. Федорченко предлагают для закрепления теоретических знаний в области информационной этики и права в конце изучения тем и разделов информатики использовать метод проектов. Его использование способствует обобщению у учащихся теоретических знаний в области этических и правовых норм при работе с программным обеспечением. Практическим результатом может быть создание словаря, альбома, веб-сайта, презентации и т.д.

З.В. Семенова предлагает формировать знания в области информационного права с помощью ситуационных задач, т.к. данный материал обладает определенной «сухостью» и самостоятельное изучение учащимися вследствие отсутствия познавательного интереса не достигает цели. Ситуации в таких задачах основаны на реальных случаях правоприменительной практики в РФ, способствуют повышению интереса учащихся к изучению действующих на тот момент нормативных документов в этой области, таких как ФЗ от 27.07.2006 № 149-ФЗ Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», ФЗ от 10.01.2002 № 1-ФЗ «Об электронной цифровой подписи» (утратил силу с 01.07.2013 г.), ФЗ от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных», Уголовный кодекс РФ (в рамках 24 главы статей 172, 173, 174).

Распространенными сегодня педагогическими подходами формирования у учащихся соответствующих норм поведения в ИКС являются игровая, проектная деятельность, проведение уроков информатики в форме лекций, конференций, семинаров. Они используются преимущественно для формирования у учащихся необходимых знаний в области этических и правовых норм поведения в ИКС, их обобщения и систематизации, что позволяет учителю информатики вести работу по предупреждению у школьников нарушений этических и правовых норм поведения в ИКС. Однако эти подходы не предусмотрены для регулярного применения (практически на каждом уроке), и их использование не способствует созданию условий для формирования у школьников умений, навыков и привычек применения актуальных норм поведения на практике (в условиях современной ИКС) [6].

Динамичное развитие ИКС, активное использование школьниками ее функциональных возможностей, а также причастность школьников к огромному количеству негативных проявлений в ней требует серьезной работы по формированию у учащихся актуальных этических и правовых норм поведения в ИКС. При этом в сложившихся условиях этот процесс должен быть целостным, своевременным и непрерывным.

Ситуационные задачи, задачи-ловушки, задачи с применением компьютерных виртуализаторов, входящие в специальный комплекс задач и ситуаций, позволяют сформировать у учащихся понимание



сущности этических и правовых норм, уважительное отношение к ним, а также навыки применения этих норм в условиях современной ИКС, т.к. учитывают основные причины нарушений учащимися соответствующих норм и их последствия.

Список литературы

1. Авдеев, А.Ю. Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект [Текст]/ А.Ю. Авдеев // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика: Вып. 3. Том 18. – Кострома: Изд-во ФГБОУ ВПО «КГУ им. Н.А. Некрасова», 2012. С. 67–72.
2. Бурнаева, Е.М. «Человек виртуальный» в пространстве информационной культуры [Текст]: автореф. дис... канд. культурологии: 24.00.01 – Теория и история культуры / Е.М. Бурнаева; Комсомольский-на-Амуре гос. тех. ун-т. – Комсомольский-на-Амуре, 2012. – 21 с.
3. Гафнер, В.В. Информационная безопасность [Текст]: учеб. пособие/ В.В. Гафнер. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 324 с.
4. Горшков, П.А. Сленг хакеров и геймеров в Интернете [Текст]: дис... к-та. филол. наук: 10.02.19/ Горшков Павел Алексеевич. – Москва, 2017. – 173 с.
5. Гражданский кодекс Российской Федерации. Части первая, вторая, третья, четвертая. Официальный текст: текст Кодекса приводится по состоянию на 21 января 2015 года. — М.: Омега-Л, 2015. – 345 с.
6. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. Проект для рассмотрения на совещании рабочей группы 5 октября 2015 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://infosystems.ru/assets/files/files/doktrina_IB.pdf (дата обращения: 12.11.2022).
7. Захарова, Т.Б. Развитие школьной информатики в современных условиях [Текст]/ Т.Б. Захарова // Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе: Сб. научных материалов Международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе». 16 – 17 февраля 2016 г., ФГБОУ ВО МПГУ/ Под ред. Т.Б. Захаровой, Н.К. Нателаури. – М.: МПГУ, 2016. – С. 23-25.
8. Яцюк, Т.В. Проблемы формирования информационной этико-правовой культуры учащихся в процессе обучения информатике [Электронный ресурс]/ 3.В. Семенова, Т.В. Яцюк // Физико-математические и компьютерные науки в образовании: сборник научных трудов. – Нижневартовск: Издательство Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – С. 163-174.

УДК 378.1

Моргунова В.А.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск
Morgunova V.A.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute,
Budenkovsk,
E-mail: naukabud@mail.ru
Научный руководитель: Гусайниева Г.Ч., доцент

СЛОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОСВОЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА DIFFICULTIES IN ORGANIZING DISTANCE LEARNING USING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL MATERIAL

Аннотация: статья посвящена дистанционному обучению в период пандемии в России; рассмотрены различные проблемы, возникшие по течению учебной деятельности, и отношение к



такому обучению участников образовательного процесса конкретно в области изучения дисциплины и предмета «История».

Abstract: the article is devoted to distance learning during the pandemic in Russia, the various problems arising from the flow of educational activities, and the attitude to such training of participants in the educational process specifically in the study of discipline and subject "History" are considered.

Ключевые слова: пандемия, COVID-2019, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы.

Keywords: pandemic, COVID-2019, distance learning, technologies, electronic educational resources.

В период пандемии по данным Минобрнауки около 80% российских университетов перешли полностью на дистанционный формат работы со студентами, а из подведомственных Министерству вузов – все 100% (по материалам Брифинга министра науки и высшего образования Валерия Фалькова от 25.03.2020). Школы последовали такому же сценарию. Все возможные ресурсы университетов, университетов-партнеров, внешних поставщиков контента и сервисов были использованы для реализации учебного процесса посредством сети Интернет.

Проблема: Использование дистанционной формы обучения на данном этапе остается важнейшей темой обсуждений в силу ряда причин: неполное принятие обществом, доступна не всем его слоям и не на всей территории России.

Данная проблема актуальна в наши дни как никогда, ведь совсем недавно – 30 марта 2020 года – объявили начало всеобщей самоизоляции, и практически вся страна вынуждена была сидеть в своих домах по причине распространения пандемии новой коронавирусной инфекции coronavirus disease 2019 по постановлению Главного государственного санитарного врача РФ от 30 марта 2020 г. N 9 «О дополнительных мерах по недопущению распространения COVID-2019» [2,5]. Многие люди, не привыкшие обучаться и работать в домашних условиях, испытывали дискомфорт и желали, как можно скорее вернуться к привычному образу жизни. Перед такой необходимостью встала и система образования. Большинство обучающихся и учителей сталкивались со сложностями в использовании дистанционных платформ: РЭШ, Учи.ру, Zoom, Microsoft Teams, Discord, ЯКласс и др. Помимо того, следует уточнить, что инновации в сфере образования необходимы и естественны. Учителя всегда будут вынуждены адаптироваться к работе с ними. Так все же технологии – помощники в тяжелом педагогическом труде или, наоборот, вредители?

В начале этой статьи проанализируем статистику ощущений и мыслей обучающихся и преподавателей, опрошенных в процессе анкетирования на тему «Дистанционное обучение – за и против» после непродолжительной работы в таком формате в 2021 уч. году.

Анкета для студента (ученика) и результаты опроса:

1. Ощущали ли вы комфорт при обучении в дистанционном формате на уроках истории?

49% опрошенных ответило «Да».

Скорее всего, это связано с тем, что, чтобы попасть на пару, не нужно добираться до образовательного учреждения, выбирать соответствующий внешний вид, а затем также отправляться домой.

51% опрошенных ответило «Нет».

Скорее всего, это связано с тем, что студенты и ученики не привыкли обучаться дистанционно, не могли сконцентрироваться.

2. Был ли вам полностью понятен весь изложенный на онлайн-паре учителем истории материал?

44% опрошенных ответило «Да».

Скорее всего, это связано с повышенным вниманием на таком непривычном занятии и параллельным конспектированием информации.

56% опрошенных ответило «Нет».

Скорее всего, это связано с перебоями интернета, из-за чего могли возникать помехи, или же из-за домашней обстановки, не предполагающей полной концентрации внимания на учёбе.

3. Считаете ли вы важным живое общение учителя (преподавателя) и учеников (студентов)?

100% опрошенных ответило «Да».



Единогласный ответ подтверждает незаменимость традиционной формы работы.

4. Скорее всего, это связано с тем, что на оффлайн-паре (уроке) материал усваивается гораздо лучше за счет наблюдения за живой мимикой, жестами лектора и друг друга. Это добавляет эмоциональность и коммуникационную близость, возможность введения «живого» диалога в процессе учебной деятельности как между студентом и преподавателем (учителем и учеником), так и между студентами (учениками) при дискуссии.

5. Хотели ли бы вы дистанционную форму получения образования на постоянной основе? 20% опрошенных ответило «Да». Скорее всего, это связано с казавшейся простотой обучения и выполнения заданий, а также нахождением человека в уютной обстановке.

80% опрошенных ответило «Нет». Скорее всего, это связано с тем, что изученный на таком занятии материал не воспринимался, концентрации не удавалось достичь или же из-за невозможности настолько длительного использования гаджетов (если они вообще имелись). См. диаграмму в Приложении 1.

Анкета для преподавателя (учителя) и результаты опроса:

1. Ощущался ли комфорт на дистанционном обучении?

23% опрошенных ответили «Да». Скорее всего, это было связано с нахождением в домашних условиях и хорошо владея гаджетами.

77% опрошенных ответило «Нет». Скорее всего, это связано с непривычностью и неумением пользоваться образовательными технологиями.

2. Улучшилась ли успеваемость учеников после дистанционной формы получения образования?

100% ответило «Нет». Скорее всего, это связано с недопониманием материала учениками(студентами).

3. Считаете ли вы важным живое общение учителя(преподавателя) и учеников(студентов)?

100% опрошенных ответило «Да». Скорее всего, это связано с большей возможностью осуществления индивидуального подхода через личное общение на уроке (паре).

4. Хотели ли бы вы дистанционную форму получения образования на постоянной основе?

100% опрошенных ответило «Нет».

Скорее всего, это связано с пониманием того что дистанционный формат обучения не оправдал себя, усиливая консерватизм взглядов и недоверие к инновациям преподавателей.

Привести результаты данного опроса было необходимо, чтобы понять субъективное мнение и обучающихся, и обучающихся об учебном процессе в дистанционном формате.

Уже в 2023 году отношение к платформам онлайн-коммуникации и в целом к технологиям в образовательном процессе немного изменилось. Они прошли так называемую «проверку временем» и показали свою эффективность в некоторых случаях. Негативное отношение у части общества по-прежнему осталось, в силу невозможности раскрытия задуманного потенциала и рискованности замены им традиционного обучения.

Мы все привыкли, что существует обучение очное, заочное, очно-заочное, и участники образовательных отношений сами договариваются о форме проведения образовательного процесса, но мало кто ожидал, что внезапно почти все граждане должны будут заниматься своими делами в стенах собственного жилища, что на какое-то время ученики и студенты забудут, как это – добираться утром до места учебы, привычно сидеть за партами, слушая педагога [1]. Но как дополнение и чередование вполне можно использовать.

Тем более что обучение «на расстоянии» - не совсем новое явление. Нечто подобное было в далеком XVIII веке и называлось корреспондентским.

Корреспондентское обучение зародилось в конце XVIII века. Тогда педагоги передавали обучающимся учебный материал, а экзамены они сдавали при помощи почты [3, 4]. Но сейчас уже XXI век, голубиная почта больше не нужна, ведь есть множество устройств и гаджетов, которые уже используются в различных сферах жизни общества, в том числе и в образовании. И это не только электронные учебники, интерактивные доски, мобильные телефоны и компьютеры. Сегодня мы поговорим о дистанционном обучении, где и преподаватель-то будет виден лишь на экране и в лучшем случае четко и без перебоев слышен из динамика гаджета или наушников. К сожалению, такие

проблемы с техникой останутся актуальны еще долгое время, но очень важна роль самого человека. Он управляет техникой, он учится с ней работать. Если что-то не выходит, но ученику необходимо показать свои знания, он без проблем сможет договориться с учителем о сдаче, к примеру, через иную образовательную платформу.

Хуже всего то, что иногда ученик не решается переспросить, и ему приходится самому искать нужную информацию в интернете или работать с определенными образовательными порталами, например, РЭШ, ведь случается и такое, что попадаете недостоверная информация, а сам обучающийся не может этого узнать и в итоге запоминает, и делится ею с окружающими. Применительно к истории это может быть очень даже неприятно, потому что потом этот человек не может установить причинно-следственные связи с другими событиями, путается. Гораздо лучше, когда преподаватель находит подходящий видеоурок, лекцию или презентацию. В таком деле важен контроль.

Эта проблема знакома каждому обучающемуся, даже не испробовавшему на себе «дистанционку». То есть, даже в рамках аудитории стеснительные ученики не решаются переспросить.

Педагог должен контролировать действия учащегося, это тоже не всегда удается сделать. Не замечая за собой особого контроля, ученики и студенты пользуются вспомогательными сайтами и отправляют необходимые работы учителю, практически ничего не запомнив, но это в лучшем случае, некоторые и вовсе не воспринимают это всерьез и попросту игнорируют задания от преподавателя. Вернувшись в кабинеты и севши за парты, они уже не возвращаются к «изученным» темам и двигаются дальше, и вновь обучающиеся не смогут в дальнейшем построить причинно-следственные связи, потому что те темы не отложатся в памяти и будут своеобразным белым пространством в полосе событий.

Выборка информации учениками с сайтов с готовыми домашними заданиями – отрицательная сторона целого образовательного процесса, а не только дистанционного формата обучения.

Теперь стоит отметить и приспособленность обучающихся к долгому «общению» с гаджетами.

Если один ученик способен, не отрываясь, работать с телефоном или компьютером, то для другого это в тягость, у него начинает болеть голова, потеть ладони, человек нервничает, хочет скорее закончить, волнуется о состоянии здоровья, и все это влияет на его поведение на уроке, ученик уже не сосредоточен на теме, не может рассуждать и спорить.

С такой проблемой люди еще будут бороться, потому что даже в силу множества плюсов со стороны электронных образовательных ресурсов, онлайн- платформ и др. ими невозможно заменить традиционное обучение. Недостатки техники доработают, но человеческому организму также нужно приспособиться к таким новым условиям: сидячему образу жизни, большой умственной нагрузке, частому «общению» с компьютером и т.д.

В работу учителя электронные образовательные ресурсы привнесли и много удобства и эффективности (с появлением проекторов, интерактивных досок появилась возможность с меньшими затратами демонстрировать детям необходимый материал, при подаче которого те ощущали себя полноценными участниками. Уже сейчас все больше распространяются 3D-принтеры, и если они станут неотъемлемой частью образования, то ученики смогут увидеть процесс создания моделей, создать их с помощью программы, а также при использовании других материалов – это часть «плюсов» технологий).

К тому же, сама подготовка специалистов в онлайн-формате по программам дополнительного образования набирает популярность. Она позволяет за более короткий срок, но с не меньшей эффективностью обучить и выпустить больше работников. Абитуриенты выбирают такой путь, потому что это занимает меньше времени и дает возможность совмещать обучение с рабочей деятельностью, позволяет получать образование вне зависимости от места жительства, так как изучение лекций и выполнение заданий выполняется с использованием сети Интернет. Это и курсы повышения квалификации, и курсы переподготовки, с чем часто сталкиваются педагоги. А значит, для системы образования такая система – отличный способ с минимальными затратами получить лучший результат.

Работать с ними всегда поначалу сложно. Проще приспособиться к этому молодым педагогам в силу возрастных особенностей. Каждый молодой специалист должен понимать, что ему обязательно придется иметь дело с информационными технологиями, и принимать это, как должное, но замена ими полностью живой личности учителя и традиционного обучения без этического и морального ущерба



для человеческой личности не представляется возможным.

У дистанционной формы обучения есть «минусы», и «плюсы», каждый человек выбирает для себя, использовать ли такой способ получения образования или же нет, иногда он может очень выручить. Например, в случае длительной болезни обучающегося или по каким-либо другим важным обстоятельствам. Тем не менее, это форма получения знаний не сможет заменить такое важное для каждого человека общение с наставниками и коллективом, ведь именно в школьной и студенческой среде человек подготавливает себя к взрослой жизни: трудоустройству, адекватному поведению в обществе, созданию домашнего уюта и т.д. Некоторые исследователи даже называют такой период жизни самым «радостным».

В силу несовершенства современного технического обеспечения образовательных учреждений создается дискомфорт при работе в таком формате. Но сами инновации в этой сфере делают образование как процесс более удобным и эффективным.

Констатирующим эти факты является вышеуказанная статистика и текст статьи. Этой форме обучения как элементу образовательного процесса быть, а как об отдельной системе говорить рано.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). Статья 17. Формы получения образования и формы обучения.
2. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 30 марта 2020 г. N 9 «О дополнительных мерах по недопущению распространения COVID-2019».
3. История дистанционного образования: <https://edunews.ru/onlajn/info/istorija-distancionnogo-obuchenja.html>
4. Статья «Дистанционное обучение истории»: <https://infourok.ru/statya-distancionnoe-obuchenie-istorii-903190.html>

УДК 37

Назаров Владислав Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Nazarov V.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: sspimatinf@mail.ru
Научный руководитель: Киричек К.А., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN MATHE- MATICS LESSONS

Аннотация: в статье освещается вопрос о необходимости применения деятельности исследовательского характера на уроках математики в начальной школе. Рассмотрены основные понятия исследовательской деятельности, определены связи между ними с помощью диаграммы Эйлера-Венна и благодаря этому выделено понятие «учебно-исследовательская деятельность». Определено, что понимается под процессом организации исследовательской деятельности. Предложены методы и способы организации данной работы на уроках математики.

Abstract: the article highlights the question of the need to apply research activities in mathematics lessons in elementary school. The basic concepts of research activity are considered, the connections between them are determined using the Euler-Venn diagram and, thanks to this, the concept of “educational and re-



search activity” is highlighted. It is determined what is meant by the process of organizing research activities. The methods and methods of organizing this work in mathematics lessons are proposed.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, учебная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, младший школьник, математика.

Keywords: research activity, educational activity, educational and research activity, junior high school student, mathematics.

С момента введения в образовательных учреждениях федерального государственного образовательного стандарта, происходит процесс изменения образовательной парадигмы. Теперь образовательный процесс должен включать в себя не только обеспечение успешного освоения образовательной программы учеником, но и его личностное развитие, поиск оптимальных и актуальных путей развития интереса обучающихся к постижению наук, развитие творческой личности. Поэтому сегодня возникает необходимость в подготовке учителя, в том числе начальных классов, к таким занятиям и разработке таких заданий, которые будут способствовать развитию у школьников: навыков нестандартного мышления, умения прогнозировать и планировать свои действия, умение работать в команде, сотрудничать. Достижению вышеперечисленных целей способствует такая организация учебных занятий, которая имела бы исследовательскую направленность. Данное предположение подтверждается многими научными трудами известных педагогов: Л.С. Виноградовой, А.И. Савенкова и др. Все это и определило актуальность нашей работы.

Основная цель данной статьи – рассмотреть такие понятия, как «деятельность», «учебная деятельность», «исследовательская деятельность», определить их соотношение с помощью кругов Эйлера-Венна, а также описать, как можно организовать исследовательскую деятельность на уроках математики в начальной школе.

Проанализируем понятия, лежащие в основе исследовательской деятельности, и определим их соотношение.

Деятельность – это такой процесс, в котором происходит активное взаимодействие субъекта с окружающим миром, в результате которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности. Под деятельностью можно понимать любую активность человека, которой он сам придает некоторый смысл [3].

В области психологии можно найти похожее определение деятельности: это активное взаимодействие живого существа с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо является субъектом, который воздействует на объект целенаправленно, тем самым удовлетворяя свои потребности [4].

Такой вид деятельности, как учение – является подготовительным этапом к будущей трудовой деятельности. Данный вид деятельности становится основным у ребенка при поступлении в школу.

По мнению А.Н. Венгера – учебная деятельность наряду с трудовой и игровой – один из ведущих видов деятельности, который имеет целевую направленность на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний.

Усвоение (учение) – это важнейшая черта характеристики учебной деятельности, при этом, это различные явления: усвоение – это процесс, осуществляющийся в любой деятельности, учебная деятельность – это вид деятельности, особая форма социальной активности личности.

Из этого можно сделать вывод, что учебная деятельность – это один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение знаний и получение умений самостоятельно учиться и добывать знания.

Учебная деятельность, которая включает в себя творческое начало и делает его реальным, определяет её эффективность. Благодаря творчеству развивается и совершенствуется талант. Навыки исследования и поиска информации доступны каждому ребенку. С помощью исследовательской деятельности можно развить у учеников способность к самостоятельному приобретению новых, ранее неизвестных знаний и умений, включая саму организацию учебной деятельности.

Перейдем к рассмотрению того, что понимают под исследовательской деятельностью разные ученые.

По мнению Е.А. Шашенковой – исследовательская деятельность – это специфическая



человеческая деятельность, регулируемая сознанием и активностью личности, которая направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей [2]. Конечным результатом такой деятельности или по-другому продуктом, является новое знание, которое получено в соответствии с поставленной целью.

Н.И. Кондаков отмечает, что исследовательская деятельность – это целенаправленный и структурированный процесс изучения какого-либо объекта (предмета, явления) с целью выявления его принципов работы, закономерностей возникновения, развития и преобразования его в интересах общества [1].

Представим наглядно соотношение всех трех рассмотренных нами выше понятий с помощью кругов Эйлера-Венна (рис.1).

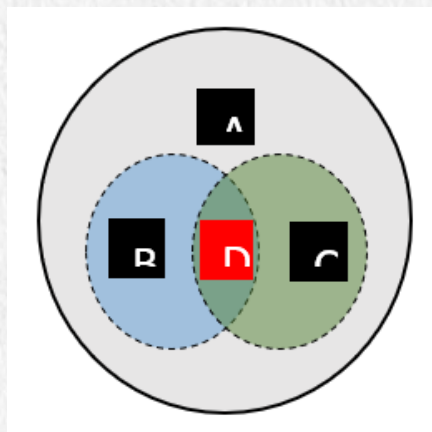


Рисунок 1 – Соотношение понятий: А – «деятельность», В – «учебная деятельность», С – «исследовательская деятельность»

После попытки определить связи между этими тремя понятиями, стало ясно, что в школьном обучении учебная и исследовательская деятельность сами по себе в отдельном виде существовать не могут. Возникает необходимость ввода такого понятия как учебно-исследовательская деятельность (далее – УИД), которая на рисунке 1 обозначена буквой D.

УИД – это деятельность, главной целью которой является получение обучающимися знаний путем решения поставленной перед ними задачи, самостоятельного поиска различных способов решения, в результате чего происходит развитие у учеников исследовательского типа мышления.

Организация учебно-исследовательской деятельности на уроках в школе – это вовлечение обучающихся в процесс, который напоминает научный поиск, основанный на естественном стремлении ребенка к самостоятельному изучению окружающего мира, что должно способствовать формированию и развитию исследовательских умений, способности самостоятельно добывать и применять знания.

Благодаря учебно-исследовательской деятельности, младший школьник может почувствовать себя «ученым», который начинает свой путь с выдвижения предположения (гипотезы) о процессе, явлении и т.д., до ее доказательства или опровержения.

На наш взгляд, учебно-исследовательская деятельность на уроках математики в младших классах может быть организована учителем разноформатно и многовариантно при изучении как отдельных тем по математике, так и различных объектов из реальной жизни. Данная работа может быть групповой или индивидуальной, краткосрочной (в рамках одного урока) или долгосрочной (в рамках нескольких уроков / четверти), в рамках урочной или внеурочной деятельности. Стоит отметить, что учебно-исследовательская деятельность младших школьников должна способствовать формированию научных знаний об окружающем мире, служить основой для углубления знаний и получения новых, а также производить учет возрастных особенностей ребенка. Если ученики выполняют исследование впервые, учителю необходимо прежде всего рассказать, что в целом представляет из себя данный вид работы, на что он направлен, из каких этапов он состоит. Обучающиеся должны знать и структуру учебного исследования: 1) постановка проблемы; 2) выдвижение гипотезы; 3) проверка гипотезы; 4) вывод.

Приведем примеры исследовательской деятельности, которую можно организовать с младшими школьниками. Например, ученикам 4-х классов при изучении темы «Объем и вместимость» может быть предложено практическим путем, с помощью исследования, определить, где в реальной жизни могут применяться знания по теме. Если это тела в виде куба или прямоугольного параллелепипеда, то их объем находится путем умножения всех трех измерений (длины, ширины, высоты) друг на друга. Дети могут вычислить объем любого такого тела, которое найдут у себя дома самостоятельно и легко поймут, как работает формула.

Если рассматривать изучение отдельных объектов из реальной жизни, то исследовать младший школьник может принцип работы кубика Рубика, свойства магнитов, особенности листа Мёбиуса и др.

Таким образом, мы определили между собой связи между каждым из рассматриваемых нами понятий, выделили понятие учебно-исследовательской деятельности. Проанализировали, что представляет собой исследовательская деятельность и почему данный вид работы необходимо использовать на уроках сегодня. Безусловно, учебные исследования помогают достижению личностных и метапредметных результатов обучения. Во время исследования у школьника расширяется кругозор, появляются мотивы к познанию окружающей действительности, закладываются основы научного мировоззрения. И, конечно, благодаря выполнению обучающимися учебно-исследовательских проектов / заданий / работ по математике учитель может осуществить контроль знаний предметных результатов обучения по основным разделам математики.

Список литературы

1. Асташкина И., Мишин В. Понятие исследования // Центр креативных технологий [сайт] URL: <https://www.inventech.ru/lib/analisis/analisis0002/> (дата обращения 25.03.2023).
2. Исследовательская деятельность: Словарь / Е.А. Шашенкова. - М.: УЦ «Перспектива». 2010. – 88 с.
3. Краткий психологический словарь: научное издание / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд., расш., испр. и доп. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. - 512 с.
4. Венгер А.Л. Психология развития. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.

УДК 372

Пегов Сергей Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Pegov S.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: serge7ser@gmail.com
Научный руководитель: Кокорева В.В., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ FORMATION OF COMPUTING SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING GENERALIZED MODELING TECHNIQUES

Аннотация: Вычислительные навыки необходимы в современном образовании, и их развитие должно начинаться в младших классах с использованием методов обобщенного моделирования. Эти методы имеют такие преимущества, как визуальное представление, индивидуальный подход и оценка прогресса, что позволяет формировать более прочные вычислительные навыки.

Abstract: Computing skills are essential in modern education, and their development should begin in



early grades through the use of generalized modeling techniques. These techniques have advantages such as visual representation, customized individualized approach, and assessment of progress, allowing for the formation of stronger computational skills.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, моделирование, младший школьник, обучение математике.

Keywords: universal learning activities, modeling, junior high school student, learning mathematics.

Вычислительные навыки являются важной составляющей современного образования, особенно в эпоху технического прогресса. Их формирование начинается уже в младших классах, что обеспечивает дальнейшее глубокое и эффективное овладение информатикой и вычислительной техникой.

Существующие программы по математике для начальной школы содержат много разнопланового материала по формированию осознанных вычислительных навыков, однако до сих пор некоторые вопросы восприятия и развития арифметических вычислительных навыков представляют для учащихся достаточно трудные задачи. Точное и быстрое вычисление, иногда на лету, является главным ключом к успешному обучению в средней школе. Без умения считать не добиться успеха ни в быту, ни в учебе. Умение быстро, точно и правильно производить вычисления необходимо в начальной школе как для продолжения работы с числами, так и для дальнейшего обучения. В связи с этим формирование у учащихся прочных вычислительных навыков до сих пор остается серьезной педагогической проблемой. Известно, что у учащихся с развитыми вычислительными способностями во много раз меньше трудностей при дальнейшем обучении математике. Но чтобы научиться правильно считать, быстро выполнять простейшие преобразования, необходимо уделять время каждому уроку математики. Практика показывает, что 5-10 минут устного счета, включенные в начало занятия, малоэффективны не только для развития вычислительных навыков, но даже для их закрепления. Должна быть система устного счета. Устные упражнения следует использовать во всех подходящих случаях, не только для «небольших чисел», но и для выполнения простых задач по устному счету на протяжении всего начального обучения. Задача учителя состоит в том, чтобы найти максимальные педагогические ситуации, в которых ученик стремился бы производить в уме арифметические действия. Учащиеся не всегда способны активно использовать знания, умения, навыки в практической деятельности, адекватно воспринимать учебные задачи, уметь быстро находить пути их решения, преодолевать учебные проблемы, поставленные перед ними учителем [2, с. 91]. Очевидно, что фундамент для развития вычислительных навыков должен быть заложен в курсе начальной школы математики. Формирование вычислительных навыков является приоритетной задачей начального математического образования [3, с. 139]. Именно в 1-2 классах закладываются основы обучения математике. Если в этот период не учить детей считать, в дальнейшем они будут постоянно испытывать различные трудности при выполнении вычислений.

Одним из подходов к развитию вычислительных навыков является использование методов обобщенного моделирования. Моделирование позволяет детям понимать и визуализировать процессы, происходящие в окружающем мире, и применять эти знания в практической деятельности.

При использовании обобщенных приемов моделирования педагог может предложить детям решить практические задачи с использованием моделей. Это поможет им лучше понимать математические концепции и применять их в реальных жизненных ситуациях. Моделирование также может помочь детям развить свои вычислительные навыки, поскольку они должны использовать математические операции и вычисления для решения задачи.

Методы обобщенного моделирования имеют ряд преимуществ перед другими методами формирования вычислительных навыков:

Визуальное представление: использование моделей в качестве инструмента для представления математических понятий и процессов помогает учащимся лучше понять их. Модели могут быть визуально четкими и простыми для понимания, что улучшает запоминание информации.

Практическое применение: Моделирование предлагает учащимся практические задачи, которые они должны решить, применяя математические концепции и расчеты. Это помогает учащимся применять знания в реальных ситуациях и улучшает их понимание математики [4].

Обобщенные методы моделирования также могут помочь учителям оценить прогресс

учащихся и выявить их слабые и сильные стороны в вычислениях. Это позволяет учителю настраивать индивидуальный подход к каждому ученику с учетом его особенностей и потребностей.

Использование таких задач на уроках математики в начальной школе, на разных этапах их выполнения, позволяет младшим школьникам формировать более прочные и осознанные вычислительные навыки. Многократное повторение одного и того же вычислительного приема обеспечивает максимальное качество сформированных вычислительных навыков. Обращая внимание на психофизиологические особенности учащегося, нужно учитывать не только способ подачи материала для учащихся с аналитическим стилем мышления, но и для учащихся с синтетическим стилем. Для учащихся с преобладающим синтетическим типом мышления мы предлагаем использовать специальные схематические модели двузначных чисел, отражающие их десятичную структуру.

В целом, использование обобщенных приемов моделирования является эффективным способом формирования вычислительных навыков у младших школьников и дает им возможность лучше понимать и применять математические концепции в своей жизни.

Список литературы

1. Трофименко, Ю. В. Проектирование и реализация педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальной школы // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. Елец, 2009.
2. Трофименко, Ю. В., Пузина М. С. К вопросу о формировании устных вычислительных навыков младших школьников. В сборнике: Наука XXI века: теория, практика и перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. Уфа, 2015.
3. Ильина О. Н. Проблема формирования вычислительных навыков младших школьников в современных условиях // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». 2006. 3 февраля. URL статьи: <http://journal.sakhgu.ru>.
4. Петерсон Л. Г. Математика. 2 класс. Часть 1. М.: Издательство «Юнента», 2008.

УДК 004.05

Риккер Юлия Андреевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Rikker Yu.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sspimatinf@mail.ru
Научный руководитель: Киричек К.А., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ FORMATION OF SAFE BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN ON THE INTERNET

Аннотация: В статье обоснована актуальность необходимости формирования информационной безопасности школьников. Целью статьи явилось выявление того, как безопасно вести себя ученикам общеобразовательных организаций в сети Интернет и составление рекомендаций по формированию их безопасного поведения. Для достижения цели исследования была проанализирована психолого-педагогическая литература по работе школьников в сети Интернет, формированию у обучающихся навыков безопасного поведения при поиске информации в сети Интернет, а также раскрыты рекомендации по безопасному поведению в сети Интернет.

Ключевые слова: Интернет, информационная безопасность, безопасное поведение, информационные технологии, общее образование, школьники.



Abstract: The article substantiates the urgency of the need for the formation of information security of schoolchildren. The purpose of the article was to identify how to behave safely to students of educational organizations on the Internet and to make recommendations on the formation of their safe behavior. To achieve the purpose of the study, the psychological and pedagogical literature on the work of schoolchildren on the Internet, the formation of safe behavior skills in students when searching for information on the Internet was analyzed, as well as recommendations on safe behavior on the Internet were disclosed.

Keywords: Internet, information security, safe behavior, information technology, general education, schoolchildren.

В современном мире человек не представляет собственную жизнь без Интернета. Буквально все сферы жизни сейчас в смартфоне или компьютере: покупка продуктов и вещей, знакомство с разными людьми, даже работа и обучение сейчас активно переходят в интернет-пространство. Однако школьники являются одной из самых уязвимых возрастных категорий, которая подвержена негативному влиянию интернет-пространства. Для них Интернет - естественная коммуникационная среда, которая оказывает влияние на мировоззрение и поведение [4]. Сегодня более половины учеников школ в мире имеют собственные аккаунты в социальных сетях. Средний возраст школьников, которые входят в учетную запись, составляет 12,6 года. Однако, несмотря на всё вышесказанное, уровень их компетенции в сфере информационной безопасности недостаточный для того, чтобы безопасно использовать привычные и наиболее популярные информационные ресурсы. И если происходит бесконтрольный доступ к Интернету, то может возникнуть ряд проблем: интернет-зависимость; заражение техники различного рода вредоносными программами при открытии незнакомых сайтов и скачивании нежелательных программ; знакомство с людьми, которые имеют недобрые намерения по отношению к школьникам; неверное формирование нравственных ценностей; нарушение психоэмоционального и умственного развития школьников.

Наибольшей опасностью развития цифровых технологий является разрастающаяся проблема обеспечения информационной безопасности на всех уровнях – от личной до государственной. Комплекс законодательных и организационно-правовых мер в данной сфере направлен на снижение риска негативного влияния, которое может получить ребенок в сети Интернет [3].

Изучению информационной безопасности личности посвящены исследования многих ученых. Причем, если еще лет пять назад основное внимание ученых было направлено на обсуждение вопросов подготовки студентов и старшеклассников к безопасному использованию сети Интернет, то сегодня информационная безопасность подростков становится приоритетной задачей не только государства, но и педагогической науки [7].

Анализ научно-педагогической и психологической литературы показал, что ученые, рассматривая процесс формирования информационной безопасности школьников, акцентируют внимание, либо на особенностях социализации современных подростков в условиях стремительно нарастающих информационных потоков, их психического состояния, прежде всего в информационном пространстве, либо рассматривают отдельные содержательно-методические аспекты в образовательном процессе [2].

За счёт того, что происходит просвещение будущего поколения в сфере использования разнообразных ресурсов информации, активно развивается не только система защиты прав детей в информационном поле, но также и сохраняется их здоровье и происходит нормальное развитие. Кроме того, важно дать школьникам базовые знания того, как правильно отбирать и использовать информацию.

Для преодоления негативного воздействия сети Интернет школа должна проводить соответствующую целенаправленную работу не только с обучающимися, но и с педагогическим коллективом, родителями.

Медиаобразование выполняет важную функцию защиты от неправомерного влияния средств массовой информации, а также помогает предотвратить преступные посягательства на детей с использованием информационно-коммуникационных сетей. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» регулирует вопросы защиты детских СМИ при распространении в России

продукции СМИ. Закон определяет информационную безопасность детей как состояние, при котором информация (в том числе информация, распространяемая через сеть Интернет) не подвергается риску причинения вреда здоровью, физическому, умственному, духовному или нравственному развитию детей [8].

Решение проблемы обеспечения безопасности детей при использовании компьютеров и сети Интернет требует комплексного подхода, решающего многие психологические и воспитательные проблемы. Эти направления должны стать основой для решения проблем медиабезопасности в образовательных учреждениях. Критически оценивая ресурсы и поощряя детей к участию в различных полезных онлайн-мероприятиях, формируя и развивая их безопасные онлайн-навыки, педагоги могут значительно увеличить преимущества дистанционных технологий обучения и расширить возможности всех участников образования [9].

Важно понимать, что в вопросе обеспечения информационной безопасности школьников нельзя перекладывать всю ответственность исключительно на образовательную организацию. В этом вопросе важна и роль родителей. С родителями необходимо вести постоянную разъяснительную работу, т.к. без понимания родителями данной проблемы невозможно её устранить силами только образовательного учреждения. Формы работы с родителями разнообразны: выступления на родительских собраниях, индивидуальные беседы, информация на сайте образовательной организации, встречи со специалистами-информатиками, психологами, семинарские занятия.

Одной из задач обеспечения защиты детей в интернете является решение проблемы контентной фильтрации [6]. Рекомендуются всем родителям ознакомиться с функцией родительского контроля, которая входит в состав некоторых программ. Функция «Родительский контроль» позволяет контролировать время использования компьютера и Интернета ребенком, запуск определенных программ, ограничивать загрузку файлов из Интернета, а также контролировать общение в социальных сетях. Кроме того, родительский контроль позволяет просматривать статистические отчеты о действиях, совершенных ребенком на компьютере.

Одной из серьезных угроз, которую несёт интернет для учеников, является компьютерная зависимость. Если было замечено, что ребенок может часами играть в компьютерные игры, днями не выходить из Интернета, заменяя живое общение чатами, форумами, сайтами знакомств, тогда необходимо задуматься ни попал ли ребенок в компьютерную зависимость [1]. Сам термин «компьютерная» или «киберзависимость» определяется как патологическое пристрастие человека к проведению всего свободного времени за компьютером ради развлечения. Лечение компьютерной зависимости школьников - сложная проблема, которая требует согласованной работы специалистов различных областей медицины и родителей [5].

Имеется ряд рекомендаций, чтобы на раннем этапе выявить и «обезвредить» киберзависимость как у детей:

- так как первопричиной ухода ребенка из реального мира является неудовлетворенность существующей действительностью, необходимо в первую очередь выяснить, что же побудило ребенка уйти «в компьютер»;
- не критиковать ребенка, проводящего много времени за компьютером;
- при обнаружении у ребенка признаков компьютерной зависимости необходимо не обострять ситуацию, а отвести его к психотерапевту;
- можно попытаться вникнуть в суть игры, разделив интересы ребенка, это сблизит ребенка с воспитывающими взрослыми, увеличит степень доверия к ним.

Кроме рекомендаций по тому, как выявить причины киберзависимости у школьников, также существуют некоторые правила и рекомендации по снижению риска негативного влияния сети Интернет:

- многие из веб-сайтов, которыми пользуются дети, требуют логинов и паролей. Поэтому, они должны знать, что необходимо держать имя пользователя и пароль в секрете и всегда менять пароль, если появилось подозрение, что он у кого-то есть;
- дети и подростки не должны сообщать кому-либо в сети интернет свое настоящее имя, адрес, место жительства, номер телефона и другие данные;
- поведение детей и молодежи в социальных сетях требует особой осторожности и

внимания, т.к. компрометирующие фотографии, грубые комментарии и личная информация могут навсегда оставить сильный отпечаток;

- многие приложения и веб-сайты имеют свои возрастные ограничения для создания, просмотра и регистрации учетных записей, но на большинстве этих сайтов нет функции проверки возраста;

- один из лучших способов управлять использованием интернета для детей всех возрастов – сесть и вместе разработать список правил использования интернета, отвечающий их потребностям; рассказать о том, почему важно устанавливать правила;

- научить детей тому, что одни и те же правила применяются к онлайн-общению и общению лицом к лицу;

- родителям дома необходимо настроить и изменить родительский контроль для всех устройств в соответствии с возрастом ребенка;

- необходимо обсудить с детьми рекламные программы и поддельные рекламные мошенничества, с которыми они могут столкнуться в интернете;

- дети не должны встречаться лицом к лицу с незнакомцами, с которыми они общались в интернете, если только родитель или воспитывающий взрослый не контролирует посещение;

- родителям детей всех возрастов рекомендуется регулярно проверять историю браузера, чтобы понимать, какие сайты посещают их дети.

В ходе нашего исследования мы установили, что проблема обучения школьников основам безопасности в сети интернет является одной из наиболее актуальных проблем педагогической теории и практики и требует дальнейшего осмысления. Ее актуальность обусловлена, прежде всего, рядом теоретико-методологических предпосылок и конкретных практических задач. Мы пришли к выводу, что для преодоления негативного воздействия сети Интернет школа должна проводить соответствующую целенаправленную работу с педагогическим коллективом, обучающимися и их родителями.

Список литературы

1. Алигулиев Р.М., Махмудова Р.Ш. Вопросы защиты детей школьного возраста от интернет-зависимости // Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. №5. С. 97-107.
2. Белякова Е.Г., Загвязинская Э.В., Березенцева А.И. Информационная культура и информационная безопасность школьников // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 147-162.
3. Брандман Э. Информационная безопасность российского общества в современных условиях // Власть. 2007. № 5. С. 68-71.
4. Будунев Г.М. Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против». – Москва: Аркти, 2005. 191 с.
5. Васева Е.С. Применение ситуационных задач в обучении старшеклассников информационной безопасности // Вопросы педагогики. 2020. № 8(2). С. 20-23.
6. Оленев А.А., Кузина Н.Н., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. Формирование культуры информационной безопасности у бакалавров // Актуальные вопросы высшего образования – 2018. Материалы международной научно-методической конференции. 2018. С. 210-216.
7. Петров В.П., Петров С.В. Информационная безопасность человека и общества: учебное пособие. М.: ЭНАС, 2007.
8. Рыбакова О.С. Законодательное регулирование обеспечения безопасности ребенка в интернет-пространстве // Правовая информатика. 2017. № 4. С. 49-54.
9. Тоискин В.С., Киричек К.А., Пелих О.В. Педагогическое обеспечение информационной безопасности личности в цифровой информационно-образовательной среде: учебное пособие. Ставрополь: Индивидуальный предприниматель Тимченко Оксана Геннадьевна, 2022. 97 с.

Сурцева Татьяна Дмитриевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Surtseva T. D.,
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: sspimatinf@mail.ru

Научный руководитель: Красильков В.В. доцент

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ TRANSFORMATION OF EDUCATION IN MODERN REALITIES

Аннотация: В современном обществе существует множество противоречий в отношении цифровизации образования. Так, с одной стороны, существует мнение о том, что новое поколение не готово к обучению в традиционном формате, а с другой стороны, существует мнение о том, что цифровизация необходима.

Abstract: In modern society, there are many contradictions regarding the digitalization of education. So, on the one hand, there is an opinion that the new generation is not ready to study in the traditional format, and on the other hand, there is an opinion that digitalization is necessary.

Ключевые слова: цифровизация, образование, структура, принципы, методы, современный, обучение, мобильность, технологии.

Keywords: digitalization, education, structure, principles, methods, modern, training, mobility, technologies.

В современном обществе существует множество противоречий в отношении цифровизации образования. Так, с одной стороны, существует мнение о том, что новое поколение не готово к обучению в традиционном формате, а с другой стороны, существует мнение о том, что цифровизация образования может привести к тому, что образование станет «пустым» и «бесполезным». Из-за этого в современном обществе существует множество противоречий в отношении цифровизации образования. «Уже невозможно не замечать и не использовать те цифровые решения и инструменты, которые помогают автоматизировать рутинные процессы, разнообразить уроки в классе и домашнюю работу», – считает Наталья Кравченко, председатель комиссии Общественной палаты РФ по развитию дошкольного, школьного, среднего профессионального образования и просветительской деятельности. Когда-то люди писали исключительно от руки, потом появились печатные машинки, затем – компьютеры с текстовыми программами. Когда-то обсуждать что-то с другим человеком, находящимся на большом расстоянии, можно было исключительно в письмах, потом появились телеграф и телефон, а затем и интернет с его многочисленными возможностями.

Традиционное образование – это система обучения, которая существует уже десятилетиями и используется по всему миру. В основе традиционного образования лежит классическая модель обучения, в которой студенты приходят в учебное заведение для того, чтобы приобрести знания, навыки и компетенции по заданной программе. Структура традиционного образования обычно включает в себя несколько основных элементов:

1. Школы и университеты: в традиционной структуре образования учебные заведения являются основным компонентом. Школы и университеты обеспечивают инфраструктуру, учителей и преподавателей, которые связаны с академическими программами.

2. Программы обучения: традиционное образование предоставляет стандартные программы обучения по разным наукам. Эти программы обычно могут быть доступны для всех студентов независимо от их уровня знаний и опыта.

3. Учебные планы: на основе программы обучения, университеты и школы разрабатывают учебные планы, чтобы обеспечить непрерывное обучение студентов в течение учебного года.

4. Учителя и преподаватели: в традиционном образовании учителя и преподаватели играют



важную роль в процессе обучения, они являются авторитетами и наставниками студентов.

5. Здания и академические помещения: для того чтобы осуществлять учебный процесс, учебные заведения предоставляют здания и академические помещения, которые оснащены оборудованием для проведения уроков и лекций.

6. Оценка: традиционное образование оценивает производительность студентов на основе тестов, домашних заданий, эссе и экзаменов. Оценка является средством мотивации студентов и показателем их уровня знаний.

Таким образом, структура традиционного образования включает широкий спектр элементов, которые обеспечивают непрерывное и эффективное обучение. Однако сегодня новые технологии и методы приводят к тому, что структура традиционного образования начинает меняться и переходить к новым формам.

Традиционные идеи о роли образования в развитии личности и общества были переосмыслены. Несмотря на большой опыт реформирования в области образования, мы находимся в стадии начала формирования системы. В ходе реализации новых реформ общество сталкивается с неоднозначными оценками эффективности результатов. Результатом образовательной реформы станет не только снижение качества образования, резкое снижение возможностей большинства в получении знаний, но и перспектива культурной деградации российского общества в целом.

Принципы и методы образовательной деятельности, которые ранее были ассоциированы с конкретными образовательными учреждениями и уровнями образования. В современной ситуации находятся в центре внимания. Они стали объектом обсуждения и дискуссий как в научном сообществе, так и в обществе. Требования, которые общество предъявляет к системе образования включая требования к её результатам выражаются в терминах ключевых компетенций, связанных с интегральными антропологическими характеристиками и со способностью участвовать в деятельности современных социальных и экономических институтов.

В современной ситуации разрыв между деятельностью системы образования и общественными ожиданиями от ее результата фиксируется все чаще. В результате анализа внешних институтов, в том числе в национальных и международных стандартах общего образования был сформирован перечень ключевых компетенций, связанных с интегральными антропологическими характеристиками (самостоятельность, мобильность, обучаемость) и со способностью совершенствоваться.

Необходимо констатировать, что современная российская система образования переживает проблемы трансформации в связи с необходимостью отказа от советской системы образования, повышением престижа российского образования на международной арене, развитием российского образования. Инновационный потенциал с каждым годом увеличивается, следовательно, необходимо трансформировать систему образования с каждым шагом.

Приоритетными задачами государства по реализации перспективной трансформации образования в России с 2020 по 2024 годы являются улучшение материальных условий и обновление образовательной инфраструктуры, совершенствование содержания обучения и научно-методических условий, создание новых возможностей для педагогов, формирование эффективной социализации, воспитания и ознакомления.

В целом следует отметить, что современная система высшего образования России столкнулась со многими вызовами, как внешними, так и внутренними, которые она так или иначе пытается решить, в частности, недостаток финансирования среди студентов и слабая инновационность и опыт-ориентированные компоненты.

Будущее образование будет сильно отличаться от сегодняшнего. Ниже приведены несколько тенденций, которые складываются сегодня, чтобы формировать грядущее образовательное будущее:

1. Обучение на расстоянии: образовательные учреждения будут продолжать использовать онлайн-платформы и технологии, чтобы предоставлять студентам доступ к курсам и материалам. Это позволит людям со всего мира получать качественное образование, независимо от места проживания.

2. Адаптивное обучение: на основе искусственного интеллекта, блокчейн и аналитики данных, образовательные программы будут адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов. Это обеспечит не только более эффективное обучение, но и поможет студентам оптимизировать учебный процесс на своих собственных условиях.



3. Интерактивное обучение: университеты и школы будут использовать новые технологии, такие как дополненная и виртуальная реальность, чтобы создать более интерактивный учебный процесс. Это позволит студентам более глубоко погрузиться в учебный материал и повысить эффективность обучения.

4. Глобальная мобильность: студенты будут иметь возможность обучаться в разных учебных заведениях и странах, благодаря улучшению мобильности и возможностям обмена международным опытом. Это повысит качество образования и подготовку студентов к глобальному рынку труда.

5. Развитие навыков: в будущем образование должно быть более ориентировано на развитие практических навыков, которые потребуются на рынке труда. Это может позволить выпускникам быстрее адаптироваться к новым условиям и улучшить свои шансы на рынке труда.

Кроме того, в будущем образование будет больше ориентировано на устойчивость и экологию, а также на помощь в решении глобальных проблем, таких как изменение климата, бедность и неравенство.

Смешанные модели обучения являются одним из самых перспективных направлений в современной системе образования. Это помогает найти разумный компромисс между классическими методами обучения и новыми, пока еще развивающимися тенденциями. Интегрированные элементы обучения нашли применение в школах, образовательных центрах и университетах.

В личностно ориентированной педагогике нормой педагогической деятельности должна быть норма раскрытия практического мышления педагогического субъекта в образовательном пространстве. При этом возникает новый стандартный вопрос об организации образовательного пространства как института, обеспечивающего разные индивидуальные траектории и разные требования к результату образования. Цифровизация существенно изменяет нашу жизнь и работу. И чтобы общество могло успешно адаптироваться к этим переменам, необходимо подготовить его к своевременному и эффективному использованию новых технологий. Вот несколько способов, которые могут помочь в подготовке общества к цифровизации:

1. Образование: обеспечение доступа к качественному образованию и повышение квалификации работников в различных сферах, особенно технологической, помогут повысить их компетентность и готовность к работе с новыми технологиями.

2. Доступность интернета: расширение доступа к широкополосному интернету, особенно в сельских районах, даст большому количеству людей возможность использовать новые цифровые сервисы и инструменты.

3. Поддержка стартапов: создание условий для развития стартапов и инновационных компаний поможет в развитии новых цифровых технологий и инструментов.

4. Содействие социальной интеграции: социальные и общественные организации должны создавать условия для вовлечения всех слоев населения в использование цифровых технологий, чтобы избежать разрыва между цифровыми и недостаточно подготовленными группами населения.

5. Безопасность: защита цифровых прав и персональных данных граждан, а также защита от кибератак и киберпреступлений, помогут увеличить доверие и принятие цифровых технологий в обществе.

6. Сотрудничество: включение общественности в диалог и сотрудничество с общественными организациями, экспертами и правительством помогут в создании более эффективных стратегий для развития и использования новых технологий в цифровой среде.

Таким образом, подготовка общества к процессу цифровизации требует комплексного и многостороннего подхода, который включает образование, технологии, социальную интеграцию, безопасность и сотрудничество.

Список литературы

1. Ваганова Ольга Игоревна, Гладкова Марина Николаевна, Кутепов Максим Михайлович ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskie-tehnologii-v-vysshem-obrazovanii>.
2. Гордеева Е.В., Мурадян Ш.Г., Жажоян А.С. ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ // Эконо-



мика и бизнес: теория и практика. 2021. №4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-obrazovanii>.

3. Кутепова Любовь Ивановна, Попкова Алена Анатольевна, Жидков Алексей Андреевич, Гордеев Кирилл Сергеевич ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy>.

4. Хохленкова Людмила Анатольевна ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-studentov-v-universitete>.

5. Алешугина Елена Анатольевна, Ваганова Ольга Игоревна, Абрамова Наталья Сергеевна, Смирнова Жанна Венедиктовна РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kognitivnoy-tehnologii-v-uchebnom-protsesse-vuza>.

УДК 378.1

Чеботарева А.С.,
Филиал СГПИ в г. Будённовске,
г. Будённовск

Chebotareva A.S.,
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute,
Budenovsk

E-mail: naukabud@mail.ru

Научный руководитель: Байкеева Б.М., старший преподаватель

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ METHODS OF USING TEXT TASKS IN TEACHING MATHEMATICS TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация: в данной статье рассматриваются основные аспекты методики использования текстовых задач в обучении младших школьников математике и результаты диагностики уровня сформированности умений решать текстовые задачи младшими школьниками.

Abstract: this article discusses the main aspects of the methodology of using text problems in teaching mathematics to younger schoolchildren and the results of diagnostics of the level of formation of skills to solve text problems by younger schoolchildren.

Ключевые слова: текстовая задача, приемы смыслового чтения.

Keywords: text task, semantic reading techniques.

На современном этапе реализации ФГОС меняется роль и место начальной ступени в общей системе образования. Меняются ее цели, содержание, методы, средства и организационные формы (то есть вся методика обучения), которая при этом претерпела определенные изменения.

Заметную роль в приобретении математических знаний, умений и навыков традиционно играют текстовые задачи. Этим задачам уделяется большое внимание. Много времени и сил отдается обучению их решению, применению при формировании определенных математических понятий.

В современной теории и практике методики обучения математике и решению текстовых задач определился ряд особенностей, среди которых, в частности, наиболее заметно проявляют себя вопросы применения в обучении математике текстовых задач: заданных в косвенной форме; составляемых самими обучающимися; взаимнообратных; решаемых с помощью выражений и уравнений.

В массовой практике обучения учителя широко и часто без всякой меры затрачивали и тратят до сих пор много времени и сил на эту работу. Обучающиеся довольно легко решают задачи,



составленные самостоятельно, но составление задач вызывает у обучающихся затруднения. Все отмеченное достаточно убедительно свидетельствует о том, что этот методический вопрос еще не нашел в современной методической науке достаточно полного и конкретного решения.

Общеизвестно, что в начальном обучении, в методике обучения математике младших школьников особое внимание учителя уделяли текстовым задачам, подчеркивая важнейшую роль этих задач. По мере развития и обновления содержания начального курса математики определенным образом менялась и система предлагаемых текстовых задач, отдельные стороны методики обучения их решению. Однако это обучение, с одной стороны, неизменно преследовало цель формирования самих умений решать задачи и, с другой стороны, ставило цель использовать задачи как важное средство ознакомления обучающихся начальных классов с рядом математических представлений, понятий, а также как важнейшее средство развития логического мышления, как средство воспитания и т.п. [1].

В программах начальных классов достаточно точно указывались все виды текстовых задач, умениями решать которые должны овладеть все обучающиеся на каждом году обучения. Обучение строилось так, что на формирование этих умений отводилось около половины учебного времени. Так, по данным М.И. Моро, на каждый урок приходилось в среднем около 3-х задач. При этом, как правило, каждая задача должна была решаться аналитико-синтетическим методом с подробными объяснениями и записями [3].

Типичным для системы текстовых задач, используемых в обучении, было то, что задачи каждого вида или типа располагались в учебнике подряд, сериями. Например, если в течение некоторого времени решаются задачи на сложение, то задачи на вычитание, умножение и деление в этот момент обучающимся не даются. Такие серии, включающие иногда весьма большое число однотипных задач, используются для того, чтобы обеспечить «усвоение приема их решения».

Когда все задачи данной серии были решены, проводилась контрольная работа. После чего начиналась и проводилась работа по обучению приемам (алгоритму) решения задач нового вида.

При переходе к обучению решению задач нового вида впервые из таких задач рассматриваются чаще всего изолированно, без сопоставления с теми задачами, алгоритм решения которых обучающимся уже знаком. Правда, такие сопоставления и сравнения иногда выполнялись. Однако это делалось только тогда, когда обучающиеся, по мнению учителя, уже овладели приемами решения задачи нового вида [52].

Анализ методических руководств и расположения задач в учебниках показывает, что примерно из 80 уроков, которые отводились для усвоения решения простых задач «на нахождение суммы и остатка» (1 класс), только на 25-30 уроках эти два вида задач сравнивались, сопоставлялись.

При сравнительном анализе системы текстовых мы уделяли внимание выявлению как качественных, так и количественных различий этих систем.

При этом сравнивали: общее число заданий в учебниках; общее число текстовых задач; относительное изменение объема учебного времени, отводимого на решение задач; число типов и видов текстовых задач; принципы расположения текстовых задач в учебниках; наличие вопросов, приемов и подходов, применяемых с различными целями, облегчающими овладение обучающимися умениями решать текстовые задачи.

Важным было более точное выявление общего объема времени, расходуемого на обучение решению текстовых задач.

В таблице 1 приводятся сравнительные данные об общем числе учебных заданий, содержащихся в стабильных учебниках, а также данные, характеризующие систему текстовых задач.

При анализе данных таблицы 1 обнаруживается достаточно заметное уменьшение (по первому году обучения на 4,9%, по второму году - на 7,8%, по третьему году - на 4,2%) доли текстовых задач в общей системе упражнений.

Таблица 1 – Сравнительные данные об общем числе учебных заданий по математике

	Начальная школа				
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего
Общее число заданий	3832	3992	4296	3675	15995
Текстовые задачи	663	951	880	817	3311
% текстовых задач	17,3	23,8	20,4	21	20,7

Примечания: в таблице указано не число номеров упражнений, а общее их число с учетом того, что часто под одним номером стоит несколько задач или других упражнений.

Таким образом, можно сделать обоснованный вывод о том, что относительное изменение количества текстовых задач объясняется качественными изменениями в отборе и систематизации задач.

При выполнении ВКР на этапе опытно-экспериментальной работы с младшими школьниками проводилась целенаправленная работа по развитию умений решать текстовые задачи с использованием приема смыслового чтения, целью которого является умение правильно понимать содержание текста, улавливать все детали и практически осмыслить извлеченную информацию.

В ФГОС НОО навыки смыслового чтения понимаются как метапредметный результат, необходимый для усвоения младшими школьниками.

Для формирования умений решать текстовые задачи на каждом уроке математики использовались следующие задания, основанные на приемах смыслового чтения, которые способствуют повышению уровня умений у обучающихся решать текстовые задачи.

1. прием «Вопросно-ответные упражнения», который предполагает поиск и предоставление необходимой информации;
2. прием «Упражнение на дополнение» - прием работы, основанный на отрывке текста или ряда незаконченных предложений, которые необходимо завершить, используя информацию, полученную из прочитанного текста;
3. прием «Сопоставление-нахождение сходства и различия», основывается на работе, основанной на сравнении 2 или более объектов;
4. прием «Конспектирование/составление кратких записей», предполагает выполнение работы, направленной на формирование умений, записывать кратко в форме заметок содержание прочитанного или прослушанного текста с целью записать необходимую информацию для дальнейшего решения.
5. прием «Множественный выбор», основывается на выборе правильного ответа из предложенных вариантов;

На первом этапе – констатирующем, была проведена работа, целью которой явилось выявить уровень сформированности умений младших школьников решать текстовые задачи. Для достижения цели были использованы следующие методы: беседа, анкетирование, тестирование, анализ результатов деятельности обучающихся.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в 4 классе высоким уровнем сформированности умений решать текстовые задачи обладает 2 человека - (12%), средним - 9 человек (53%), низким-6 человек (35%).

Таблица 2 – Уровень сформированности умений у обучающихся решать текстовые задачи на констатирующем этапе

Класс	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
4 класс	2 человека (12%)	9 человек (53%)	6 человек (35%)

На втором этапе – формирующем, велась целенаправленная работа по подобранным заданиям, направленных на активизацию процесса обучения, настроенного на формирование умений: решать



текстовые задачи, выделять структурные элементы в тексте задачи, анализировать задачу, проводить поиск плана решения задачи, реализовывать план и осуществлять контроль и коррекцию.

В ходе опытно-экспериментальной работы учебная деятельность на уроках математики была организована в соответствии с подобранными заданиями, основанных на приемах смыслового чтения.

На третьем – контрольном этапе была проведена контрольная работа, по результатам которой выявлено, что в 4 классе (17 чел.) высоким уровнем сформированности умений решать текстовые задачи обладают 4 человека (23 %), средним – 11 человек (63 %), низким – 2 человека (14%).

Таблица 3 – Уровень сформированности умений решать текстовые задачи на контрольном этапе

Класс	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
4 класс	3 человека (23%)	10 человек (63%)	4 человек (14%)

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов, были получены данные, которые представлены на рисунке 1.

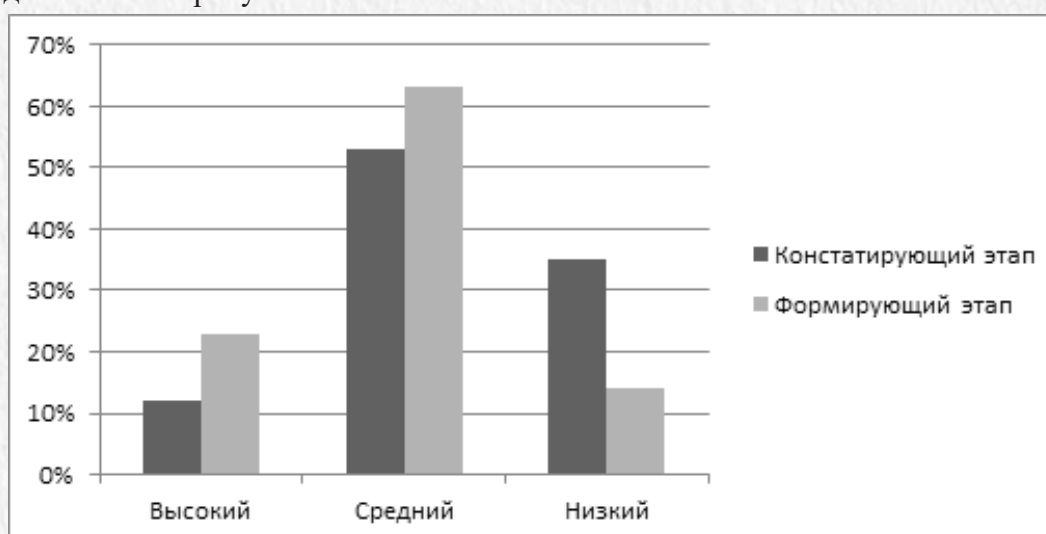


Рисунок – 1. Сравнительный анализ сформированности умений решать текстовые задачи до и после формирующего этапа

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что различия в уровнях сформированности умений решать текстовые задачи на констатирующем и контрольном этапах являются существенными.

Таким образом, использование заданий, основанных на приемах смыслового чтения, способствовало повышению у обучающихся уровня сформированности умений решать текстовые задачи.

Список литературы

1. Бантова, М.А., Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие для учащихся школьных отделений пед. училищ / М.А. Бантова. – Москва: Просвещение, 1984. – 335с.
2. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций/ А.В. Белошистая-Москва: ВЛАДОС, 2016. – 455 с.
3. Моро, М.И. Методика обучения математике в 1-3 классах: пособие для учителя / М.И. Моро, А.М. Пышкало. - Москва.: Просвещение, 1978. – 336 с.
3. Иоанн, митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский. Одоление смуты. Слово русскому народу. СПб., 1995. – с.110.

4. Киреевский П.В. Песни, собранные писателями / Новые материалы из архива П.В. Киреевского. Литературное наследство. Изд-во: Наука, М., 1985.
5. Мехнецов А.М. Народная традиционная культура: Статьи и материалы / Сост. Е.А. Вавлевская, К.А. Мехнецова; Вст. ст. Г.В. Лобковой. – СПб.: Нестор-История, 2014. – С. 28.



СЕКЦИЯ 7. «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 159.9.072

Агарышева Кристина Денисовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Agarysheva K.D.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: Agaryshevaa00@mail.com

Научный руководитель: Шеховцова Е.А., доцент

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация: В статье рассмотрено развитие эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта. Исследование эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта является актуальным, так как именно эмоциональное развитие является тем фундаментом, на котором формируется вся личность человека. Представлены результаты исследования эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта, описаны методы развития эмоциональной сферы, так же представлены рекомендации по развитию эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта.

Abstract: The article considers the development of the emotional sphere of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The study of the emotional sphere of primary school children with intellectual disabilities is relevant, since it is emotional development that is the foundation on which the entire personality of a person is formed. The results of the study of the emotional sphere of younger schoolchildren with intellectual disabilities are presented, methods of developing the emotional sphere are described, as well as recommendations for the development of the emotional sphere of younger schoolchildren with intellectual disabilities are presented.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, исследование, младшие школьники, развитие, особенности, нарушение интеллекта, агрессивность, тревожность.

Keywords: emotions, emotional sphere, research, primary school students, development, features, intellectual disability, aggressiveness, anxiety.

Эмоциональная жизнь человека наполнена разнообразным содержанием: эмоции выражают оценочное отношение к жизненным ситуациям, которые препятствуют осуществлению деятельности, к определенным достижениям в ней, к сформировавшимся или доступным ситуациям. Исследование эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта сегодня весьма актуально, так как именно эмоциональное развитие является тем фундаментом, на котором формируется вся личность человека.

Развитие эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью является одной из актуальных проблем в педагогике и психологии. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка.

В своих исследованиях С.Д. Забрамная отмечала, что у учащихся с умственной отсталостью,



эмоции подвержены быстрым, а иногда и резким изменениям. Они поверхностны и неустойчивы. У некоторых умственно отсталых младших школьников наблюдается инертность эмоциональных реакций, затянута, и нередко имеет ярко выраженный эгоцентрический характер. Часто, школьники с нарушением интеллекта слабо контролируют свои эмоциональные проявления. Так же эмоциональная сфера характеризуется недоразвитием и незрелостью. Возникающие у школьника эмоции не всегда соответствуют оказываемым на него воздействиям [3].

Эмоциональная сфера является важной составляющей в жизни детей младшего школьного возраста. Формирование эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Развитию эмоциональной сферы способствует семья, школа, вся та жизнь, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка.

Как отмечает Н.В. Шкляр, эмоциональная сфера младших школьников с умственной отсталостью характеризуется ограниченностью в возможностях выражения переживаний и отношений социально приемлемыми способами. Учащиеся с нарушением интеллекта с трудом понимают эмоциональные состояния других людей [10,11].

Цель исследования – изучить психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Объект исследования – эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Целью нашего экспериментального исследования явилось изучение психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Критерии и методики диагностики эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта отображены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и методики диагностики эмоциональной сферы детей

№	Критерии диагностики	Методики диагностики
1	Эмоциональное реагирование	«Метаморфоза». (И.Б. Карвасарская)
2	Восприятие и понимание эмоциональных состояний других людей	Проективная методика «Три желания» (О.С. Богдашина)
3	Умения детей выражать и объяснять свои эмоции	«Выбери правильно (А.С. Спиваковская)
4	Адекватное опознание эмоционального состояния, точность и качество этого опознания	«Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)

С помощью диагностических методик мы выявляли уровень сформированности эмоционального реагирования, уровень восприятия и понимания эмоциональных состояний других людей, умение выражать и понимать свои эмоции, возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания, возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

Качественный анализ результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента показывает, что у 70% детей с нарушениями интеллекта низкий уровень сформированности эмоционального реагирования. Дети сделали агрессивные выборы отвержения, их реакция на вопросы была неадекватная, их ответы оценивались не как собственно агрессия, а как страх агрессии со стороны внешнего окружения. Дети не умеют выражать свои эмоции, не воспринимает и не понимает эмоциональные состояния других людей, чаще всего реагирует агрессивно или наоборот пассивно.

Средний уровень сформированности эмоционального реагирования отмечен у 30% детей. Они испытывают страх самим стать субъектом агрессии. Дети отвечали со страхом и неуверенно. Они отвечали: «Муравьем – его легко растоптать», «Зайцем – за ним волк гоняется в него все стреляют» и т.п. Это говорит о том, что дети проявляют эмоциональное реагирование, но понимает не все свои эмоции, затрудняется их объяснить и иногда выразить в данной ситуации.

Высокий уровень сформированности эмоционального реагирования у обследуемых детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта не наблюдался, что говорит о том, что эти

дети страдают яркими вспышками агрессии и самоагрессии, не могут контролировать свои эмоции, не всегда правильно понимают свои эмоциональные состояния и других людей.

После проведения коррекционной работы, в ходе наблюдения за детьми, были выявлены не существенные, но положительные изменения. Высокий уровень не выявлен, средний уровень у 80% детей и низкий уровень у 20 % детей.

Качественный анализ результатов контрольного исследования по проведению методики №1 показал, что 80 % детей сделали самоутверждаемые выборы предпочтения: «Орлом – он свободен, летает, где хочет», «Бабочкой – просто летает, ничего не делает», «Пальто, курткой – без них зимой невозможно», «Дубом – он сильный, мощный, с ним трудно что-либо сделать». У 80 % детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому

20 % детей сделали самоутверждаемый выбор отвержения: «Блюдцем – из него маленькие пьют». У детей наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Это объясняется тем, что чувства детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира, по своей динамике.

Качественный анализ результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента показывает, что у 30 % детей с нарушениями интеллекта средний уровень сформированности восприятия и понимания эмоциональных состояний других. Дети рассматривали изображение золотой рыбки, самостоятельно приступили к выполнению первого рисунка (желания), однако не закончили его. Выяснили, что эти учащиеся рисовали первый рисунок – желание для мамы. Это говорит о том, что дети проявляют эмоциональное реагирование, воспринимают эмоции других людей, однако некоторые эмоциональные состояния не понимает и затрудняется их объяснить.

У 70% детей отмечен низкий уровень сформированности восприятия и понимания эмоциональных состояний других, дети остались безучастны к выполнению задания методики. Эти дети не проявляют эмоционального реагирования, остаются пассивны, не воспринимают и не понимают эмоциональных состояний других людей, не умеет выражать и объяснять свои эмоции.

Высокий уровень сформированности восприятия и понимания эмоциональных состояний других не был выявлен в данной группе детей, что говорит о том, что дети плохо распознают и понимают эмоциональные состояния других людей, не всегда правильно и адекватно реагируют на те или иные эмоциональные состояния.

После проведения коррекционной работы, в ходе наблюдения за детьми, были выявлены не существенные, но положительные изменения. Высокий уровень отмечен у 10 % детей, средний уровень у 70 % и низкий у 20 % детей.

Качественный анализ результатов контрольного исследования показал, что рисунок 10 % детей был связан с желанием «для других людей». У 20% детей рисунок отсутствовал. Это объясняется тем, что недоразвитие эмоциональной сферы усугубляет общую косность психики, слабую психическую активность, недостаточность интереса к окружающим людям. 70 % детей рассматривали изображение золотой рыбки, самостоятельно приступили к рисованию своих желаний. Выяснили, что школьники рисовали рисунки – желание для себя.

Качественный анализ результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента показывает, что у 30% младших школьников с нарушениями интеллекта средний уровень сформированности умения выражать и объяснять свои эмоции. Дети способны к проявлению эмоционального реагирования, воспринимали некоторые эмоциональные состояния других людей, однако, многие из эмоциональных состояний не понимали, иногда выражали свои эмоции, но не могли их объяснить.

У 70 % детей отмечен низкий уровень сформированности умения выражать и объяснять свои эмоции. Школьники не проявляли эмоциональное реагирование, не воспринимали и не понимали эмоциональных состояний других людей, не выражали и не объясняли свои эмоции.

Высокий уровень сформированности умения выражать и объяснять свои эмоции не был выявлен у данной группы детей, что говорит о том, что, дети не проявляют эмоционального реагирования, не умеют выражать и объяснять свои эмоциональные состояния.

После проведения коррекционной работы, в ходе наблюдения за детьми, были выявлены не



существенные, но положительные изменения. Высокий уровень отмечен у 10 % детей, средний уровень у 70 % и низкий у 20 % детей.

Качественный анализ результатов контрольного исследования показал, что что 10 % детей научились выражать свои эмоции и объяснял их, 70 % детей отвечали на многие вопросы, даже выражали свои эмоции, но затруднялись объяснить их, эти дети научились определять значение различных чувств адекватно воспринимать чувства окружающих людей и устанавливать с ними определенные отношения.

20 % детей не ответили на вопросы, не смогли выразить и объяснить свои эмоции. Умение понимать эмоциональное состояние вызывает у них внутреннее переживание поступков.

Качественный анализ результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента показывает, что у 30 % младших школьников с нарушениями интллекта, низкий уровень сформированности возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания, возможность соотнесения с личными переживаниями. Дети распознают первую и вторую серию картинок с помощью педагога, но не могут объяснить причину эмоциональных состояний.

У 70 % младших школьников с умственной отсталостью средний уровень сформированности возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания, возможность соотнесения с личными переживаниями. Дети справляются только с первой серией картинок, на второй узнают только базовые эмоции (радость, грусть и злость), применяют их ко всем картинкам, не могут объяснить причину эмоциональных состояний.

Высокий уровень сформированности возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания, возможность соотнесения с личными переживаниями не был выявлен у данной группы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Это говорит о том, что дети не адекватно опознают и реагируют на эмоциональные состояния других людей, не могут соотнести их эмоциональные состояния со своими.

После проведения коррекционной работы, в ходе наблюдения за детьми, были выявлены не существенные, но положительные изменения. Высокий уровень отмечен у 10 % детей, средний уровень у 70 % и низкий у 20 % детей.

Качественный анализ результатов контрольного исследования показал, что что что 10 % детей научились распознавать все эмоциональные состояний и смог объяснить причину данных эмоциональных состояний, 70 % детей распознали первую серию картинок, по второй серии распознали с подсказками и не смогли объяснить причину эмоциональных состояний, 20 % детей справились только с первой серией картинок, на второй узнал только базовые эмоции (радость, грусть и злость), применял их ко всем картинкам, не смог объяснить причину эмоциональных состояний.

Таким образом можно сделать вывод о том, что в эмоциональном развитии учащихся наблюдается определенная динамика, и вместе с тем оно глубоко своеобразно.

8 (80%) детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта научились проявлять эмоциональное реагирование, воспринимать эмоциональные состояния других людей, понимать некоторые из них, выражать свои эмоции, и иногда их объяснять, научились объяснить причину эмоциональных состояний.

У детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта активизировались навыки социального взаимодействия, повысилась речевая активность, сформировалась мотивация к речевому общению, что положительно повлияло на их эмоциональное развитие. У них сформировалась способность к взаимодействию с другими детьми и педагогами в ситуации психокоррекционных занятий и др.

Учащиеся стали проявлять эмоциональные состояния удовольствия, радости, печали, огорчения, овладели приемами эмоциональной разрядки – научились сравнить особенности собственного настроения в разные периоды коррекционных занятий, правильность своих реакций при выполнении разных упражнений и игр, распознавать эмоциональные состояния с опорой на схематическое изображение эмоций (пиктограммы).

Это говорит об эффективности реализации коррекционной программы по развитию эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.



Список литературы

1. Алабина Р.И. Дидактические игры и игровые упражнения в процессе коррекционного обучения. Начальная школа. Приложение к газете «Первое сентября». – № 9. – 2017. – С. 5-11.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: УМК «Психология», 2013. – 564 с.
3. Бреслов Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. – М.: Педагогика, 2010. – 144 с.
4. Быкова Т.П. Формирование эмоциональной сферы младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование. – 2018. – № 11. – С. 75-77.
5. Величко О.Ю. Методы стимулирования развития личности школьников с ОВЗ // Педагогика. - 2019. - №7. - С. 97 - 103.
6. Вергелес Г.И. Технологии обучения младших школьников с нарушениями в развитии: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». – М., 2019. – 254 с.
7. Виноградова Н.Ф. Не только учить, но и развивать. Проблемы реализации государственного стандарта начального общего образования // Журнал научно-педагогической информации. - 2011. - № 4. – С.45-56.
8. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.
9. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. - М.: Развитие личности, 2012. - 360 с.
10. Воюшина М.П. Системно-деятельностный подход к диагностике и оценке эмоциональной регуляции поведения у младших школьников с ОВЗ // Молодой ученый. - 2018. - № 3(210). - С. 27-32.
11. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 2006. – 623 с.

УДК 376

Антонова Виктория Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Antonova.V.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vichka.antonova.2001@mail.ru

Научный руководитель: Трущелева А.В., старший преподаватель

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
FEATURES OF THE COMMUNICATION SPHERES OF CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER**

Аннотация: в статье рассматриваются особенности коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра. Выявлены основные характеристики межличностного общения аутичных детей с окружающим миром.

Abstract: the article deals with the peculiarities of the communicative activity of children with autism spectrum disorder. The main characteristics of interpersonal communication of autistic children with the outside world are revealed.

Ключевые слова: аутизм, коммуникация, дети, особенности.

Keywords: autism, communication, children, features.



По текущим данным Всемирной организации здравоохранения, примерно 1 ребенок из 160 детей в мире страдает расстройством аутистического спектра [5]. Расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой спектр психологических характеристик, описывающих широкий спектр аномального поведения и трудностей в социальном взаимодействии и общении, а также сильно ограниченные интересы и часто повторяющееся поведение.

Ранние проявления расстройства аутистического спектра становятся заметны уже в ранний период развития ребёнка. На первом и втором году жизни можно обратить внимание на появление некоторых особенностей поведения ребёнка, которые могут быть предвестниками аутизма. К числу таких маркеров можно причислить отсутствие комплекса оживления, нежелание ребёнка контактировать с родителями в рамках предметно-манипулятивной деятельности, стремление ребёнка уединиться, отсутствие целенаправленного наблюдения за взрослыми взглядом и т.п.

Но наиболее ярко эти особенности поведения проявляются в возрасте от двух до трёх лет. Это такие особенности поведения как замкнутость в себе, аффективно-волевые вспышки, отсутствие целенаправленного осмысленного взаимодействия даже с близкими взрослыми, избирательность в пище, поведенческие стереотипы, различные виды аутистимуляций, явное стремление уйти от каких бы то ни было контактов с другими людьми.

Центральным признаком аутистического развития являются трудности коммуникативного развития и соответственно речи как основного канала коммуникации [4]. Кроме того, дети характеризуются нарушениями в формировании адаптивного поведения. У многих устный вид речи и вовсе не развивается на протяжении их жизни.

В большей мере многим аутичным детям свойственны какие-либо особенности развития речи. Коммуникативные дефекты при расстройстве аутистического спектра могут видоизменяться в зависимости от типа аутизма. Такие дети могут быть в целом неговорящие или свободно говорящими, но вместе с тем они могут иметь особенности в практической стороне речи [8].

Межличностные отношения нарушаются в следствии социального взаимодействия, которые могут проявляться в следующем: аутичные дети мало в чем проявляют интерес и не могут выразить его по отношению к окружающим, не могут управлять вниманием другого человека и следить за направленностью внимания, также возможны затруднения в повторении и имитацией движений по образцу. В общении с окружающими дети с расстройствами аутистического спектра не испытывают потребности в общении для поддержания эмоциональной связи. Взрослые зачастую выступают, как средства для получения желаемого.

Дети с расстройством аутистического спектра не могут опознать эмоциональное состояние окружающих его людей, как и свое. Дети с глубокой степенью аутизма редко меняют выражение лица, даже если испытывают боль или дискомфорт. Также может наблюдаться обратная реакция: чрезмерная мимика, гримасы радости или сильной печали. Такие дети лишены понимания базовых эмоций человека. Для них является чужд плач, крик или радость другого человека; они не способны понять этого. Чаще такие дети холодны, безэмоциональны, пассивны в общении; они могут отвергать попытки заговорить или помочь им, во многом обособлены от окружающих [4].

Трудности коммуникации проявляются и в ходе усвоения навыков бытовой жизни. Во многих случаях аутичный ребенок не просит помощи взрослого, он охотнее предпочтет научиться чему-либо самостоятельно, чем через повторение инструкции [1]. Из-за невозможности пойти на контакт со взрослым затруднены функции переключаемости внимания, освоения программы определенных действий, сложности в переходе от одной операции к другой.

Сложности в обучении состоят в особенностях сенсорной сферы: безразличность, жесткие рамки в выборе еды или одежды, сензитивность к тактильному, зрительному и слуховому воздействию со стороны окружающего мира, множественные страхи; прослеживается выраженная реакция на критику, неудачи, стремление сдаться при небольших трудностях [7]. Многие дети даже при усвоении бытового навыка, редко используют его в реальной жизни. Такие особенности поведения создают барьеры для успешного овладения различными навыками, в том числе и коммуникативных.

Возможность к приобретению социальных связей у аутичных детей выражено в разной степени, зависит от типа аутизма и от социальных условий, в которых находится конкретный ребёнок. Большая часть детей избегает людей, которые проявляют коммуникативную инициативу в их сторону, или



вовсе не дают ответной реакции на их действия. Также характерными чертами являются следующие действия со стороны аутичного ребенка: замуривание глаз, активные аутостимуляции и стереотипии, закрывание лица или ушей руками, крик, акты агрессии и самоагрессии.

Аутичному ребенку всё же присуще наблюдение за окружающим со стороны, так он чувствует себя комфортней. При более легких формах аутизма ребенок может показаться застенчивым, однако при длительном наблюдении, для близких становится очевидным отклонение от нормы. Ребенок с аутизмом при легких формах может прибегнуть к установлению контакта с другими людьми, но в основном это не обусловлено потребностью в общении, это делается ради потребности важной для него (еда, получение приятных сенсорных ощущений и др.) [4]. Ребенок делает это исторически устаревшим способом, например, указывает на то, что ему надо, тянет за руку или толкает.

При тяжелых формах аутизма у ребенка имеется выраженная неспособность в проявлении коммуникативной активности, он выглядит изолированным от окружающих людей [1]. На ранних этапах онтогенеза ребенок может казаться глухим. На это могут указывать такие признаки как: не реагирует на свое имя, не смотрит в глаза. У аутичного ребенка отсутствует живая мимика, игнорирует присутствие людей рядом с собой, интересы другого участника беседы не учитываются, нарушен зрительный контакт, внешне может даже никак не реагировать на присутствие матери или близкого человека, но при исчезновении из поля зрения проявляются некоторые формы беспокойства, что может привести до сильной формы агрессии.

Своеобразие при расстройствах аутистического спектра приобретает и речь. При изучении импрессивной стороны речи О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М.М.Либлинг писали о том, что большая часть аутичных детей имели хороший навык понимания речи других людей [4]. Дети с РАС имеют фрагментарно развитую импрессивную речь. Хотя они и выполняют данные им установки, им требуется повторение заданной инструкции и некоторые дополнительные стимулы для выполнения заданий [6].

В неожиданных для ребёнка с аутистическим расстройством ситуациях могут появляться вокализации, внегортанных звукообразований, эхолалии [1]. В процессе деятельности, которая интересна самому ребенку появляется активность, эмоциональность. В моментах сильной выраженности заинтересованности, небольшое число детей используют речь для помощи и обращения, но в основном дети отводят взрослого за руку к желаемому предмету.

Таким образом, в качестве основных признаков нарушения импрессивной стороны речи выступают заторможенная обработка поступающей информации, сложности в определении мимики и пантомимики, буквальное понимание смысла фраз, недопонимание задаваемых вопросов.

Кроме того, характерные признаки можно обнаружить и в экспрессивной речи. Это стереотипность речи, невозможность различить местоимения (часто говорит о себе во втором и третьем лице, так как он слышит от окружающих и используют слова в начальной форме), узкий выбор тем для общения, создание своего языка, некоторые виды эхолалии (быстрая или замедленная) [3].

Аутичные дети имеют способность к выражению приветствия и прощания, в редких случаях могут попросить помощь других людей. Но трудности отмечаются при освоение таких навыков, как комментирование картинок, несогласие с высказанным суждением, называние себя по имени или «Я» [9]. Процесс обучения вербального общения требует пролонгированного и крайне индивидуального подхода к ребенку.

Более сформированным оказывается невербальные навыки коммуникации. Дети способны на такие действия как акт приветствия и прощания, приносить по просьбе предметы, требовать нужные для их интереса предметы и вещи, просить или требовать помощь, если она им необходима, отказываться от предметов [8]. Также аутичные дети дают ответную реакцию на протянутую руку или приятную для них музыку.

У детей с аутизмом также нарушен механизм адаптации к окружающей действительности. Это выражается в потребности и требовании к обеспечению привычных ему условий жизнедеятельности, то есть режимных моментах, особых влечений, стереотипий, аутостимуляций и другое.

В конечном итоге из-за трудностей возможности нормальной коммуникации с окружающим миром за ребенком закрепляется аутистические тенденции. Это ведет к лонгитюдной зависимости от близкого человека и увеличивает риск развития девиантного поведения. Таким образом, главной



задачей коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми является обучение межличностному общению, оптимальному функционированию в социуме, развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации.

Список литературы

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. — М., 1993.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. — СПб.: ИСПиП, 1998. — 124 с.
3. Гостунская Яна Игоревна, Шипилова Евгения Валерьевна, Трущелёва Анна Васильевна. Особенности развития навыков социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-4.
4. Колесникова, Г.Ю. Изучение особенностей речевых средств общения у детей с расстройствами аутистического спектра / Г.Ю. Колесникова, Е.А. Лоншакова. — г.Хабаровск: Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2016. — 52 с.
5. Лебединская, К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. — М.: Просвещение, 1989.
6. Макушкин Е.В., Макаров И.В., Пашковский В.Э. Распространенность аутизма: подлинная и мнимая. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова – 2019. —с.119.
7. Морозова Т. И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: метод. рек. по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. — М., 2002. — С. 88–109.
8. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. 5-е изд., стер. — М.: Теревинф, 2009.
9. Е. С. Слюсарева, В. М. Акименко, В. В. Ершова. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования: учебно-методическое пособие – Ставрополь: Издательство «АГРУС» Ставропольского государственного аграрного университета, 2019. – 173 с. – ISBN 978-5-9596-1580-1. – EDN SDFBNT.
10. Сухорукова И.В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом / И.В Сухорукова. – г. Красноярск: Сибирский вестник специального образования № 2(6), 2012. – 6 с.
11. Холодная, А.Д. Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / А.Д. Холодная. – г. Краснодар: Историческая и социально-образовательная мысль, 2015. – 115 с.

УДК 37.013

Асланова Гульханум Алимовна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Aslanova G.A.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: aslanova.ggg@gmail.com

Научный руководитель: Войнова И.М., доцент

ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ВОСПИТАНИИ ПРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE POSSIBILITIES OF ANIMATED FILMS IN THE EDUCATION OF MORAL BEHAVIOR IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Аннотация: одной из приоритетных задач образовательной системы является развитие



нравственной сферы дошкольников, начиная с раннего детского возраста, который имеет огромное значение для их общего развития. В данной статье рассматривается роль мультипликационных фильмов в процессе воспитания нравственного поведения у старших дошкольников.

Abstract: one of the priorities of the educational system is the development of the moral sphere of preschoolers, starting from early childhood, which is of great importance for their overall development. This article discusses the role of animated films in the process of educating moral behavior in older preschoolers.

Ключевые слова: нравственность, нравственное поведение, старший дошкольник, мультипликационные фильмы, воспитание.

Keywords: morality, moral behavior, senior preschooler, animated films, education.

В современных условиях одной из наиболее важных задач, стоящих перед обществом, является нравственное воспитание детей и молодежи. Подрастающее поколение растет и развивается в условиях, где нравственные ориентиры размыты, общественная мораль на низком уровне, атмосфера характеризуется бездуховностью, отсутствием веры и агрессивностью. Отсюда возникают проблемные вопросы, связанные с поиском способов внушения современным детям нравственных ценностей, ориентиров, которые являются важной составляющей личности человека и благотворно влияют на все аспекты и формы его взаимодействия с окружающей действительностью.

Период дошкольного возраста является ключевым для активного формирования нравственных качеств, отношений и моральных норм. Нравственное воспитание в этом возрасте имеет значимую роль, поскольку оно оказывает влияние на дальнейшее развитие личности, включая умственное, трудовое, физическое и эстетическое развитие.

В настоящее время особое внимание уделяется развитию нравственной сферы личности ребенка, формированию ценностных установок, самостоятельности и любознательности, а также процессам формирования представлений у детей об общечеловеческих ценностях. Важной задачей взрослого окружения ребенка является оказание помощи ребенку в осознании и освоении нравственных принципов, развитии этических моделей поведения, а также стимулирование устойчивых и осознанных моральных выборов [4].

Если у ребенка не сформированы нравственные нормы и принципы поведения, то процесс формирования нравственного поведения детей будет ограничен лишь усвоением знаний и запоминанием правил, вместо понимания и внутреннего принятия этих норм. Важно, чтобы развитие нравственности у детей включало их участие в общественной жизни и формирование позитивных нравственных знаний и качеств.

Проблема нравственного воспитания детей продолжает оставаться в центре внимания общества. К сожалению, проявления любви, добра, сочувствия и сострадания становятся все более редкими в повседневной жизни. Все чаще наблюдаются случаи в средствах массовой информации, интернете и повседневной жизни в которых проявление жестокости детей по отношению друг к другу и к близким людям становится нормой.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), одной из основных задач является «усвоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» в период дошкольного детства. Процесс освоения нравственных норм и ценностей в дошкольном возрасте подвержен влиянию множества факторов, таких как семья, сверстники, педагоги, игры, образовательная деятельность и другие [1].

В настоящее время педагоги и специалисты дошкольного образования сталкиваются с задачей выбора и эффективного использования различных средств и методов для воспитания нравственных качеств у детей. Одним из таких эффективных средств является использование мультипликационных фильмов в работе с дошкольниками.

Мультипликационные фильмы обладают значительным воспитательным потенциалом. Через них дети могут осваивать модели поведения, способы действий и учиться тому, как достигать результатов в самовоспитании, воспитывая в себе качества «настоящего» человека. Мультфильмы помогают детям осознавать происходящее, переживать за героев и формировать такие качества, как семейные ценности и патриотизм. Они учат ценить и уважать родителей, помогать им, дружить друг с другом, де-

лять добро, беречь природу, быть ответственным, честным, трудолюбивым и всегда находить радость в жизни.

Мультипликационные фильмы имеют реальные возможности в нравственном развитии старших дошкольников. Рассмотрим примеры:

1. Представление нравственных дилемм: мультипликационные фильмы могут создавать ситуации, которые требуют от персонажей принятия морального выбора. Это помогает детям осознать, что некоторые поступки могут быть неправильными или вредными, а другие, наоборот. Дети могут видеть последствия разных решений и извлекать уроки из этого.

2. Передача ценностей и этических принципов: мультфильмы могут способствовать восприятию и усвоению различных ценностей, таких как дружба, честность, справедливость, толерантность, ответственность и другие. Через истории и приключения героев дети могут понимать важность этих ценностей в своей жизни [3].

3. Способствование развитию морального суждения: мультипликационные фильмы могут помочь старшим дошкольникам развивать свои навыки морального суждения и анализа. Они могут сталкиваться с разными ситуациями, где нужно решить, что правильно или неправильно, и объяснить свой выбор. Это помогает развивать их нравственное мышление и способность принимать моральные решения.

4. Формирование этических норм и правил: мультфильмы могут помочь старшим дошкольникам усвоить основные этические нормы и правила поведения. Через примеры героев они могут узнать, как вести себя в различных ситуациях, как быть вежливыми, уважительными к другим, помогать нуждающимся и справедливо поступать.

5. Преодоление стереотипов: мультипликационные фильмы могут помочь детям осознать и преодолеть негативные стереотипы, которые могут существовать в обществе. Фильмы могут показать разнообразие персонажей и их уникальные качества, учащие детей ценить и принимать различия.

6. Поддержка развития этической и моральной рефлексии: мультфильмы могут стимулировать старших дошкольников задавать вопросы о морали, этике и справедливости. Дети могут начать осознавать, что некоторые ситуации имеют неоднозначные ответы и требуют анализа и обдумывания различных точек зрения [2].

Все эти возможности мультипликационных фильмов в нравственном развитии старших дошкольников делают их ценным инструментом для педагогов и родителей, помогая воспитывать у детей нравственные принципы, этические ценности и навыки социального взаимодействия.

Таким образом, мультипликационные фильмы играют значительную роль в воспитании детей дошкольного возраста и помогают им осваивать социальные нормы и правила поведения, а также учат взаимодействию с взрослыми и сверстниками. С одной стороны, мультфильмы яркие, зрелищные, разные и простые, что делает их привлекательными для детей. С другой стороны, они формируют первоначальные представления о добре и зле, устанавливают эталоны хорошего и плохого поведения. Посредством сопоставления себя с любимыми героями, дошкольники имеют возможность учиться позитивному восприятию самого себя, преодолению страхов и преодолению трудностей.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Нравственное становление личности дошкольника: разбираем ФГОС ДО вместе // Воспитатель ДОУ. 2015. № 2. С. 12-22.
2. Аманбеккызы Ж., Ибрагимова У.Б., Мейрбекова Р.Т., Умирзахова Г.А. Нравственное воспитание и формирование культуры поведения детей старшего дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 1-1. – С. 8-12
3. Баранова Ю.А. О роли мультипликации в духовно-нравственном и творческом развитии дошкольника [Текст] / Ю.А. Баранова // Концепт. – 2014. – №6. – С. 6–10.
4. Коростелева, Н.А. Влияние современных мультфильмов на социальное развитие детей дошкольного возраста / Н.А. Коростелева, В.В. Постнова, В.В. Бондаренко // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №3. - С. 36-38

УДК 376.1

Бабичева Екатерина Сергеевна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Babicheva E.S.,
North-Caucasian Federal University,
Stavropol
E-mail: babicheva.katyusha@bk.ru
Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION

Аннотация: в статье представлены аспекты исследования применения современных педагогических технологий в специальном образовании для детей с нарушениями развития.

Abstract: the article presents aspects of the study of the use of modern pedagogical technologies in special education for children with developmental disabilities.

Ключевые слова: образовательная деятельность, педагогические технологии, дети нарушениями развития.

Keywords: educational activities, pedagogical technologies, children with developmental disabilities.

Основной задачей педагогических технологий в современном образовательном пространстве является всестороннее развитие личности ребенка. Именно на ее решение направлена любая образовательная деятельность, которая реализуется посредством использования в первую очередь общих педагогических технологий. Остальные виды педагогических технологий, в том числе специальные педагогические технологии, базируются на их основополагающих принципах и критериях.

При этом в рамках развития современной системы образования происходит создание абсолютно новых условий для развития, воспитания и обучения детей. Это требует высоких стандартов организации данных процессов, поиска новых высокорезультативных психолого-педагогических условий и подходов. Следовательно, в настоящее время главной задачей деятельности образовательного общества в нашей стране является обеспечение современного качества образования, основанного на сохранении его фундаментальности, а также его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Современное специальное образование основано на организации необходимой коррекционно-развивающей среды, позволяющей обеспечить детям с нарушениями в развитии адекватные условия и равные с относительно здоровыми детьми возможности получения образования в рамках реализации современных образовательных стандартов, а также на решении основной задачи, заключающейся в приближении специального образования к требованиям современного общества.

Одной из возможностей специального образования, а также его действенным инструментом являются педагогические технологии.

Технологии представляют собой набор приемов, используемых в какой-либо области знаний.

Педагогические технологии, по мнению Б.Т. Лихачева, выступают в качестве набора психолого-педагогических установок, которые определяют формы, методы, способы, приемы и средства воспитания и обучения, т.е. являются организационно-методическим инструментом педагогического процесса.

По мнению М.В. Кларина, педагогические технологии предполагают системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

В настоящее время существует значительно количество различных образовательных технологий. И для того, чтобы выяснить, использование каких из них эффективно в специальном образовании, необходимо рассмотреть их основные критерии.



Основные критерии педагогических технологий заключаются в следующем:

- концептуальность, т.е. опора педагогической технологии на некоторую научную концепцию, имеющую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование, необходимое для реализации образовательной цели;
- системность, при которой педагогическая технология имеет такие признаки системы, как целостность и логика процесса, взаимосвязь его составляющих частей;
- управляемость, выражающаяся в реализации возможности диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностической работы, изменения средств и методов деятельности с целью коррекции результатов;
- эффективность, позволяющая отследить продуктивность результатов деятельности и одновременную оптимальность различных затрат, которые определяют успешность реализации образовательного стандарта;
- воспроизводимость, т.е. возможность эффективного применения педагогической технологии вне зависимости от опыта и личностных качеств педагога, вида учреждения и др.

В специальном образовании для реализации коррекционно-развивающей деятельности активно используется ряд технологий, направленных на снижение негативного воздействия физических и психических отклонений на общее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, а также на формирование и развитие у них знаний, умений и навыков, необходимых для улучшения качества их жизнедеятельности. К таким технологиям можно отнести следующие:

- технология дифференцированного обучения;
- технология индивидуализации обучения;
- технология проблемного обучения;
- технология проектного обучения;
- технология исследовательского обучения;
- личностно-ориентированное обучение;
- технология игрового обучения;
- информационно-коммуникативные технологии;
- технология нравственного воспитания;
- здоровьесберегающие технологии и т.д.

Технология дифференцированного обучения предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой знания усваиваются в разной степени в зависимости от личных способностей и индивидуальных возможностей ребенка.

Цель данной технологии заключается в том, что каждый из детей, находящихся в образовательном процессе, овладел определенным базовым уровнем развития знаний, умений и навыков и мог иметь возможность дальнейшего развития.

Деятельность в рамках данной технологии позволяет развивать ребенка по индивидуальной схеме, а также нацеливать его на дальнейшее профессиональное и социальное самоопределение.

Такую схему можно применять в условиях изучения сложного материала, развития сложных действий и подобного, что логично может быть разделено на несколько разделов.

Технология индивидуализации обучения разработана И.Э. Унт и предполагает такую форму или модель организации коррекционно-развивающей работы, при которой наблюдается взаимодействие между педагогом и одним ребенком. При этом ребенок взаимодействует также с некоторым набором средств развития, воспитания и обучения.

Такой подход позволяет реализовывать деятельность на основе индивидуальных особенностей ребенка.

Технология проблемного обучения предполагает деятельность, при которой дети активно включаются в коррекционно-развивающую работу и решают проблемные задачи, содержащиеся в программном материале.

Важную роль здесь играет мотивация детей. Именно от того, насколько ребенок будет заинтересован в материале, зависит успешность его деятельности. Следовательно, в рамках реализации данной технологии значительную роль играет творческая составляющая построения работы.

На первых этапах работы ребенку предъявляется проблема или задача для решения, а затем при



необходимости, предоставляется план или наводящая схема, позволяющие эту проблему или задачу решить. Важной составляющей деятельности здесь является ситуация успеха, которая убедит ребенка в своих силах и возможностях.

Технология проблемного обучения может применяться как самостоятельно, так и в совокупности с традиционными методами обучения.

Технология проектного обучения. Достаточно обширный метод, применяющийся как в процессе обучения, так и в процессе внеучебной деятельности. При использовании данного метода наблюдается опора на проектную деятельность, которая сопровождается получением практического результата и его возможного публичного предъявления.

Технология исследовательского обучения предполагает деятельность по проектно-исследовательскому обучению детей, опирающемуся на уровень развития ребенка и зону ближайшего развития. Такая технология не предполагает наличия критичных временных и содержательных рамок освоения определенного набора знаний, умений и навыков. При этом такая технология опирается на возможность выбора области получаемых знаний и умений, их тематики и общей траектории образовательной деятельности.

Технология личностно-ориентированного обучения. Технология предполагает такую образовательную деятельность, при которой вся работа основана на особенностях личности ребенка, его ценности и неповторимости. Целью образовательной деятельности здесь выступает сам ребенок. Поэтому данную технологию можно также назвать антропоцентрической.

В рамках данной технологии целесообразным является использование групповых форм работы с детьми, позволяющих результативно использовать принципы сотрудничества, поддержки и взаимовыручки. При этом с помощью личностно-ориентированного обучения у детей с особенностями развития уменьшается уровень тревожности и напряжения, являющихся ответной реакцией на процессы развития, воспитания и обучения.

Технология игрового обучения. Такая технология, по мнению А.В. Петрова, основана на реализации образовательного процесса, при котором используются условные ситуации, позволяющие воспроизводить социальный опыт и овладевать им в рамках реализации знаний, умений, навыков, эмоционально-оценочных действий.

Использование технологии игрового обучения позволяет делать образовательный процесс более увлекательным и вызывать у детей активный познавательный интерес. Можно использовать игру как единственный или основной метод, а можно – как дополнительный, совмещая с другими видами образовательных технологий. Делая выбор в пользу определенных игр, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, т.к. игры должны вызывать положительную реакцию, пополнять знания, всесторонне развивать ребенка, совершенствовать его когнитивные и творческие способности.

Информационно-коммуникативные технологии. Технологии предполагают набор методов цифровой сферы, направленных на создание, переработку и распространение информации. Использование данного вида технологий позволяет развивать логическое мышление детей, повышать интерес и мотивацию к получению новых знаний, знакомить с окружающей действительностью, создавать новые средства воспитательного воздействия и др.

Наиболее распространенным видом информационных технологий, используемым в специальном образовании, является мультимедийная презентация. Такой вид технологий позволяет реализовывать активное деятельностное обучение, делает занятия более интересными и эмоциональными, позволяет детям с нарушениями в развитии глубже понять изучаемый материал за счет эффективного использования зрения, слуха, воображения и др. Информационные технологии позволяют преподносить информацию в наиболее наглядном и лучше воспринимаемом формате.

Технология нравственного воспитания позволяет развить в ребенке благородную, духовную, гуманную составляющую, основанную на формировании необходимых личностных качеств. Технология также направлена на развитие самовоспитания и эффективного взаимодействия с окружающими людьми. Нравственное воспитание позволяет детям разбираться в понятиях нравственного и безнравственного, хорошего и плохого, доброго и злого и других, прививает им нравственные ценности.

Здоровьесберегающие технологии направлены на обеспечение сохранения здоровья детей с



нарушениями развития в рамках образовательного процесса. Важной составляющей здесь является рациональная организация коррекционно-развивающих занятий, уроков.

Здоровьесберегающие технологии направлены на повышение работоспособности, улучшение когнитивной деятельности, предупреждение утомления и чрезмерной усталости, снятие мышечного напряжения и др. Это возможно путем осуществления контроля за осанкой, положением тела детей, использования физкультминут, зарядки для тела и глаз, упражнений для эмоциональной разгрузки и т.д. В специальном образовании здоровьесберегающие технологии позволяют повысить эффективность образовательного процесса за счет сбережения сохраненных функций и ограниченной нагрузки на поврежденные функции и анализаторы.

В специальном образовании выбор педагогических технологий зависит от особенностей развития детей, их потребностей, от принципов и направления деятельности педагогов. При этом результативность использования специальных образовательных технологий оценивается уровнем интеграции детей с особенностями развития в общество, а также степенью их возможностей реализации собственной деятельности в повседневной жизни.

Таким образом, современные педагогические технологии представляют собой организационно-методический инструмент педагогического процесса, включающий формы, методы, приемы, средства воспитания и обучения. Современные педагогические технологии делятся на традиционные и инновационные.

В специальном образовании используются такие технологии, как технология дифференциального обучения, технология индивидуализации обучения, технология проблемного обучения, технология проектного обучения, технология исследовательского обучения, технология игрового обучения, здоровьесберегающие технологии и прочие, которые направлены на снижение негативного воздействия физических и психических отклонений на общее развитие ребенка с ОВЗ, а также на развитие необходимых знаний, умений и навыков.

Список литературы

1. Ибрагимова А.Р., Хайбуллаева Ф.Р. Инновационные технологии в специальном образовании // Современное педагогическое образование. – 2019. – №8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-spetsialnom-obrazovanii> (07.05.2023).
2. Лихачев Б.П. Педагогика. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
3. Мезенцева О.И. Современные педагогические технологии. – Новосибирск: Немо Пресс, 2018. – 140 с.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

УДК 159.97

Барановская Валерия Витальевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Baranovskaya V.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: baranovskavaleria6@gmail.com
Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE SELF-ESTEEM OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH A MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION

Аннотация: В статье рассматриваются критерии психологической диагностики самооценки



младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, приводится описание психодиагностического инструментария.

Abstract: The article discusses the criteria for psychological diagnosis of self-esteem of younger schoolchildren with a mild degree of mental retardation, describes the psychodiagnostic tools.

Ключевые слова: самооценка; младшие школьники; легкая умственная отсталость; психологическая диагностика.

Keywords: self-esteem; junior schoolchildren; mild mental retardation; psychological diagnosis.

Актуальность статьи обусловлена тем, что самооценка является одним из важнейших регуляторов поведения человека. Именно через самооценку определяется система ценностей человека, его притязания в жизни, его возможности достичь своих целей, его успешность либо неуспешность в социуме, достижение желаемого, гармоничное развитие. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшую социализацию его личности.

Самооценка – элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения [2, С. 3]. Понятие «самооценка» было введено зарубежными и отечественными учеными, такими как: К. Роджерс, З. Фрейд, Е.С. Терещенко и др.

Одними из основных источников формирования самооценки являются познание другого человека и оценка окружающими результатов поведения и деятельности человека, качеств его личности.

Самооценка выполняет защитную функцию и регулирует поведение, деятельность и развитие личности. Она также влияет на поведение людей и их взаимоотношения.

Исследователями выделяются следующие формы самооценки: первоначальные притязания; общая притязательность личности; уровень притязаний; представления о себе (Т.А. Полозова и др.).

Ч.Б. Кожалиева [1, С. 12], Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева [3, С. 10] и другие исследовали самооценку детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Им удалось доказать, что представления детей нарушениями интеллекта о собственной личности редко соответствуют реальной действительности. Однако, как и в норме, самооценка детей с нарушениями интеллекта является источником позитивных и негативных переживаний. В неблагоприятной ситуации она может стать причиной отклоняющегося поведения.

В работах Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, В. М. Маховой, А. Д. Виноградовой, завышенная самооценка детей с нарушениями интеллекта рассматривается в качестве причины их деструктивного поведения, агрессии и грубости по отношению к другим людям.

Выявить особенности самооценки исследуемой группы детей и обнаружить средства, наиболее подходящие для оптимизации самооценки младших школьников с легкой степенью умственной отсталости возможно, исследовав все компоненты указанного личностного образования.

Анализ теоретических и эмпирических исследований по заявленной проблеме позволил выделить следующие критерии диагностики, а также подобрать методики для их изучения:

1. Уровень сформированности эмоционального компонента самооценки. Методики: «Проба Де Греефе», «Нарисуй себя» (авторы А.М. Прихожан, З. Василяускайте);
2. Уровень сформированности когнитивного компонента самооценки. Методики: «Оценочная шкала Дембо-Рубинштейн», «Лесенка» авторства В.Г. Щур;
3. Уровень сформированности поведенческого компонента самооценки. Методики: «Степени самоэффективности» по Р. Шварцер и М. Ерусалем.

Представленные методики разработаны для диагностики самооценки нормотипичных младших школьников, но могут быть использованы и в работе с младшими школьниками с легкой умственной отсталостью.

Проба Де Греефе предложена французским психиатром Де Греефе, является простым и весьма остроумным приемом определения самооценки. Для проведения методики используются лист бумаги, ручка или карандаш. В индивидуальной беседе ребенку показывают нарисованные на листе бумаги три одинаковых кружка и говорят: «Перед тобой три кружка: первый кружок обозначает учителя, второй – тебя самого», третий – твоего одноклассника. От каждого кружка надо опустить вниз линию.

От того, кто из вас самый умный, надо опустить самую длинную линию; от того, кто самый глупый – самую короткую; от того, кто средний – среднюю». После выполнения этого задания ребенка просят объяснить свое решение [4, С. 4]. Для младших школьников с легкой умственной отсталостью может быть составлен список вопросов, упрощающих трактовку результатов пробы.

Методика «Нарисуй себя» разработана А.М. Прихожан и З. Василяускайте и предназначена для диагностики эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе. Для выполнения задания ребенку даются шесть цветных карандашей – синий, красный, желтый, зеленый, черный, коричневый. На листах бумаги ребенка просят нарисовать три рисунка: «Плохой мальчик/девочка», «Хороший мальчик/девочка» и «Я». Дети работают самостоятельно. Взрослый вмешивается только в том случае, если нарушается инструкция. Дополнительную информацию дают наблюдения за поведением детей во время выполнения заданий, фиксация слишком быстрого или слишком медленного выполнения. После завершения всей работы с испытуемыми проводится беседа о содержании рисунков [4, С. 6].

Методика Дембо-Рубинштейн – метод психодиагностики, направленный на изучение самооценки испытуемого, разработанный Т. В. Дембо и дополненный С. Я. Рубинштейн. На листке бумаги чертится первая вертикальная линия. Экспериментатор объясняет испытуемому, что это шкала здоровья, в самом верху которой расположены самые здоровые люди, а в самом низу – самые больные, а затем просит отметить своё местоположение на шкале. Рядом с первой линией проводится вторая, шкала ума, и дается аналогичная задача. Затем третья линия, шкала характера, и четвёртая, шкала счастья.

Затем начинается этап экспериментально спровоцированной беседы. Испытуемому предлагается объяснить, каких людей он считает самыми счастливыми, а каких – самыми несчастными. Также, в зависимости от того, где на шкале расположил себя испытуемый, задается вопрос, почему он выбрал для себя именно такое местоположение. Далее экспериментатор таким же образом обсуждает с испытуемым три предыдущие шкалы.

Используя данную методику в работе с младшими школьниками с легкой умственной отсталостью, считаю возможным поинтересоваться, что дети подразумевают под словами «счастье», «ум» и др. В работе также можно использовать готовые бланки для облегчения задач ребенку.

Методика «Лесенка» имеет два варианта использования: групповой и индивидуальный. Групповой вариант позволяет оперативно выявить уровень самооценки. При индивидуальном изучении самооценки есть возможность выявить причину, которая сформировала (формирует) ту или иную самооценку. У ребенка должен быть бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш. Ребенку объясняют, какие дети стоят на разных ступенях, номера ступеней не называют. После того, как ребенок поставил себя на одну из них, осуществляется беседа. В работе с младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости можно использовать предварительно составленный список вопросов, могут быть заданы наводящие вопросы, с целью помочь ребенку с выражением мыслей.

Целью проведения методики «Степени самооэффективности» по Р. Шварцер и М. Ерусалем является определение степени самооэффективности, т.е. веры в собственные способности и возможность собственного успеха. Стимульным материалом для проведения методики является бланк методики с 10 суждениями для оценки. Полученные результаты тестовых исследований полезно соотнести с показателями других (проективных) методик. Следует попытаться найти взаимосвязь между результатами различных тестов, обратив внимание на то, какие качества и черты человека могут дополняться или компенсироваться другими. Желательно дать человеку рекомендации относительно того, как выявленные и осознанные качества могут быть использованы в дальнейшей личной и профессиональной жизни в целом.

Информацию следует преподносить понятным ребенку языком: пояснить что значит «самооэффективность», объяснить, как проективные методы соотносятся с результатами этой методики.

Таким образом, самооценка – элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения. Одними из основных источников формирования самооценки являются познание другого человека и оценка окружающими результатов поведения и деятельности человека, качеств его личности. Исследователями выделяются следующие формы самооценки: первоначальные притязания; общая притязательность личности; уровень притязаний;

представления о себе.

Многие ученые исследовали самооценку детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Им удалось доказать, что представления детей нарушениями интеллекта о собственной личности редко соответствуют реальной действительности.

Анализ теоретических и эмпирических исследований по заявленной проблеме позволил выделить следующие критерии диагностики:

1. Уровень сформированности эмоционального компонента самооценки;
2. Уровень сформированности когнитивного компонента самооценки;
3. Уровень сформированности поведенческого компонента самооценки.

Для определения уровня сформированности эмоционального компонента самооценки возможно использовать методики: «Проба Де Греефе», «Нарисуй себя» (авторы А.М. Прихожан, З. Василюскайте).

Для определения уровня сформированности когнитивного компонента самооценки возможно использовать методики: «Оценочная шкала Дембо-Рубинштейн», «Лесенка» авторства В.Г. Щур.

Для определения уровня сформированности поведенческого компонента самооценки возможно использовать методику «Степени самозффективности» по Р. Шварцер и М. Ерусалем.

Методики следует адаптировать для младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Список литература

1. Кожалиева Ч. Б. Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.10. – М., 1995. – 137 с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Юрайт. 2016. 214 с.
3. Намазбаева Ж. И. Развитие уровня притязаний и самооценки умственно отсталых детей. – Дефектология, 1978, № 1.
4. Петрова В.Г. Психологические особенности умственно отсталого школьника // Коррекционная педагогика. – 2007. - № 1. – С. 15-17.

УДК 373.2

Бекбузарова Амина Исрадиновна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Bekbuzarova A.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: aminabekbuzarova@mail.ru
Научный руководитель: Кабушко А.Ю., доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР II-III УРОВНЯ THE STUDY OF SPEECH ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDER- DEVELOPMENT OF SPEECH II-III LEVEL

Аннотация: в статье выделены и описаны особенности речевой активности детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня. Дана характеристика нарушенных компонентов речевой системы при общем недоразвитии речи. Описывается понятия «речевая активность» с позиции разных ученых на проблему исследования. Отражены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности речевой активности у дошкольников с ОНР и нормальным речевым развитием.

Abstract: the article highlights and describes the features of speech activity of children of senior pre-school age with OHP II-III levels. The characteristics of the disturbed components of the speech system with



general underdevelopment of speech are given. The concept of “speech activity” is described from the position of different scientists on the research problem. The results of an experimental study to identify the level of formation of speech activity in preschool children with ONR and normal speech development are reflected.

Ключевые слова: речевая активность, общее недоразвитие речи, речевая деятельность, связная речь, речевое поведение, дети старшего дошкольного возраста.

Keywords: speech activity, general underdevelopment of speech, speech activity, coherent speech, speech behavior, children of senior preschool age.

В последнее время прослеживается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речи. Одним из самых распространенных, и в то же время сложных нарушений является общее недоразвитие речи (ОНР), при котором у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, нарушено формирование всех компонентов речевой системы.

Исследованием ОНР занимались такие ученые, как: Р.Е.Левина, Г.И. Жаренкова; Е.М. Мастюкова; Н.А. Никашина; Т.Б. Филичева; Г.В. Чиркина; Л.Ф.Спирова и др.

Проблема изучения речевой активности детей с ОНР представляется очень важной, поскольку «чтобы научиться говорить, надо говорить». Для того чтобы ребенок благополучно овладевал устной речью, необходимо, чтобы он практически пользовался ею, вступал в контакт со сверстниками и взрослыми, т.е. обладал определенной речевой активностью [2].

У детей с ОНР наблюдаются трудности в формировании коммуникативных навыков, что обусловлено нарушением звукопроизношения, недоразвитием фонематических процессов, особенностями формирования связной речи. У детей прослеживается излишняя восприимчивость ко всем раздражителям либо, напротив пассивность, высокая утомляемость и невнимательность. Как следствие, у детей снижается речевая активность [1].

Речевая активность – это устойчивое свойство личности ребенка, характеризующееся его способностью воспринимать и понимать речь окружающих; которая проявляется в самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи в речевой практике и активном желании овладеть языком [3].

Изучению речевой активности посвящено достаточно большое количество психолого-педагогических исследований А.М. Бородич, Л.С. Выготского, А.Н.Гвоздева, В.В. Давыдова, Н.И. Жинкина, А.В.Запорожец, И.А. Зимней, М.И. Лисиной, А.А. Леонтьева, О.С. Ушаковой, Д.Б. Эльконина, В.И. Яшиной и других.

Недостатки в развитии речевых средств и познавательной активности у дошкольников с ОНР ограничивает круг их общения, порождает замкнутость, безынициативность, нерешительность, стеснительность; способствует возникновению специфических черт речевого поведения – неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать разговор (Ю.Ф. Гаркуша, С.А. Миронова, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева и др.).

На основе теоретического исследования было организовано экспериментальное исследование, цель которого – выявить особенности речевой активности детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

Для практической диагностики речевой активности детей старшего дошкольного возраста нами был выбран следующий диагностический инструментарий: методика, основанная на устном предъявлении текста с последующим пересказом его ребенком А.А. Павловой, Л.А Шустовой [4]; адаптированная методика исследования диалогической речи дошкольников И.С. Назаметдиновой [5].

Были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ), количественным составом по десять человек в каждой. В экспериментальную группу вошли дети, имеющие ОНР II-III уровня (по заключению ПМПК), контрольную группу составили дети с нормативным речевым развитием.

Количественная оценка результатов показала, что восемь детей экспериментальной группы показали средний уровень развития речевой активности, у двоих детей отмечен низкий уровень развития речевой активности. Наибольшую трудность для детей составило задание на исследование диалогической речи, а именно умение самостоятельно составлять и задавать вопросы, исходя из логики беседы. Большинство детей ответили, что вопросов у них нет.

Трое воспитанников экспериментальной группы проявляли неплохую речевую активность. Инициативно вступали в диалог. Отвечали на вопросы и задавали их самостоятельно. Могли поддержать беседу на любую заданную тему. Отмечается недостаточный уровень лексического запаса для данного возраста. Присутствовали незначительные ошибки в грамматическом оформлении речи.

Еще пятеро воспитанников экспериментальной группы справились с пересказом текста с помощью небольших подсказок. Дети вступали в диалог, но инициативы в его ведении не проявляли. Вопросов задавали мало и неохотно. Поддерживали беседу на заданную тему с трудом. Отмечается недостаточный уровень лексического запаса для данного возраста. Присутствовали незначительные ошибки в грамматическом оформлении речи. Также отмечалась недостаточность смысловой адекватности высказывания и внутреннего программирования речи.

У двух воспитанников экспериментальной группы отмечена слабая речевая активность. Дети пассивно включались в диалог, не проявляя инициативы; они не смогли пересказать текст в соответствии с темой, даже со второго предъявления; на вопросы отвечали однотипными простыми нераспространенными предложениями; также отмечен бедный словарный запас. Смысловая адекватность и внутреннее программирование высказывания нарушены.

Количественная оценка результатов контрольной группы показала, что большинство детей с нормальным речевым развитием имеют высокий уровень развития речевой активности (семеро детей), еще у троих детей отмечен средний уровень развития речевой активности.

В целом, дети контрольной группы показали высокие результаты при выполнении всех экспериментальных заданий. При пересказе присутствовали специальные высказывания, самостоятельно даваемые ребенком, говорящих о том, что текст понят правильно. Были воспроизведены все темы текста в соответствии с основным смыслом. Дети инициативно вступали в диалог; в беседе быстро отвечали на вопросы и задавали их самостоятельно. Могли поддержать беседу на любую заданную тему. Речь была оформлена правильно как в грамматическом плане, так и лексическом. Внутреннее программирование и смысловая адекватность высказывания соответствовали норме данного возраста. Некоторые трудности возникли у троих детей (у них отмечен средний уровень речевой активности) с пересказом текста, а именно дети не смогли воспроизвести все темы в соответствии с основным смыслом текста.

На основании полученных результатов для сравнения уровня сформированности речевой активности у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием нами составлена сопоставительная таблица.

Таблица 1 – Сравнительный анализ сформированности речевой активности у детей экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа		Уровень сформированности речевой активности	Контрольная группа	
Относительный показатель	Абсолютный показатель		Относительный показатель	Абсолютный показатель
18-25	0%	Высокий	18-25	70%
10-17	80%	Средний	10-17	30%
1-9	20%	Низкий	1-9	0%

Таким образом, на основании проведенного исследования мы выяснили, что, по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня отмечается существенное отставание в развитии речевой активности, проявляющееся в замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности, неумении устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного коррекционного воздействия по развитию речевой активности дошкольников с ОНР.

Список литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
2. Выготский Л.С. Детская речь. – М.: Педагогика, 2006 – 420с.
3. Левина Р.Е. Свойства личности и овладение речью в норме и патологии // Изучение личности аномального ребенка. – М., 1977 – 32-37с.
4. Павлова А. А. Методика выявления особенностей речевого развития детей / А. А. Павлова, Л. А. Шустова // Вопр. психологии. – 1987. – № 6. - 123-130 с.
5. Назметдинова И. С. Развитие диалогической речи младших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 1997. - 17 с.

УДК: 159.9

Беланова Роксана Юрьевна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Belanova R.Y.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: belanovva02@mail.ru

Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

**ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С
ДЕТЬМИ С ОВЗ
SAND THERAPY AS A TECHNOLOGY OF PSYCHOTHERAPEUTIC WORK WITH CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Аннотация: В статье рассматривается такой вид арт-терапии, как песочная терапия. Песочная терапия представлена как технология психотерапевтической работы с детьми с ОВЗ, а также вопросы, которые необходимо решить в ходе песочной терапии с детьми с ОВЗ.

Abstract: The article discusses such a type of art therapy as sand therapy. Sand therapy is presented as a technology of psychotherapeutic work with children with disabilities, as well as issues that need to be addressed in the course of sand therapy with children with disabilities.

Ключевые слова: психотерапия, арт-терапия, песочная терапия, ребенок с ОВЗ.

Keywords: psychotherapy, art therapy, sand therapy, a child with disabilities.

Арт-терапией считается совокупность методов социально-психологического или психофизического воздействия через творческую деятельность на детей с различной психологической и соматической патологией с целью их лечения, профилактики и реабилитации (М. Бурно, А.В. Гнездилов, Б.Д. Карвасарский, И.М. Никольская и др.) [2].

Песочная терапия, как вид арт-терапии, на сегодняшний день наиболее широко применяется в практике социальной работы, этот интересный метод применяется при работе с детьми и взрослыми. Песочная терапия позволяет проникнуть в бессознательное, проникнуть в его глубины, исследовать бессознательные процессы, минуя «цензуру сознания». Песочная живопись, форма, символы, метафоры – это язык из бессознательного, который содержит особые смыслы для каждого человека, создающего эти песочные рисунки. Ребенок, выражающий себя с помощью рисунков на песке, помогает специалисту понять его внутренний мир, его переживания в настоящем и источники этих переживаний в прошлом, увидеть перспективы на будущее. Продукты песочного творчества являются объективными индикаторами текущего настроения, мыслей человека, позволяют отслеживать динамику состояния ребенка. Такая символическая речь позволяет ребенку более точно выразить свои чувства, иначе посмотреть на ситуацию, проблемы и найти пути их решения [5].

Практика применения песочной терапии показывает ее большой лечебно-коррекционный эффект при работе с детьми с задержкой психического развития (Л.В. Кузнецова, Е.А. Медведева), с детским церебральным параличом (Г.В. Кузнецова), умственной отсталостью (О.В. Гаврилушкина, И.А. Грошенков, О.В. Боровик).

Песочная терапия отличается от других психотерапевтических методик легкостью манипулирования, возможностью создания новых форм и кратковременностью создаваемых образов. Возможность разрушения песочной картины, возможность ее реконструкции, многократное создание новых сюжетов делает работу с песком своеобразным ритуалом.

Метод песочной терапии сочетает в себе невербальные (процесс построения композиции) и вербальные способы выражения экспрессии детей (рассказ о готовой композиции, написание рассказа или сказки, раскрывающей смысл композиции) [4].

Дети с ограниченными возможностями здоровья являются особой категорией в работе, где очень важно использовать гибкие формы коррекционно-развивающей работы.

Ведь детям с ограниченными возможностями здоровья свойственны повышенная нервная возбудимость, тревожность, агрессивность, гиперактивность с одной стороны и пассивность, замкнутость, зажатость, недоразвитие эмоциональной сферы, нарушения поведения с другой. Кроме того, у детей с проблемами в интеллектуальной сфере отмечается нарушение речи, в ряде случаев ее отсутствие, недостаточное развитие координации движений, мелкой моторики рук, отсутствие чувства ритма, нарушение речевой памяти, внимания, восприятия и т.д. Поэтому такие дети нуждаются в специальных методах коррекции психоэмоционального здоровья.

Метод песочной терапии можно применять детям с 3 лет. Метод позволяет решить ряд проблем, возникающих у детей с ОВЗ [1].

Песочная терапия объединяет ряд упражнений, направленных на общее расслабление, устранение двигательных стереотипов и спазматических движений. В процессе игры с песком у ребенка появляется возможность выразить свои глубочайшие эмоциональные переживания, он освобождается от страха и переживание не перерастает в психологическую травму. Задачи песочной терапии находятся в соответствии с внутренним стремлением ребенка к самореализации.

Задачи, решаемые с помощью песочной терапии для детей с ОВЗ:

- развитие мелкой моторики рук и тактильных ощущений;
- стимуляция мыслительных процессов;
- формирование творческого подхода;
- тренировка внимания и концентрации;
- формирование способности концентрироваться в процессе тренировки, выносливости;
- расслабление и снятие стресса;
- развитие навыков общения со сверстниками.

Игры с песком способны заинтересовать, отвлечь, расслабить ребенка, а потому обеспечивают наиболее успешное выполнение задания, являются эффективным способом подачи материала. Кроме того, песочная терапия сочетает в себе ряд упражнений, направленных на общее расслабление, устранение двигательных стереотипов и спазматических движений. Таким образом закладываются основы дальнейшего формирования положительных коммуникативных навыков, совершенствуется предметно-игровая деятельность, что способствует развитию ролевых игровых и коммуникативных навыков ребенка с ОВЗ [3].

Современные условия дают толчок к поиску инновационных, развивающих методов и технологий в работе с такими детьми, поэтому важно знать, что организация проективных игр на песке вскрывает противоречия – между традиционными методами и приемами образовательного процесса и необходимостью внедрения новой прогрессивной системы образования, которая действительно необходима для работы с детьми с ОВЗ.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2011. – 247 с.
2. Бремс К. Полное практическое руководство по детской психотерапии. – М.: ЭКСМО Пресс, 2012. – 640 с.
3. Гранина И.В. Песочная терапия в психотерапии. – Екатеринбург, 2012. – 65 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко – СПб.: Речь, 2002. – 224 с.
5. Лебедева Л.Д. Теоретические основы арттерапии // Школьный психолог. – 2016. – № 3. – С. 9-11.

УДК 376.4

Бервинова Лилия Станиславовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Bervinova L.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lilit.lill@mail.ru

Научный руководитель: Бондаренко С.В., доцент

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ «ОБРАЗА Я» У ПОДРОСТКОВ С
НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА
PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE “SELF-IMAGE” IN
ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования психологических условий развития «Образ Я» у подростков с нарушением интеллекта.

Abstract: the article presents the results of an experimental study of the psychological conditions of the development of the “Self-image” in adolescents with intellectual disabilities

Ключевые слова: подростки с нарушением интеллекта, Образ Я.

Keywords: teenagers with intellectual disabilities, Self-image.

Современные социокультурные условия, для которых характерна размытость ценностных и социально-нормативных ориентиров, затрудняют процессы понимания субъектом своего места в мире, в отношениях с другими людьми, что, безусловно, оказывает негативное влияние и на становление «Образ Я». Понимание закономерностей и особенностей развития «Образ Я» становится важным фактором развития индивидуальности человека как субъекта на разных возрастных этапах. Под «Образом Я» понимается система переживаемых представлений человека о себе самом, форма рефлексии, под которой подразумевается теоретическая деятельность, направленная на осмысление своего «Я», специфики внутреннего мира и своих действий [4].

«Образ Я» имеет сложную структуру и включает ряд компонентов. Когнитивный компонент предполагает осознание личностью собственного «Я», его структуры, особенностей. Эмоционально-ценностный компонент включает отношение субъекта к самому себе (формирование эмпатийности, самоуважения, самооценки). Поведенческий компонент представляет способность к преобразованию себя, саморазвитию [1].

Сензитивным периодом развития «Образом Я» является подростковый возраст. У 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.

В большинстве работ (Т.А. Власова, С.Д. Забрамная, М.С. Певзнер) отмечается выраженное своеобразие личностного развития подростков с нарушением интеллекта. У них отсутствует стремление познать окружающий мир и самих себя, снижена реакция на внешние раздражители, отмечается слабость волевых усилий, безразличие, общая патологическая инертность психических процессов. Особенности личностной сферы проявляются в трудностях осознанного восприятия своего «Я», своих недостатков и достоинств, в неуверенности в своих силах, нестойкости переживаний, неумении контролировать желания, преобладании аффективных реакций в поведении [3].

Снижение интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений в значительной степени усиливается затруднениями в адекватном отражении других людей, их поступков, ситуаций, связанных с общением и взаимодействием. Подростки с нарушением интеллекта испытывают серьезные затруднения в понимании собственных эмоциональных переживаний, не выделяют причинно-следственные связи между испытываемыми чувствами и явлениями окружающей действительности [5].

Неумение представить себя то, как они оцениваются окружающими людьми, несформированность рефлексивных ожиданий у подростков с нарушением интеллекта не генерирует условий для развития познания самого себя. У них не складываются положительное самоощущение, переживание своей субъективности, личностной значимости для окружающих близких. Наличие интеллектуального дефекта является фактором, затрудняющим развитие «Образ Я», но зависимость подростков с умственной отсталостью от оценочных суждений значимых взрослых предоставляет возможность влияния на формирование внутренней картины «Я».

Внедрение психологических технологий в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования [2]. Содержание психологической работы по развитию «Образ Я» у подростков с нарушением интеллекта может быть представлено в виде теоретической 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 подростки с легкой степенью умственной отсталости в количестве 16 человек в возрасте 13-14 лет.

Основной целью констатирующего этапа эксперимента было выявление специфики «Образ Я» у подростков с нарушением интеллекта. В соответствии с задачами исследования был подобран комплекс психодиагностических методик: 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. Эйдман).

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить уровни развития компонентов «Образ Я» у подростков с нарушением интеллекта (Таблица 1).

Таблица 1 – Особенности развития компонентов «Образа Я» у подростков с нарушением интеллекта

Компоненты	Уровни	Количество подростков	
		Абс. показатель (n=16)	Отн. показатель (%)
Когнитивный	высокий	–	–
	средний	6	37,5
	низкий	10	62,5
Эмоционально-ценностный	высокий	–	–
	средний	4	25
	низкий	12	75
Поведенческий	высокий	–	–
	средний	5	31,3
	низкий	11	68,7

На этапе констатирующего эксперимента низкий уровень когнитивного компонента был зафиксирован у 10 испытуемых (62,5%). Качественный анализ обнаруживает, что подростки с легкой степенью умственной отсталостью испытывали затруднение в выполнении предложенного задания даже с помощью наводящих вопросов, не описывали значимые для них социальные статусы и личностные характеристики. Анализ данных показывает, что 6 испытуемых (37,5%) проявляют средний уровень развития когнитивного компонента. Эти школьники предоставляли ответы на поставленные вопросы с предлагаемой помощью, но отмечали трудности в раскрытии социальных ролей и личностных характеристик, с которыми они себя соотносили. Высокий уровень исследуемого показателя диагностирован не был.

У 12 подростков выявлен низкий уровень эмоционально-ценностного компонента, что составило 75%. Данные ученики не выражают чувства сопереживания, эмоционально сдержаны. Средний уровень был отмечен у 4 подростков, что составило 25% от общего числа испытуемых. Испытуемые не последовательно проявляли свои чувства. Высокий уровень эмоционально-ценностного компонента у подростков выявлен не был.

У 5 подростков с легкой степенью умственной отсталостью отмечается средний уровень развития поведенческого компонента, что составило 31,3%. Низкий уровень развития был выявлен у 11 человек, что составило 68,7% от общего числа испытуемых. Такие школьники в процессе диагностики не отмечали элементы конструктивного взаимодействия, у них был констатирован низкий уровень контроля своих эмоциональных состояний. В исследуемой группе подростки с высоким уровнем поведенческого компонента выявлены не были.

Использование подобранного комплекса психодиагностических методик позволило констатировать, что при отсутствии целенаправленной психологической помощи уровень развития структурных компонентов «Образа Я» у подростков с нарушением интеллекта является недостаточным.

В соответствии с программой экспериментального исследования были выделены две группы подростков, одна из которых выступила в качестве экспериментальной (8 человек), другая в качестве контрольной (8 человек). Формирующий этап экспериментального исследования предполагал реализацию теоретической модели психологического обеспечения развития «Образа Я» у подростков с нарушением интеллекта. Важной составляющей выступила апробация разработанной экспериментальной программы развития «Образа Я». Формами реализации программы в исследовании выступили игровой метод в сочетании с арт-терапевтическими приемами и психогимнастикой.

Результаты повторного проведения подобранного комплекса диагностических методик, после формирующего этапа эксперимента, позволили выявить изменения, произошедшие в уровне развития компонентов «Образа Я» у подростков экспериментальной группы. Об этом свидетельствуют данные таблицы 2.

Таблица 2 – Динамика развития компонентов «Образа Я» у подростков 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

Характеризуя результаты контрольного этапа эксперимента относительно изучаемых компонентов, можно подчеркнуть, что у подростков из экспериментальной группы произошли позитивные изменения после проведения разработанной программы. Так, увеличилось количество школьников из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень по когнитивному компоненту – до 12,5% (1 испытуемый). Показательны различия в изменении количества 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.

Исследование уровней по эмоционально-ценностному компоненту также выявило позитивные изменения у подростков экспериментальной группы. Так, увеличилось количество школьников на 25% (2 испытуемых), имеющих высокий уровень по эмоционально-ценностному компоненту. Для них 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).

Исследование поведенческого компонента, также позволило зафиксировать значимые изменения. Возросло количество школьников из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень (12,5%). Подросток проявлял тенденцию к конструктивному взаимодействию с окружающими и контролю своих эмоциональных переживаний. В сопоставлении с констатирующим этапом исследования количество подростков из экспериментальной группы, имеющих низкий уровень по поведенческому компоненту, снизилось на 50% (4 испытуемых).

В контрольной группе статистически значимых данных между результатами констатирующего и формирующего этапов эксперимента получено не было.

На заключительном этапе исследования был реализован контрольный эксперимент, результаты которого свидетельствуют об эффективности предложенной и реализованной системы психологических условий развития «Образа Я» у подростков с нарушением интеллекта. 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 «Образа Я».

Список литературы

1. Абдуллин А.Г. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии / А.Г. Абдуллин, Е.Р. Тумбасова // Вестник ЮУрГУ. Серия Психология. – 2012. – Вып. 16. № 6 (265). – С. 6-11.
2. Бондаренко С.В. Принципы и этапы построения моделей психолого-педагогических технологий развития личности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 311-314.
3. Карпушкина Н.В., Гришина М.Ю. Особенности образа я у подростков с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 331-335.
4. Столин В.В. Уровни и единицы самосознания // Психология самосознания. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ - М», 2000. – С. 123-155.
5. Шаповалова О.Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоционально-волевой сферы детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология, 2001. – №4. – С. 15-20.

УДК 37.013

Богданова Дарья Валерьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Bogdanova D.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: db7836235@gmail.com
Научный руководитель: Войнова И.М., доцент

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE COGNITIVE INTEREST OF
PRESCHOOLERS THROUGH EXPERIMENTAL ACTIVITIES**

Аннотация: в данной статье рассматривается роль экспериментальной деятельности в развитии познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Также приведены педагогические условия формирования познавательного интереса старших дошкольников посредством экспериментальной деятельности.

Abstract: this article discusses the role of experimental activities in the development of cognitive interest in preschool children. The pedagogical conditions for the formation of the cognitive interest of older preschoolers through experimental activities are also given.

Ключевые слова: эксперимент, познавательный интерес, старший дошкольник, экспериментирование, педагогические условия, любопытство, познание.

Keywords: experiment, cognitive interest, senior preschooler, experimentation, pedagogical conditions, curiosity, cognition.

В современных условиях развития общества, система образования претерпевает существенные изменения. Образовательный и воспитательный процессы нацелены на использование новых технологий, направленных на воспитание и обучение детей цифрового поколения, которые живут и развиваются в эпоху цифровых технологий. В сложившихся условиях, от детей и взрослых требуется не просто наличия некоторого «багажа» знаний, но и способностей самостоятельного, творческого мышления, умений добывать знания самостоятельно и быть готовым использовать их в практической деятельности.



Одним из направлений совершенствования образовательного процесса – это перенос акцента на развитие самостоятельности, любознательности, инициативности детей в различных видах деятельности. Именно эти качества являются ключевыми, которые определяют познавательную активность и интерес ребенка. Познавательная деятельность детей старшего дошкольного возраста образуется в результате потребностей ребенка в получении новых знаний, впечатлений и эмоций. На основе данной потребности в ребенке зарождается «маленький исследователь» у которого формируется стремление узнать что-то новое, открыть для себя ранее неизвестное.

Дошкольный возраст можно назвать периодом детских открытий, когда ребенок исследует, познает окружающий его мир, сир детско-взрослых отношений, пробует, действует, делает выводы и принимает решения. Очевидным является тот факт, что познавательный интерес ребенка, наряду с игровой деятельностью, присущей для дошкольного возраста, оказывает существенное влияние на развитие личности, сказывается на процессах его социализации.

Старший дошкольный возраст – тот период, который является наиболее сензитивным в плане развития познавательных потребностей, которые определяются в поисковой, исследовательской деятельности, направленной на познание нечто нового, формирование продуктивных форм мышления. Главная задача взрослых – не ограничивать исследовательскую, познавательную активность ребенка, дать ему свободу в этом процессе, создав такие условия, при которых его активная деятельность будет окрашена положительными эмоциями [4].

Одним из эффективных методов, направленных на формирование познавательной активности и интереса ребенка, является детское экспериментирование. Под экспериментированием понимается некоторый способ освоения действительности, сопровождающийся такими условиями, при которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, структуру в результате тщательного их изучения. В результате организации экспериментальной работы и по ходу ее выполнения, перед детьми открывается новый мир полный многообразия, формируется представления о его целостности.

Анализируя исследований, посвященные данной проблеме, и опираясь на собственный опыт, выделим педагогические условия формирования познавательной активности старших дошкольников посредством экспериментальной деятельности [3].

Первое условие – создание развивающей предметно-пространственной среды. Развивающая-предметно-пространственная среда (РППС) для дошкольников – это специально созданное образовательное пространство, ориентированное на стимуляцию и развитие познавательных способностей детей дошкольного возраста. РППС предлагает возможность активного и игрового изучения предметов, явлений и концепций через прямое взаимодействие с окружающим миром и различными материалами. РППС для дошкольников направлена на развитие различных аспектов познавательных навыков. Оно развивает наблюдательность, воображение, креативность и логическое мышление, помогая детям понять причинно-следственные связи и основы научного метода.

В РППС для дошкольников важным компонентом является роль педагога или родителя. Взрослые создают подходящую обстановку и организуют деятельность, предлагают вопросы и задания, помогают детям обсуждать свои наблюдения и делать выводы. Они поддерживают детей в их исследовательском процессе и стимулируют их любознательность и интерес к окружающему миру [2].

Второе условие - учет возрастных и индивидуальных особенностей личности детей старшего дошкольного возраста. При организации экспериментирования с детьми старшего дошкольного возраста важно учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, чтобы создать благоприятные условия для их участия и максимизировать выгоду от эксперимента. Перечислим некоторые аспектов, которые необходимо учитывать:

1. Возрастные особенности:

– старший дошкольный возраст (5-6 лет) характеризуется быстрым развитием познавательных функций и ростом познавательных способностей. Необходимо учитывать, что при выборе задач и экспериментальных заданий, чтобы они соответствовали их возможностям и развивали их когнитивные навыки;

– дети этого возраста могут иметь ограниченную концентрацию внимания. Необходимо планировать эксперименты с учетом их внимания, предлагая краткие и интересные задания, а также предоставляя им возможность активно участвовать и взаимодействовать с окружающей средой;



– необходимо стимулировать и поддерживать взаимодействие детей с другими участниками эксперимента, а также обеспечивать ясные инструкции и ожидания, чтобы помочь им управлять своим поведением.

2. Индивидуальные особенности:

– у каждого ребенка есть своя уникальная личностная структура, интересы и предпочтения. Необходимо учитывать это при выборе контекста и предметной области эксперимента, чтобы привлечь их внимание и мотивацию.

– необходимо учитывать разные стили обучения. Некоторые дети предпочитают визуальные задания, другие – более активные, практические задания. Используйте разнообразные методы и материалы, чтобы поддерживать различные стили обучения и предоставить детям возможность проявить свои сильные стороны.

Третье условие – включение в непосредственно-образовательную деятельность (НОД) элементов экспериментирования. Включение элементов экспериментирования в непосредственно-образовательную деятельность (НОД) для дошкольников может быть очень полезным для их развития и познания мира. Вот несколько способов, которыми можно внедрить экспериментирование в НОД: наблюдение и эксперименты с предметами; исследование природы и окружающей среды; эксперименты с водой; простые физические эксперименты; кулинарные эксперименты; экспериментирование с материалами и конструкциями; социальные эксперименты [1].

Четвертое условие – организация педагогической работы с семьями воспитанников. Организация педагогической работы с семьями воспитанников с использованием экспериментов имеет большой потенциал для развития познавательной активности детей. Путем проведения экспериментов в домашних условиях, родители могут активно включиться в образовательный процесс и стимулировать интересы и познавательные способности своих детей.

Таким образом, развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста через экспериментирование представляет собой комплексный процесс, который включает активацию познавательной потребности детей, расширение их представлений о мире, а также формирование у них навыков и умений, необходимых для самостоятельной познавательной деятельности.

Список литературы

1. Боровская, Л. И. Экспериментирование как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста / Л. И. Боровская, М. Г. Свердлова. — Текст: непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, май 2019 г.). — Краснодар: Новация, 2019. — С. 5-7.

2. Гончарова, Л. И. Развитие познавательной активности у дошкольников через опыты и эксперименты / Л. И. Гончарова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 4 (294). — С. 282-284.

3. Жуйкова Т.П. Экспериментирование, как средство развития познавательной активности детей среднего дошкольного возраста // Colloquium-journal. 2020. №32 (84), С. 60-63.

4. Короткова Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников // Ребенок в детском саду. - 2003. -№3. - С.4-12.

УДК 376.37

Бокова Мария Евгеньевна
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Bokova M.E.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: mariabokova07@gmail.com

Научный руководитель: Пашкова Я.В., доцент



ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АТТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

THE STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE ATTRIBUTIVE VOCABULARY IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL

Аннотация: в статье анализируются особенности атрибутивного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Разработана экспериментальная программа по формированию атрибутивного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Представлены результаты исследования уровня сформированности атрибутивного словаря на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Abstract: the article analyzes the features of the attributive vocabulary in children of middle preschool age with GUS level III. An experimental program has been developed for the formation of an attributive dictionary in children of middle preschool age with level III GUS. The results of the study of the level of formation of the attributive dictionary at the ascertaining and control stages of the experiment are presented.

Ключевые слова: атрибутивный словарь, средний дошкольный возраст, ОНР, экспериментальная программа.

Keywords: attributive dictionary, average preschool age, general underdevelopment of speech, experimental program.

Одним из источников как речевого, так и умственного развития ребёнка являются имена прилагательные, которые составляют атрибутивный словарь. Уровень сформированности атрибутивной лексики выступает показателем возможностей ребенка выделять признаки предметов и явлений, давать им характеристики, описывать свойства и сравнивать их с другими [6, с. 67]. К одному из наиболее распространенных нарушений у детей среднего дошкольного возраста относится общее недоразвитие речи. Недостаточность атрибутивного словаря является одним из слабых звеньев в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи, которое требует своевременного выявления и проведения грамотной коррекционной работы [5, с. 140].

Под атрибутивным словарем понимается совокупность слов, обозначающих признак предмета [3, с. 7].

Для выявления уровня сформированности атрибутивного словаря у детей среднего дошкольного возраста было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ д/с №1 «Улыбка» г. Ставрополя. В исследовании принимали участие 10 детей среднего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (контрольная группа – КГ) и 10 детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (экспериментальная группа – ЭГ).

В качестве диагностического инструментария нами были подобраны следующие методики:

Методика 1. «Исследование пассивного словаря» (автор Е.Ф. Архипова) [2, с. 228].

Цель: определить объем пассивного атрибутивного словаря.

Инструкция: «Покажи, где ... (овальный предмет, треугольный предмет и т. д.)?»

Методика 2. «Исследование активного словаря» (автор Е.Ф. Архипова) [2, с. 232].

Цель: определить объем активного атрибутивного словаря.

Инструкция: «Скажи, этот предмет какой?»

В качестве наглядного материала к методикам 1 и 2 предлагают соответствующие картинки.

Методика 3. «Подбор антонимов к словам» (автор Е. Ф. Архипова) [2, с. 237].

Цель: исследование умения подбирать антонимы.

Материал для исследования: слова и словосочетания.

Инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слово – слово «наоборот», т.е. слово - «неприятель».

Методика 4. «Группировка слов» (автор Е. Ф. Архипова) [2, с. 236].

Цель: исследование умения выделять лишнее по смыслу слово.



Материал для исследования: серии слов, по три слова в каждой.

Инструкция: «Я буду называть по три слова, а ты скажи, какое слово лишнее. Объясни, почему это слово лишнее».

Оценка результатов по каждой методике:

Высокий уровень (4 балла) - все задания выполнены правильно.

Уровень выше среднего (3 балла) - задания выполнены в пределах 75%.

Средний уровень (2 балла) - задания выполнены в пределах 50 %.

Уровень ниже среднего (1 балл) - задания выполнены в пределах 25%.

Низкий уровень (0 баллов) – задания не выполнены [2, с. 240].

Путем суммирования максимальных баллов за все задания вычислялся общий уровень сформированности атрибутивного словаря:

Высокий уровень (13 - 16 баллов) - понимание заданий, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, отсутствие специфических ошибок.

Средний уровень (9 – 12 баллов) - понимание заданий, принятие помощи со стороны взрослого, частичные ошибки при выполнении.

Уровень ниже среднего (5 - 8 баллов) - понимание заданий, принятие помощи со стороны взрослого, многочисленные ошибки.

Низкий уровень (0 – 4 баллов) - длительное выполнение заданий или отказ, многочисленные ошибки.

Представим количественный и качественный анализ исследования уровня сформированности атрибутивного словаря на констатирующем этапе экспериментального исследования.

Количественная оценка результатов исследования уровня сформированности атрибутивного словаря у детей ЭГ отражена в таблице 1.

Таблица 1 – Количественная оценка уровня сформированности атрибутивного словаря у детей экспериментальной группы (с ОНР III уровня)

Имя ребенка	Результаты исследования (баллы)				Общий показатель (баллы)	Уровень сформированности атрибутивного словаря
	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4		
Аглая Т.	3	3	0	0	6	Уровень ниже среднего
Дарья К.	4	3	1	1	9	Средний
Егор Н.	4	4	3	3	14	Высокий
Исса Б.	3	4	0	2	9	Средний
Мария К.	3	3	0	0	6	Уровень ниже среднего
Олег Р.	4	4	0	1	9	Средний
Омар Н.	4	4	3	3	14	Высокий
Софият А.	4	4	0	2	10	Средний
Ульяна П.	4	4	3	3	14	Высокий
Ярослава Ю.	3	3	2	3	11	Средний

Результаты исследования уровня сформированности атрибутивного словаря в экспериментальной группе показали, что не все воспитанники полностью справились с заданиями.

Во время проведения методики 1. «Исследование пассивного словаря» 3 воспитанника (30%) с высоким уровнем сформированности атрибутивного словаря – Егор, Омар и Ульяна выполнили правильно все задания. 3 ребенка (30%) со средним уровнем - Дарья, Олег и Софият выполнили все задания самостоятельно, но с некоторыми ошибками. Исса (средний уровень) не смог показать картинки, обозначающие овальную и прямоугольную формы. Мария (уровень ниже среднего), Аглая



(уровень ниже среднего) и Ярослава (средний уровень) затруднялись в понимании геометрических форм. Они не смогли показать на картинках овальный и прямоугольный предметы, широкий и узкий предметы.

При проведении методики 2. «Исследование активного словаря» 7 воспитанников (70%) – Софият, Олег, Дарья, Исса, Егор, Омар, Ульяна верно называли признаки предметов на картинках. 3 воспитанника (30%) – Мария, Аглая и Ярослава не смогли назвать прямоугольную и овальную формы предметов, прилагательные, обозначающие вес (легкий, тяжелый). Легко давались детям прилагательные, обозначающие цвет и вкус.

Выполнение методики 3. «Подбор антонимов к словам» вызвало наибольшие затруднения у всех детей экспериментальной группы. Егор, Омар и Ульяна (30%) не смогли подобрать антонимы к словам: «холодный» и «далекий». Ярослава и Дарья (20%) не назвали антонимы к словам: «холодный», «далекий», «быстрый», антоним «низкий» заменили на «маленький». 5 детей (50%) – Софият, Олег, Исса, Мария, Аглая не подобрали антонимы, антоним «низкий» заменили на «маленький».

При выполнении методики 4. «Группировка слов» 3 ребенка (30%) - Егор, Омар и Ульяна правильно нашли лишнее слово в четырех из шести групп, объяснили свой выбор. 2 дошкольника (20%) - Мария и Аглая не выделили ни одного лишнего слова. Ярослава и Дарья правильно выбрали лишнее слово в двух группах из шести. Софият и Исса выделили лишнее слово в трех группах из шести, Олег – в двух группах.

Количественная оценка результатов исследования уровня сформированности атрибутивного словаря у детей КГ отражена в таблице 2.

Таблица 2 – Количественная оценка уровня сформированности атрибутивного словаря у детей контрольной группы (с нормальным речевым развитием)

Имя ребенка	Результаты исследования (баллы)				Общий показатель (баллы)	Уровень сформированности атрибутивного словаря
	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4		
Анастасия Г.	4	4	4	3	15	Высокий
Валерия М.	4	4	4	4	16	Высокий
Евдокия Ж.	3	4	3	2	12	Средний
Егор Ф.	4	4	4	4	16	Высокий
Кристина Б.	4	4	4	4	16	Высокий
Матвей Ч.	4	3	3	2	12	Средний
Милана Г.	4	4	2	2	12	Средний
Назар М.	4	4	4	4	16	Высокий
Татьяна З.	4	4	4	4	16	Высокий
Тимур Д.	4	4	3	4	15	Высокий

При выполнении методики 1. «Исследование пассивного словаря» 9 детей (90%) – Анастасия (высокий уровень), Валерия (высокий уровень), Егор (высокий уровень), Кристина (высокий уровень), Матвей (средний уровень), Милана (средний уровень), Назар (высокий уровень), Татьяна (высокий уровень), Тимур (высокий уровень) правильно указали изображения, обозначающие формы, цвета, величины, вес, вкусовые и тактильные ощущения, высоту, длину, ширину. Евдокия (средний уровень) не показала картинки, обозначающие ширину и некоторые тактильные ощущения (гладкий, сухой).

По результатам выполнения методики 2. «Исследование активного словаря» выяснилось, что 9 детей (90%) - Анастасия, Валерия, Евдокия, Егор, Кристина, Милана, Назар, Татьяна и Тимур имеют высокий уровень развития активного атрибутивного словаря, верно подобрали прилагательные ко всем картинкам. У Матвея возникли трудности в назывании прилагательных, обозначающих твердость и мягкость предметов.

Во время проведения методики 3. «Подбор антонимов к словам» 2 воспитанника (20%) – Евдокия



и Матвей не смогли подобрать антоним к прилагательному «далекий». Милана заменила антоним «низкий» на «маленький», не подобрала антоним к словам «далекий» и «мягкий». Остальные дети (70%) - Анастасия, Валерия, Егор, Кристина, Назар, Татьяна и Тимур, верно, подобрали антонимы ко всем словам.

Результаты проведения методики 4. «Группировка слов» показали, что 3 ребенка (30%) – Евдокия, Матвей и Милана правильно выделили лишнее слово в трех группах из шести. Анастасия отобрала лишние слова в пяти группах. 6 детей (60%) - Валерия, Егор, Кристина, Назар, Татьяна и Тимур полностью справились с заданием.

На основе результатов констатирующего исследования нами была разработана и реализована экспериментальная программа по формированию атрибутивного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

При составлении экспериментальной программы мы опирались на методические разработки таких авторов как Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, М. М. Алексеева, В. И. Яшина.

Структура программы: программа включает в себя 20 занятий. Продолжительность занятий 15 - 20 минут, проводятся 3 раза в неделю.

Содержание экспериментальной программы по формированию атрибутивного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

Этап 1. Расширение пассивного атрибутивного словаря. Содержание деятельности логопеда (игры и упражнения): игра «Найди отличия»; игра «Угадай предмет»; игра «Подбери картинку по описанию»; игра «Что бывает...?» [1, с. 203]. Количество занятий: 6.

Этап 2. Расширение активного атрибутивного словаря. Содержание деятельности логопеда (игры и упражнения): игра «Из чего какой?»; игра «Строим дом»; игра «Придумай слова» [1, с. 205]. Количество занятий: 6.

Этап 3. Расширение словаря антонимов. Развитие умения отбирать лишние по смыслу слова. Содержание деятельности логопеда (игры и упражнения): игра «Скажи наоборот»; игра «Сравни»; игра «Я начну, а ты закончи», нахождение антонимов в стихах и загадках, характеристика персонажей сказок (бедный – богатый, добрый – злой и т.д.); игра «Назови лишнее слово» [4, с. 49, 54]. Количество занятий: 8.

Для проведения формирующего этапа эксперимента мы разделили экспериментальную группу на две подгруппы - экспериментальная группа 1 (ЭГ - 1) и экспериментальная группа 2 (ЭГ - 2). С группой ЭГ - 1, в которую вошли 5 детей, проводилась коррекционная работа по экспериментальной программе. В группу ЭГ - 2 вошли 5 детей, с которыми не проводилась коррекционная работа по данной программе.

С целью оценки эффективности апробированной экспериментальной программы мы провели контрольный этап эксперимента. По результатам контрольного этапа выяснилось, что в экспериментальной группе 1 у 1 ребенка – Аглаи общий показатель повысился с уровня ниже среднего до среднего, а у 2 детей – Дарьи и Олега – со среднего уровня до высокого.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента показали следующие уровни сформированности атрибутивного словаря: высокий уровень (30% детей), средний уровень (50% детей) и уровень ниже среднего (20% детей) в экспериментальной группе; высокий (70% детей) и средний (30% детей) уровни в контрольной группе. Дети экспериментальной группы с трудом подбирали антонимы к прилагательным, выделяли лишние по смыслу слова, не могли назвать некоторые слова, обозначающие формы предметов. В контрольной группе у некоторых детей наблюдались ошибки в подборе прилагательных и выделении лишнего слова, но в меньшей степени, чем в контрольной группе. Особенностью экспериментальной программы является то, что она охватывает основные направления развития атрибутивного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР. После апробации экспериментальной программы в группе ЭГ – 1 у 1 ребенка повысился уровень с ниже среднего до среднего, у 2 детей – со среднего до высокого. Следовательно, анализ результатов подтверждает, что экспериментальная программа по формированию атрибутивного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня эффективна.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия / Е. Ф. Архипова. М.: Астрель, 2007. 331 с.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей: учебник / А.М. Бородич. М.: Просвещение, 2005. 255 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб.: СОЮЗ, 2003. 160 с.
5. Мохова Ю.С., Шешукова Н.Н. К проблеме развития словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю. С. Мохова, Н. Н. Шешукова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. №2. С. 139 -143.
6. Сайфутдинова Н.П., Ильина Т.Ю. Развитие лексики в онтогенезе / Н. П. Сайфутдинова, Т. Ю. Ильина // Научное и образовательное пространство: перспективы развития / Чебоксары. 2019. С. 67 – 70.

УДК 159.9

Борозенец Дмитрий Васильевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Borozenets D.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Зубченко Олеся Марифовна,
МБДОУ д/с 85 «Замок детства»,
г. Ставрополь
Zubchenko O. M.,
MBDOU d/s 85 «Castle of childhood»,
Stavropol
E-mail: dmitriy.borozenets@gmail.com
Научный руководитель: Слюсарева Е.С., доцент

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С
ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
FORMATION OF WORK SKILLS IN ADOLESCENTS WITH SEVERE DEVELOPMENTAL
DISABILITIES**

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности и применение спирально-тематического подхода при формировании навыков трудовой деятельности подростков с тяжелыми нарушениями развития, развитие трудовой деятельности в онтогенезе ребенка и специфика развития труда у подростков, имеющих тяжелые нарушения развития.

Abstract: this article discusses the features and application of the spiral-thematic approach in the formation of work skills of adolescents with severe developmental disorders, the development of work activity in the ontogenesis of the child and the specifics of the development of work in adolescents with severe developmental disorders.

Ключевые слова: трудовая деятельность, подростки, тяжелые нарушения развития, ручной труд, спирально-тематический подход.

Keywords: labor activity, adolescents, severe developmental disorders, manual labor, spiral-thematic approach.



Введение. В современной специальной психологии и коррекционной педагогике большое внимание уделено детям с тяжелыми нарушениями развития, что объясняется активным ростом данной категории детей.

Большое значение в настоящее время приобретает проблема коррекционного влияния трудовой деятельности на развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку именно трудовая деятельность связана с необходимостью подготовки детей к адаптации в социуме.

Подростки с тяжелыми нарушениями развития испытывают трудности в определении своей жизненной позиции, своего места в обществе. Особенности интеллектуального развития затрудняют ориентировку человека в бытовой и социальной сферах жизни. Так как социализация и трудовая подготовка детей и подростков с нарушениями способствуют нормализации их жизни необходимо создавать программы профессиональной подготовки, обеспечивать условия для овладения доступными видами трудовой деятельности людей с инвалидностью и создавать места с учетом индивидуальных особенностей, организовывать их трудовую занятость.

Обучение труду опирается на умения и навыки, сформированные у обучающихся в ходе занятий по предметно-практической деятельности, и нацелено на освоение доступных технологий изготовления продукции. Важно формирование мотивации трудовой деятельности, развитие интереса к разным видам доступной трудовой деятельности, положительное отношение к результатам своего труда.

Вышеизложенное позволило определить цель исследования: формирование навыков трудовой деятельности у подростков с тяжелыми нарушениями развития.

Объектом исследования выступает трудовая деятельность подростков с тяжелыми нарушениями развития, предметом - методы и средства формирования навыков трудовой деятельности у подростков с тяжелыми нарушениями развития.

Обзор литературы. Проблема трудовой деятельности, в силу своей практической значимости, постоянно обращала на себя внимание различных ученых в области психологии и педагогики. Вопросами трудового обучения и воспитания учащихся школ занимались такие видные ученые, как Н.К. Крупская, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинский, С.Л.Рубинштейн, В.Г. Нечаева, Е.И. Радионова, И. Лаунер, Г.Н. Година, Д.В. Сергеева, Р.С. Буре и др.

Углубленные исследования проблемы трудовой деятельности, проводимые многими учеными, такими как В.Г. Нечаева, Е.И. Радионова, И. Лаунер, Г.Н. Година, Д.В. Сергеева, Р.С. Буре позволили раскрыть основные вопросы о содержании, средствах, методах, формах организации трудовой деятельности и ее роли в воспитании личности ребенка.

Особое значение приобретает стимулирование и мотивация трудовой деятельности. Мотивация достижения изучалась многими авторами как отечественными (М. В. Кондратьева, М. В. Матюхина, В. А. Кручинин и др.), так и зарубежными (Г. Мюррей, Д. Аткинсон и др.). Они говорят о том, что мотив есть высшая форма побуждения и регуляции деятельности, в том числе и трудовой, взаимодействия человека с окружающей средой. [11]

Таким образом, учитывая все вышеперечисленное, можно выделить следующий перечень компонентов трудовой деятельности, которые мы будем исследовать и формировать в процессе коррекционно-развивающей работы:

1. Мотивация к выполнению трудовых действий, влияние взрослого (общественная направленность) на выполнение действий.
2. Умение достигать поставленные цели, оценка результатов трудовых действий.
3. Сформированность продуктивных действий, наличие навыков планирования.

Целью нашего экспериментального исследования является формирование навыков трудовой деятельности у подростков с тяжелыми нарушениями развития.

Для изучения особенностей трудовой деятельности подростков с тяжелыми нарушениями мы использовали следующие критерии:

1. Мотивация к выполнению трудовых действий.
2. Сформированность интереса к труду.
3. Операционально-технические компоненты трудовых действий.

В зависимости от выделенных критериев, использовались следующие методы и методики: «Из-

учение мотивов трудовой деятельности» Г.А. Урунтаевой, «Тест интереса к урокам трудового обучения» Ю.П. Засядько, «Диагностика трудовых умений и навыков», Методика «Аппликация». Для обработки информации использовался количественный и качественный анализ.

Коррекционно-развивающая работа была построена на основе спирально-тематического подхода. Данный подход подразумевает, что при построении программы расположение учебного материала сочетает последовательность и цикличность его изучения.

При спиральном способе построения коррекционной работы учебный материал сочетает последовательность и цикличность его изучения. Характерной особенностью этого способа является то, что дети с различными нарушениями не выпускают из поля зрения исходную проблему и в то же время постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В отличие от линейной структуры, при спиральном построении программы отдельные темы изучаются неоднократно.

Результаты исследования. Исследование проводилось на базе ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №33 города Ставрополя». В данном исследовании принимали участие 5 подростков, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии, в котором отмечается, что все испытуемые имеют диагноз «тотальное недоразвитие, выраженная степень», а также сопутствующие нарушения развития и различные соматические заболевания. Все исследуемые обучаются по 2 варианту Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС ОО с УО).

На основании проведенного диагностического исследования мы можем выделить особенности трудовой деятельности подростков с тяжелыми нарушениями развития, которые характеризуются недостаточной сформированностью компонентов: мотивации к выполнению трудовых действий, продуктивных действий, интереса к труду и оценки к результатам своей деятельности.

Таким образом, на основании проведенных диагностических исследований и качественно-количественного анализа, можно сделать вывод, что трудовая деятельность подростков имеет специфические особенности, которые проявляются в отставании формирования продуктивных действий, низкой мотивации к труду, низкой критичностью оценки результатов трудовых действий.

Заключительным этапом нашего исследования является контрольный эксперимент, целью которого является выявление уровня развития навыков трудовой деятельности подростков с тяжелыми нарушениями развития после внедрения в коррекционно-развивающую работу экспериментальной программы.

Для изучения динамики уровня сформированности навыков трудовой деятельности подростков с тяжелыми нарушениями развития были использованы 5 методик по разным показателям, представленным выше.

Результаты проведения повторной диагностики уровня сформированности навыков трудовой деятельности подростков с тяжелыми нарушениями развития показали, что в исследуемой группе показатели заметно улучшились: повысился уровень мотивации к выполнению трудовых действий, на это указывает положительная динамика, дети исследуемой группы соглашались на выполнение трудовых действий, но с помощью взрослого. Отмечается высокий уровень продуктивных действий, интереса к труду и оценки к результатам своей деятельности.

Заключение. Таким образом, на основании всего вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что подростки с тяжелыми нарушениями имеют следующие особенности трудовой деятельности: в процессе выполнения трудовых действий у них отмечается низкая мотивация и слабая направленность на выполнение поставленной задачи, низкая результативность трудовой деятельности. Однако после внедрения в коррекционно-развивающую работу технологий, основанных на тематическо-спиральном подходе, мы можем отметить высокие показатели развития навыков трудовой деятельности. У детей исследуемой группы повысился уровень мотивации к выполнению трудовых действий, на это указывает положительная динамика, дети исследуемой группы соглашались на выполнение трудовых действий, но с помощью взрослого, появляется интерес к труду и оценка его результатов.

Список литературы

1. Болотина Л.Р., Баранов С.П., Семушкина Л.Г. Педагогика – М.: Просвещение, 2009. – 201 С.
2. Вольцис К. О воспитании целенаправленности у детей в процессе совместного труда // Дошкольное воспитание. – 1972. – №1. – С. 13-17.
3. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы] / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 181 С.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С.Выготский. – М.: Смысл; Эксма, 2005. – 508 С.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М.: Просвещение, 2005. – 272 С.
6. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. — М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 С.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 19-31.
8. Логинова В., Мотирина Л. Формирование представления о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 1970. – №10. – С. 56-63.
9. Матюхина М. В., Саблина Т. А. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания дошкольников и младших школьников. – Волгоград: ВГПУ, 1992. – С. 62-73.
10. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 С.
11. Мешков Н. И., Яшкова А. Н. Проблема мотивации в психологической науке // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 50-54
12. Редько Л.Л., Слюсарева Е.С. Потенциал сетевого взаимодействия педагогического вуза и общественных организаций в подготовке специалистов для работы с людьми, имеющими комплексные нарушения в развитии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – №2. – С. 127-131

УДК 378.1

Быстрая Арина Олеговна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Bystrya A.O.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: arinakosakova489@gmail.com
Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT DIALOGIC
SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Аннотация: В статье автором приводится теоретический анализ исследований в области коррекционной педагогики и дефектологии, посвященных изучению психолого-педагогических



условий развития речи дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Автор раскрывает сущность понятия «дети с расстройствами аутистического спектра»; описывает основные проблемы таких детей; подчеркивает важность создания на базе дошкольного учреждения специальных психолого-педагогических условий для формирования и развития языковых и речевых умений и навыков детей с анализируемым типом нарушений и необходимость участия родителей в реализации этой работы.

Annotation: In the article, the author provides a theoretical analysis of research in the field of correctional pedagogy and defectology, devoted to the study of psychological and pedagogical conditions of speech development of preschoolers with autism spectrum disorders. The author reveals the essence of the concept of “children with autism spectrum disorders”; describes the main problems of such children; emphasizes the importance of creating special psychological and pedagogical conditions on the basis of a preschool institution for the formation and development of language and speech skills of children with the analyzed type of disorders and the need for parents to participate in the implementation of this work.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, коммуникативные проблемы дошкольников с РАС, развитие речи дошкольников, развитие диалогической речи детей, психолого-педагогические условия развития речи.

Keywords: children's development of autistic spectrum, communicative problems of preschoolers with ASD, speech development of preschoolers, development of dialogical speech of children, psychological and pedagogical conditions of speech development.

Возрастание в нашей стране численности детей с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (далее – РАС) остро ставит вопрос об организации их обучения. В соответствии с основной гуманистической идеей современной системы образования на получение образования имеют право все дети, независимо от того, насколько велики особенности их развития и, соответственно, сложность реализации их обучения и воспитания.

Сегодня все больше дошкольных образовательных учреждений сталкиваются с проблемой необходимости создания специальных условий для развития детей с РАС на ступени дошкольного образования.

В современной коррекционной педагогике и дефектологии категория детей с расстройствами аутистического спектра выделяется на основе признаков нарушения социального взаимодействия и общения, стереотипных моделей поведения и неравномерного интеллектуального развития, а также во многих случаях наличия сопутствующего диагноза «умственная отсталость». Проявление первых признаков РАС наблюдаются уже в раннем детстве.

Исследователи Л.Н. Блинова, Н.Н. Васягина, Е.Н. Григорян, Е.А. Казаева, А.В. Хаустов, и др. отмечают, что ключевыми проблемами анализируемой категории детей становятся: проблемы взаимодействия с членами семьи, трудности в организации игр со сверстниками, проблемы усвоения социального опыта по подражанию, нарушения развития разговорной речи, отсутствие потребности и способности к общению, отсутствие диалоговых форм взаимодействия [1], [2], [6].

При этом коммуникативные проблемы у разных групп детей с аутизмом проявляются по-разному. Так, одни дети с РАС характеризуются тем, что их речь практически не развивается либо отличается крайней специфичностью: ребенок может продуцировать и копировать отдельные звуки, говорить на «своем языке», понятном лишь ограниченному кругу близких людей. У других дошкольников с тем же диагнозом речь сопровождается неконтролируемым автоматическим повторением слов, услышанных в чужой речи, а речью от первого лица ребенок не овладевает. В итоге, он говорит о себе во втором и третьем лицах.

Несмотря на то, что современная психолого-педагогическая наука имеет большое количество исследований развития речи и коммуникативной деятельности детей (особенно следует отметить работы В.М. Башиной, С.А. Морозова, С.С. Морозовой, О.С. Никольской, Л.Г. Нуриевой), в специальной психологии практически не проводятся комплексные исследования развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с РАС. Это определяет значимость и актуальность рассмотрения проблемы развития диалогической речи у таких детей на данном возрастном этапе, поскольку, во-первых, диалог занимает особое место в процессе общения ребенка с окружающими людьми, обеспечивая реализацию



главной – коммуникативной – функции языка, социализацию ребенка, а также определяя возможность и успешность его дальнейшего развития и обучения в младшем школьном возрасте.

Для того чтобы развивать у ребенка с РАС диалогическую речь, важно, по нашему мнению, создать специальные психолого-педагогические условия на базе дошкольного учреждения, которое посещает ребенок, поскольку именно на дошкольный возраст приходится сензитивный период развития речи ребенка 2-5 лет, а к старшему дошкольному возрасту его речевые умения и навыки уже оформляются в единую систему и находят своё отражение в речевой практике.

По мнению ряда исследователей (Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, О.С. Никольской, и др.), для достижения этой цели следует создать следующие психолого-педагогические условия в дошкольном учреждении:

1. Определить индивидуальные особенности развития диалогической речи дошкольников с РАС по следующим критериям: некоммуникативность речи; искаженность речи; признаки своеобразной вербальной одаренности; распад речи. После определения этих особенностей возможно составление индивидуальной программы для развития диалогической речи у дошкольников с РАС [3].

Исследователи Н.Я.Семаго и М.М. Семаго полагают, что для определения индивидуальных особенностей и уровня развития самой диалогической речи у детей с РАС можно применять диагностические методики Н.А. Стародубовой: «Речевой этикет», «Запрос информации», «Назови, что это?», «Реплицирование», «Составление диалогов». Методики позволяют определить уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС, выявить условия для дальнейшего развития диалогической речи таких детей [5].

2. Обеспечить включение работы по развитию диалогической речи в разные виды деятельности с учетом выявленных индивидуальных особенностей детей. Можно организовать такую работу не только во время занятий, но и во время игры детей. При этом по мнению Л.Г. Нуриева, в процессе такой работы следует ставить задачи по формированию умений детей с РАС выражать просьбы; давать ответную социальную реакцию; называть и описывать предметы, давать им оценку; описывать людей, действия, события; привлекать внимание и правильно формулировать вопросы; выражать эмоции, чувства, сообщать о них; по развитию навыков социального поведения и диалоговых навыков [4].

3. Обязательно учитывать личные интересы и потребности детей с РАС; подсказывать им; подкреплять коммуникативные высказывания. Например, опытные педагоги и родители могут в качестве стимула во время обучения применять любимые игрушки ребенка; подсказки, и т.д. Поскольку для ребенка с РАС присуща речь с эхо-симптомами, при развитии диалогической речи у таких детей педагогам и родителям следует использовать именно эхоталлическую речь [3].

4. Обеспечить подкрепление коммуникативных высказываний ребенка с РАС, которое позволяет благоприятно влиять на его речевое развитие. Такое подкрепление может быть искусственное и естественное. Для искусственного подкрепления правильного ответа ребенка могут применяться вкусовые и пищевые подкрепления. Искусственное подкрепление является стимулом для него и применяется при выполнении структурированных учебных заданий, направленных на формирование и закрепление коммуникативных навыков детей с РАС. В то же время естественный вид подкрепления предполагает активное включение в совместную деятельность педагога и ребенка. Так, в процессе обучения педагог может задать вопрос детям и при правильном ответе дать ему карточку, которая и является подкреплением [3].

5. Обеспечить активное включение родителей в работу по развитию диалогической речи у детей с РАС. Так, основными формами такого взаимодействия педагогов, детей и родителей могут стать консультации и родительские собрания, мастер-классы, создание копилки рекомендаций для родителей в домашних условиях, или картотеки дидактических игр, словесных игр, настольно-печатных игр, и т.д.; вовлечение родителей в учебную деятельность их детей [3].

По нашему мнению, соблюдение перечисленных психолого-педагогических условий развития диалогической речи дошкольников с РАС в дошкольном учреждении особенно важно для данной категории особенных детей, так как у них высока пластичность нервной системы и успешность развития их речи и коммуникации во многом определяется этапом начала оказания им коррекционной помощи.

Всё это определяет необходимость проведения комплекса мероприятий по ранней диагностике



и коррекции нарушений речи дошкольников с РАС, что, на наш взгляд, будет в определенной мере способствовать «смягчению» последствия проявления свойственных РАС нарушений и предупреждению формирования вторичных и последующих признаков нарушений речи. Соблюдение обозначенных психолого-педагогических условий позволит добиться наилучшего результата в речевом развитии таких детей. Важно также обеспечить активное включение родителей в работу по развитию диалогической речи у детей с РАС, ведь только совместно организованная слаженная работа педагогов и родителей способна привести к максимальному положительному результату, обеспечив системность и последовательность коррекционно-педагогического воздействия.

Список литературы

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с РДА / Л.Н. Блинова. – М: ЭНАС, 2016. – 136 с.
2. Васягина Н.Н., Григорян Е.Н., Казаева Е.А. Психолого-педагогические проявления у детей с аутистическим заболеванием в условиях дошкольного образования // Природный психический журнал. – 2018. – №2(30). – С. 92-101.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2015. – 288 с.
4. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей/ Л.Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2017. – 160 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Создание особых условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / Отв. ред. С.В.Алехина; ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.
6. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: Учебно-методическое пособие / А.В. Хаустов. – М.: АСТ, 2018. – 84 с.

УДК 376

Вожжова Татьяна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ

г. Ставрополь

Vozhzhova T.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vozzhzhova23@mail.ru

Научный руководитель: Кабушко А.Ю., доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР STUDY OF READING SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Аннотация: Статья посвящена исследованию навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Формирование навыков чтения у детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями: низкой скоростью чтения, большим количеством технических и смысловых ошибок, медленным продвижением по этапам овладения навыком чтения, что проявляется в трудностях понимания прочитанного. Данная статья актуальна для специалистов, занимающихся изучением данной проблемы.

Abstract: The article is devoted to the problem of forming reading skills of primary school children with mental retardation. The formation of reading skills in children with mental retardation is characterized by certain features: low reading speed, a large number of technical and semantic errors, slow progress on the stages of mastering the skill of reading, which is manifested in the difficulties of reading comprehension. This article is relevant to the specialists who are involved in the study of this problem.



Ключевые слова: учащиеся с ЗПР, обучение, навыки чтения, младшие школьники, А.Н. Корнев, буквы, слоги, слова, скорость чтения, ошибки.

Keywords: children with mental retardation, learning, reading skills, junior schoolchildren, A.N. Kornev, letters, syllables, words, reading speed, mistakes.

По определению А.Р. Лурия, чтение – одна из сложных и важных форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции [3]. Чтение представляет собой сложный интегративный психофизиологический процесс, осуществляемый при непосредственном участии и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и при совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов. Чтение включает зрительное восприятие, узнавание и различение букв, соотнесение букв со звуками и звукового образа слова с его звучанием. Чтение и понимание становятся едиными только на основе сформированного навыка чтения. Навык чтения – это автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. Данный навык вырабатывается в результате длительных, специально организованных упражнений и характеризуется правильностью, беглостью, осознанностью и выразительностью; формируя все эти качества в комплексе и тесной взаимосвязи [2, 3].

Современный темп освоения образовательной программы начальной школы, требует, чтобы дети, приходя в первый класс, имели достаточный уровень сформированности предпосылок читательской деятельности, чтобы впоследствии избежать трудностей в процессе обучения. Однако педагогическая практика показывает, что у детей в начальных классах навык смыслового чтения зачастую формируется недостаточно эффективно. Это приводит к тому, что школьники испытывают существенные затруднения при работе с вербальной информацией, требующей большого напряжения их интеллектуальных сил, и у них постепенно пропадает интерес к самому процессу чтения. А если у младшего школьника отмечаются еще и особенности развития, проблема формирования навыка чтения становится еще более острой. Одной из таких категорий являются младшие школьники с задержкой психического развития (ЗПР) [3].

Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, ЗПР является вариантом психического дизонтогенеза (нарушение развития психики в целом или ее отдельных составляющих), проявляющемся как в случаях замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и в относительно стойких состояниях незрелости когнитивной, эмоционально-волевой и речевой сфер [1].

Формирование навыков чтения у детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями: низкой скоростью чтения, большим количеством технических и смысловых ошибок, замедленным темпом продвижения по ступеням овладения навыком чтения, что проявляется в трудностях понимания прочитанного. Во время чтения учащиеся допускают большое количество разнообразных ошибок: смешений оптически сходных букв, смешений букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, пропусков звуков и слогов, замены слов на основе оптического и семантического сходства, ошибки в постановке ударения, в интонационном обозначении границ предложения [2].

На основе изученной методической литературы нами было проведено исследование сформированности навыков чтения у младших школьников с ЗПР. Сформированность навыка чтения оценивалась по следующим критериям: способ, скорость, правильность чтения и понимание прочитанного.

В исследовании приняли участие 24 младших школьника, обучающиеся во 2 классе. Из них – 12 детей, имеющих заключение ПМПК «задержка психического развития (ЗПР)», составившие экспериментальную группу (ЭГ), и 12 детей с нормативным психическим развитием, составившие контрольную группу (КГ).

Исследование сформированности навыков чтения детей младшего школьного возраста проводилось по методике предложенной А.Н. Корневым «Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)» [2].

Качественный анализ результатов выполнения задания 1, направленного на оценку техники



чтения вслух и понимания прочитанного, показал недостаточный уровень сформированности данного критерия у младших школьников с ЗПР. Так, детям требовалось больше время, чтобы прочитать текст, при чтении они совершали многочисленные ошибки: ударение, пропуск слов, замена букв (живет – живёт, мезду – между, лапку – палку, шиплются – щиплются, конечно – конечно), слияние слов (кромят – кроме того, неловил – наловил), добавление суффикса «-ся» (привязался – привязал, наловился – наловил, приготовился – приготовил и т.п. Также много было ошибок, проявляющихся в заменах букв, повторях слов, ошибок в окончаниях слов, в постановке ударения, в интонационном обозначении границ предложения.

Одним из критериев оценки задания являлось понимание прочитанного. Трое учеников ЭГ продемонстрировали высокий уровень сформированности данного критерия, правильно ответив на все десять вопросов по тексту. Шестеро детей имеют неполное понимание прочитанного – они дали правильные ответы минимум на пять вопросов, при помощи повторного прочтения текста. И еще трое школьников показали низкий уровень понимания прочитанного, дав неверные ответы на шесть и более вопросов (подсказки экспериментатора не оказали помощь при ответах).

Цель второго задания – изучить уровень чтения «про себя» и определить понимание прочитанного. При анализе полученных данных было отмечено, что все дети с ЗПР испытывают затруднения понимания прочитанного текста «про себя» – у них отмечен низкий уровень сформированности данного критерия. Четверо учеников, несмотря на высокую скорость чтения, не смогли ответить на вопросы по прочитанному тексту. Стараясь дать правильный ответ, они путались в передаче смысла рассказа и, как следствие, смогли дать правильные ответы максимум на пять вопросов. Остальные школьники имеют более низкую скорость чтения и ответили не более, чем на четыре вопроса.

Таким образом, по результатам выполнения заданий ЭГ можно сделать вывод, что из двенадцати учеников девять имеют средний уровень сформированности навыков чтения, остальные – низкий уровень.

Качественный анализ результатов выполнения задания 1 младшими школьниками КГ показал высокий уровень сформированности техники чтения вслух и понимания прочитанного у младших школьников с нормативным психическим развитием.

Все ученики КГ успешно справились с первым заданием. Трое школьников допустили ошибки в прочтении слов. Среди допущенных ошибок нами было отмечено неправильное чтение следующих слов: сунуться – сунуть, ловил – наловил, поберегом – под берегом, был вкусным – был вкусный, к змеи – к змее, задОм – заДом.

Выполнение задания 2 КГ показал следующие результаты: Четверо учеников имеют средний уровень чтения «про себя», так как они ответили на шесть и более вопросов из десяти, но скорость чтения «про себя» превысила показатели скорости чтения в слух менее, чем на десять слов. Восемь учеников показали высокие результаты скорости чтения, а также дали ответы на шесть и более вопросов из десяти по прочитанному тексту, следовательно, имеют высокий уровень сформированности критерия «чтения «про себя»».

Полученные результаты выполнения заданий в КГ позволяют сделать заключение о том, что все ученики с нормальным психофизическим развитием имеют высокий уровень сформированности навыков чтения.

Фактическое распределение младших школьников с нормальным психическим развитием и задержкой психического развития по уровням сформированности навыков чтения представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение младших школьников по уровням сформированности навыков чтения

Группа	Уровни сформированности навыков чтения		
	Низкий	Средний	Высокий
Школьники с нормальным психическим развитием	0	0	12
Школьники с задержкой психического развития	3	9	0

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы представлены на диаграмме (рис.1).





Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы

Таким образом, процесс чтения у младших школьников с ЗПР, обучающихся во втором классе, характеризуется определенными особенностями: низкой скоростью чтения, большим количеством технических и смысловых ошибок, замедленным темпом продвижения по ступеням овладения навыком чтения, что проявляется в трудностях понимания прочитанного. Во время чтения учащиеся допускают большое количество разнообразных ошибок: смещений оптически сходных букв, смещений букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, пропусков звуков и слогов, замены слов на основе оптического и семантического сходства, ошибки в постановке ударения, в интонационном обозначении границ предложения.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило теоретические положения о необходимости проведения специально организованной коррекционно-педагогической работы по формированию навыка чтения у младших школьников с ЗПР.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл. – 2002. – 528 с.
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - С. 299. – с. 203.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 680 с.

УДК 376.23

Волкова Екатерина Владимировна,
Филиал СГПИ в г. Железноводске,
г. Железноводск

Volkova E. V.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk,
Zheleznovodsk

E-mail: ekaterinavolkova6996@gmail.com

Научный руководитель: Перепёлкина Н. А., доцент

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH WRITING AND READING DISORDERS**



Аннотация: в данной статье раскрывается актуальный вопрос психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с нарушениями письма и чтения. Рассматриваются причины проявления таких нарушений, возможные пути решения проблемы. Автор предлагает модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями письма и чтения.

Annotation: this article reveals the topical issue of psychological and pedagogical support of a younger student with writing and reading disorders. The reasons for the manifestation of such violations, possible solutions to the problem are considered. The author offers a model of psychological and pedagogical support for younger schoolchildren with writing and reading disorders.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дисграфия, дислексия.

Keywords: psychological and pedagogical support, dysgraphia, dyslexia.

Начальное общее образование призвано заложить фундамент для достижения стратегических целей последующих этапов образования (самообразования) человека. Именно такая стратегия, учитывающая многолетний позитивный опыт отечественной школы в области педагогики, реализована в Федеральном государственном стандарте начального общего образования. Приоритетом начального общего образования является формирование универсальных учебных действий, уровень сформированности которых зависит от овладения письмом и чтением в младшем школьном возрасте и в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Младшие школьники, столкнувшиеся с нарушениями этих значимых процессов, требуют особое внимание педагогов и создание условий психолого-педагогического сопровождения.

В процессе обучения в начальной школе у детей происходит активное формирование коммуникативных универсальных учебных действий: младший школьник учится учитывать мнение собеседника, отличное от его собственного; обосновывать собственную позицию; принимать общее решение в процессе сотрудничества, разрешать конфликты, учитывая позиции собеседников; доносить до источника информацию с целью создания рекомендаций по построению деятельности; формулировать и задавать вопросы; решать коммуникативные задачи с использованием речевых средств. Коммуникативные универсальные учебные действия являются основой успешного обучения, поскольку невозможно говорить об эффективности обучения без общения с преподавателем и учащимися [8].

Проблема нарушений формирования у младших школьников навыков чтения и письма значительна, поскольку данные процессы играют большую роль в развитии личности ребенка. Младший школьный возраст является сензитивным для развития процессов письма и чтения. В это время у детей проявляется повышенный интерес к учебной деятельности. Научить детей правильному, осознанному, выразительному чтению, грамотному письму – одна из главных задач начального образования. Полноценный навык чтения и письма – это база для дальнейшего обучения всем другим школьным предметам, основной источник получения информации и даже способ общения, поскольку при чтении и письме интенсивно развиваются речевые навыки, пополняется словарный запас, совершенствуется грамматическая сторона речи. Чтение и письмо развивают восприимчивость, воображение, творческие и коммуникативные навыки, являются основой дальнейшего всестороннего развития личности ребенка.

Исследователи выделяют следующие значительные причины нарушений письма и чтения в младшем школьном возрасте:

1. Самая часто встречающаяся – наличие, так называемой, минимальной мозговой дисфункции (ММД). Ее возникновение связано из-за небольших органических поражений мозга, которые появляются впоследствии тяжелых родов, недостатка кислорода во время внутриутробного развития, травм головы раннего детства. Именно проблемы речевого развития, гиперактивность, нарушение внимания и являются внешними проявлениями ММД.

2. Следующей причиной выступает наследственный фактор. Врожденные особенности строения мозга могут повлечь появление дислексии и дисграфии.

3. Третьей причиной является нарушение или задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических сторон, звукопроизношения на разных этапах развития, так как весомое



значение для овладения процессами письма и чтения имеет степень сформированности всех сторон речи. Поэтому нарушение или задержка в развитии влекут за собой появление дисграфии и дислексии. Столкнуться с такими проблемами могут и дети с отсутствием речевых нарушений, но имеющие нечеткую слабую артикуляцию.

4. Следующая причина нарушения чтения и письма – наличие двуязычия в семье. Одновременное владение несколькими языками называют билингвизмом. Помимо очевидных плюсов, двуязычие может повлечь за собой определенные трудности в овладении звуковой стороны, словарного запаса, грамматических норм русского языка.

5. Расстройство в системах, которые обеспечивают пространственное и временное восприятие также может выступать причиной нарушения чтения и письма, поэтому особенное внимание нужно уделять младшим школьникам, которые испытывают трудности с восприятием форм, объемности и величины, глубины и удаленности предметов

6. Неоправданно раннее обучение грамоте в некоторых случаях провоцирует возникновение дисграфии и дислексии. Происходит это в ситуациях, когда у ребенка еще не наступила психологическая готовность к такому обучению.

7. Наличие проблем с памятью, вниманием тоже можно отнести к причинам нарушения письма и чтения, но необходимо обращать внимание на то, что ошибки, которые можно отнести к нарушению чтения и письма, все специфичны и носят стойкий характер. Если ошибки встречаются редко или вообще единичны, то это, скорее всего, результат переутомления, невнимательности.

Проблемы нарушения письма и чтения возможно в значительной мере скомпенсировать еще до начала обучения, либо в процессе обучения при правильной работе с младшими школьниками и соответствующей организации учебного процесса. Причинами возникающих трудностей обучения письму и чтению в начальной школе может быть связано с самыми разными причинами: с условиями жизни и организации обучения, с индивидуальными и возрастными особенностями развития и состоянием здоровья ребенка. Чаще всего влияние и экзогенных, и эндогенных причин – совместное, комплексное. Необходимо научиться выделять и различать их, для того чтобы выбрать меры эффективной помощи ребенку. Педагоги и родители, столкнувшись с проблемой нарушения чтения и письма у младшего школьника, должны учитывать возможность возникновения всех вышеперечисленных причин, так как нарушения не появляются без всякого основания. Именно правильное определение причины нарушений способствует грамотному построению пути решения проблемы.

Главной целью психолого-педагогического сопровождения является предоставление возможности педагогу помочь каждому учащемуся быть успешным, значимым в социуме. Педагог должен сам владеть ситуацией, сам определять перспективы своего развития и тактику взаимодействия с каждым учащимся.

Направленность психолого-педагогического сопровождения младших школьников включает в себя: а) психолого-социальный анализ ситуации развития в образовательном учреждении, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, а также поиск путей и средств их преодоления; б) мониторинг психолого-педагогического статуса младшего школьника и динамики его развития в процессе школьного обучения; в) содействие индивидуализации образовательного маршрута; г) содействие реализации ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ; д) разработка и внедрение психологических программ, направленных на преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье.

Основными задачами, решаемыми в ходе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, можно считать: 1) мониторинг развития и статуса обучающихся; 2) формирование у обучающихся рефлексивных умений; 3) оказание помощи обучающимся, имеющим проблемы в развитии и (или) обучении, в специально создаваемых условиях; 4) реализацию поддержки обучающихся.

Важно отметить, что нарушения письма и чтения у младших школьников могут способствовать возникновению заниженной самооценки и в случае несвоевременной коррекции, усугублять данную негативную характеристику. Отмечены недооценка этими детьми своих реальных возможностей или сосредоточение на действительных слабостях, повышенная самокритичность, застенчивость, боязнь неудачи при ответе, отсутствие инициативности при групповых решениях учебных задач и во



внеучебном общении со сверстниками. Дети с нарушениями письма и чтения испытывают значительные сложности в аргументации и обосновании своих самооценочных суждений, вычленении своих трудностей и достижений, определении их причин. Это особенно характерно в случаях устойчивой заниженной самооценки. Поэтому вопрос о её повышении и адекватности является очень важным. Общеизвестно также, что полноценная речь – необходимое условие становления личности ребенка, но недостаточная учебная мотивация у детей с нарушениями письма и чтения имеет ключевое значение в психологической структуре дефекта у этой категории детей.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников представляет собой систему целенаправленного взаимодействия педагогов как с обучающимися, так и с их семьей с целью предоставления помощи в преодолении трудностей различного характера как в образовательных, так и в жизненных ситуациях. Обязательным условием предоставления такой помощи является учет интересов младшего школьника. Реализация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса позволит стимулировать личностное развитие всех субъектов образовательных отношений.

Таблица 1 – Модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями письма и чтения

Блок	Цель	Содержание
Блок 1. Диагностический	проведение психолого-педагогической диагностики	выявление нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении обучения письму и чтению
Блок 2. Организационно-просветительский	проведение консультационной и просветительской работы с родителями младших школьников	ознакомление взрослых с необходимостью внедрения психолого-педагогического сопровождения ребёнка, имеющим нарушения письма и чтения.
Блок 3. Консультативный	проведение групповых и индивидуальных консультаций с педагогами по выявлению сложностей в образовательном процессе младших школьников с нарушениями письма и чтения.	построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников.
Блок 4. Основной	коррекционно-развивающая работа	проводится с двумя целевыми группами: обучающимися, имеющими нарушения письма и чтения и обучающимися группы риска, требующие прослеживания динамики в течение года.
Блок 5. Обобщающий	аналитическая работа	направленная на осмысление итогов деятельности по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с нарушениями письма и чтения, планирование работы на следующий год.

На основании вышесказанного можно сформировать следующую модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями письма и чтения (таблица 1).

Таким образом, определение причин, приводящих к нарушениям письма и чтения, является задачей, которая требует взаимодействия специалистов и объединения разных подходов к анализу: логопедического и психологического (нейропсихологического). Только при наличии собственной службы психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации возможно своевременное выявление детей с предрасположенностью к нарушениям письма и чтения, профилактика и коррекция имеющихся трудностей.

Список литературы

1. Актуальные аспекты организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями / Таболова Э.С., Говенко Ю.А., Бережнова О.В., Перепёлкина Н.А., Хутиева О.А.,



Ярлыкова О.В. / Ставрополь, 2021.

2. Буракова И.С., Перепёлкина Н.А., Смирнова О.С. Вопросы профилактики интернет-зависимости обучающихся в условиях общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 70-73.

3. Деларю В.В., Перепелкина Н.А., Севастьянова И.В. Организация санаторно-курортного лечения в процессе реализации национального проекта «Здоровье» // Социология медицины. 2007. № 1 (10). С. 51-54.

4. Младший школьный возраст: проблемные вопросы и особенности организации работы педагога / Перепёлкина Н.А., Таболова Э.С., Величко И.В., Говенко Ю.А., Бережнова О.В., Пилюгина Е.И., Буракова И.С., Донева О.В. - Ставрополь, 2021.

5. Перепёлкина Н.А., Сафарян Р.С., Абдулкадырова С.Х., Черкасова И.В. Взаимодействие специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями // Университетская наука. 2022. № 2 (14). С. 247-250.

6. Светлова Ю.С., Светлова О.А., Перепёлкина Н.А. Психологическое сопровождение семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Университетская наука. 2019. № 1 (7). С. 150-152.

7. Хританцова Н.А., Перепелкина Н.А. Социально-психологическое сопровождение в образовательной организации как путь успешной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социуме / Защита детства: проблемы, поиски, решения. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России. Под ред. Смагиной М. В., 2019. С. 318-322.

8. Lazareva, L.I. Elementary school 6, 76-78 (2014).

УДК: 159.9

Головащенко Даниил Иванович,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Golovashchenko D.I.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: dtarytsa@mail.ru

Научный руководитель: Мизина Наталья Николаевна, доцент

**ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ И
ПОДРОСТКАМИ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
THE USE OF PSYCHOTHERAPY IN THE WORK OF A PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN
AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос применения психотерапии в работе психолога с детьми и подростками с ОВЗ в образовательных учреждениях и ключевые направления работы педагога-психолога. Также кратко охарактеризованы психотерапевтические методы работы педагога-психолога с детьми и подростками с ОВЗ.

Abstract: The article considers the issue of the use of psychotherapy in the work of a psychologist with children and adolescents with disabilities in educational institutions and the key areas of work of a teacher-psychologist. Psychotherapeutic methods of work of a teacher-psychologist with children and adolescents with disabilities are also briefly described.

Ключевые слова: психотерапия, психотерапевтические методы, дети и подростки с ОВЗ, педагог-психолог, образовательное учреждение.

Keywords: psychotherapy, psychotherapeutic methods, children and adolescents with disabilities, educational psychologist, educational institution.



На сегодняшний день одной из самых тревожных проблем является постоянно увеличивающееся количество детей с отклонениями в состоянии здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети с нарушениями развития, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий воспитания и обучения, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или невозможностью осуществлять деятельность способами или в пределах, которые считаются нормальными для человек этого возраста.

У таких детей возникают проблемы в межличностном общении, что снижает их активность в самореализации, создает трудности в общении и нередко вынуждает вести замкнутый образ жизни. Вот почему так важно оказывать им своевременную, систематическую и квалифицированную психологическую помощь.

Включение детей с ОВЗ в общеобразовательную школьную среду требует существенных изменений в организации учебного процесса. Это предполагает не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, но и необходимость всестороннего психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся в течение всего периода их обучения в общеобразовательных учреждениях. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как комплексная технология психолого-педагогического сопровождения и помощи ребенку и родителям в решении проблем развития, обучения, воспитания, социализации силами специалистов разного профиля, работающих согласованно.

Ключевые направления работы педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья: диагностическая, коррекционная и развивающая работа; профилактически-консультативная и поддерживающая работа с педагогами, школьниками и родителями, в том числе родителями, воспитывающими детей данной категории.

Психотерапия («исцеление души») считается особым видом межличностного взаимодействия, при котором пациентам оказывается профессиональная помощь в решении сопутствующих психологических проблем психологическими средствами [4].

Характер психологической помощи определяется основным теоретическим подходом, лежащим в ее основе. На сегодняшний день насчитывается более четырехсот подходов и направлений в психотерапии и психологическом консультировании. Их также часто считают самостоятельными методами психотерапии и психологического консультирования.

Психотерапия представляет собой сочетание терапевтической педагогики и воспитания личности. Психотерапевтическими методами при работе с детьми с ОВЗ владеет педагог-психолог.

Форма организации психолого-педагогической помощи – фронтальные занятия при выраженности нарушений развития, при неспособности ребенка к работе в группе проводятся подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия. Для коррекции психического состояния ребенка используются разные методы: игротерапия, сказкотерапия, песочная терапия, музыкотерапия, арт-терапия, имаготерапия, дыхательная гимнастика, индивидуальные и групповые занятия. Группы детей формируются по общим нарушениям эмоционально-личностного развития ребенка: по общему возрасту, интересам и симпатиям детей [1].

Одним из наиболее эффективных средств является метод психотерапевтического воздействия на детей и подростков с помощью игр.

Игровая терапия применяется особенно при работе с детьми и подростками с ограниченными возможностями всех категорий и включает в себя специальные игры с музыкальным сопровождением, игры с перевоплощением. В играх выбираются конкретные ситуации, хорошо понятные ребенку и актуальные для него. В процессе игры психолог учит ребенка правильному взаимодействию с окружающими детьми и взрослыми. Психолог подбирает специальные игры и пособия, направленные на развитие адаптации к окружающему миру, развитие предметно-практической деятельности, речевых и познавательных процессов [1]. Содержание игры всегда должно соответствовать уровню психического развития ребенка. Педагог-психолог помогает родителям разработать специальные игры, выполняющие развивающую и коррекционную функции. Метод игровой психотерапии в



лечении детей с шизофренией и аутизмом разработан А.С. Спиваковской, В.В. Лебединским, О.С. Олихейко и др.

Метод арт-терапии широко используется при работе с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья. В основе этого метода помощи детям лежит цветовая система. Сделав рисунок, можно увидеть, какие цвета ребенок использует чаще всего. Это будет сигналом для его эмоционального состояния. Помимо того, что арт-терапия позволяет диагностировать психологическое состояние ребенка, она дает возможность выявить художественные способности [6].

Арт-терапия – это безопасная среда, поддерживающая самовыражение и спонтанную активность. Поэтому техники и приемы подбираются с учетом возможностей ребенка с ОВЗ, любое усилие ребенка в процессе работы должно быть для него интересным и приятным. Ребенок вправе отказаться от выполнения определенных заданий и выбрать подходящие для него виды и содержание творческой деятельности. Психолог должен избегать оценочных суждений и сравнений. Нужно помнить, что основные цели сеанса арт-терапии – психотерапевтические и лечебные, а не образовательные. Поэтому нужно ориентироваться в первую очередь на процесс, а не на результат.

Музыкотерапия – метод, использующий музыку как средство коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых нарушений, поведенческих отклонений, трудностей общения, реабилитации, обучения и воспитания детей и взрослых, страдающих соматическими и психосоматическими заболеваниями. Он основан на процессе прослушивания музыки и создания музыки. Регулирует и развивает эмоциональную сферу личности. Даже само общение с музыкой меняет ребенка изнутри, делает его мир богаче, красочнее.

Сказкотерапия – это процесс установления связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс воплощения сказочных смыслов в реальность. Этот метод особенно эффективен при работе с детьми с нарушениями психического развития, так как позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть пути их решения. Сказка играет большую роль в коррекции эмоциональной сферы «особых» детей. Сказка служит ребенку посредником между действительностью и внутренним миром [2]. Будучи воспринятым и понятым (обычно на бессознательном уровне), он решает или, точнее, помогает решить некоторые психологические проблемы, тем самым обеспечивая вхождение человека в социальные отношения. Любая сказка направлена на социально-педагогический эффект: учит, воспитывает, стимулирует активность и даже лечит. Сказочные картинки эмоционально насыщены, красочны и необычны, и в то же время просты и доступны для детского понимания. Именно поэтому сказки и их герои являются для ребенка одним из основных источников знаний (события, поведение, характеры людей). В форме сказки ребенок сталкивается со сложными явлениями и чувствами: любовью и ненавистью, гневом и состраданием, предательством и обманом.

Сказкотерапия – один из самых эффективных методов работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями, у которых есть трудности в физической, эмоциональной или поведенческой сферах. Этот метод инклюзивен и открыт для детского понимания. Метод сказкотерапии позволяет решить проблемы эмоционально-волевой регуляции поведения. Сочиняя вместе сказки, она знакомит детей с книгами, знакомит их с литературой и мотивирует детей к творчеству.

Песочная терапия – одна из разновидностей игровой терапии как способа развития ребенка. Метод основан на теории Юнга о том, что каждый объект внешнего мира вызывает символ в глубинах бессознательного.

Цель песочной терапии: развитие познавательного интереса к различным областям знаний и деятельности. Песочная терапия замечательно развивает воображение, творческие способности, образное мышление, мелкую моторику (благодаря своей структуре песок благотворно влияет на тактильные ощущения и стимулирует нервные окончания в кончиках пальцев), развивает внимание и концентрацию, развивает способность контролировать свои эмоции, учит преодолевать трудности, полагаться на самого себя [5].

Дыхательные упражнения помогают улучшить здоровье. Его применение в работе с детьми и подростками с ослабленным здоровьем. Он стимулирует работу органов и систем организма, а также помогает расслабиться и успокоиться. Важно правильное дыхание: оно улучшает деятельность сердца, головного мозга, дыхательной и нервной систем, способствует улучшению пищеварения. С помощью

дыхательных упражнений можно добиться расслабления, медленный выдох помогает успокоиться, справиться с волнением и раздражительностью. Особенно это актуально при работе с агрессивными детьми и детьми-аутистами, постоянно находящимися в состоянии психоэмоционального напряжения [3].

Использование этих методов психотерапии в комплексе для восстановления, закрепления и поддержания здоровья детей с отклонениями в развитии дает возможность реабилитации каждого ребенка, создает условия для самореализации и самоутверждения.

Список литературы

1. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии / Пер. с англ. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 640 с.
2. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя...: Психотерапевтические истории для детей / Пер. с англ. – М.: Класс, 2008. – 264 с.
3. Брюхов М. Дыхательная гимнастика для детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]: <https://rczdr74.ru/stati/sovety-psikhologa/399-dykhatel'naya-gimnastika-dlya-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.
4. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. – М.: Академический проект; ОППЛ, 2002. – 464 с.
5. Окландер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / Пер с англ. – М.: Класс, 2007. – 336 с.
6. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальт-терапии / Пер. с нем. - СПб.: Издательство Пирожкова. 2001. – 256 с.

УДК 159.922.762

Головко Алина Викторовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
A.V. Golovko,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alya.golovko.01.01@mail.ru
Научный руководитель: Шеховцова Е.А., доцент

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация: В данной статье рассматриваются основные затруднения в формировании коммуникативных навыков, которые испытывают дети младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Выделены критерии и методики диагностики коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями интеллекта. Представлены результаты диагностики особенностей развития коммуникативных навыков.

Abstract: This article discusses the main difficulties in the formation of communication skills experienced by children of primary school age with intellectual disabilities. The criteria and methods of diagnostics of communication skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities are highlighted. The results of diagnostics of the peculiarities of the development of communication skills are presented.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, нарушения интеллекта, младший школьный возраст, методика, диагностика.

Keywords: communication skills, intellectual disabilities, primary school age, methodology, diagnos-



tics.

В повседневной жизни для успешной социальной адаптации ребенку необходимы хорошо развитые коммуникативные навыки, которые дают возможность эффективного взаимодействия с другими людьми.

Проблеме развития коммуникативных навыков посвятили и ряд своих работ отечественные и зарубежные исследователи (Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, И.С. Кон, Т.А. Мальковская, Э.В. Якубовская, Г.Х. Юсупова и др.). Данные исследования показывают, что формирование коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями интеллекта, имеет большое значение для их социальной адаптации и интеграции. Присутствие интеллектуального дефекта неблагоприятно влияет на развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, что может привести к значительным недостаткам в формировании представлений об окружающих их людях и в установлении контактов с ними [1].

Одной из причин трудностей формирования коммуникативных навыков детей с умственной отсталостью является характерное снижение активности во всех видах деятельности. Поскольку они малоактивны в общении, не стремятся устанавливать контакты с другими людьми, их коммуникативные навыки формируются медленно [2].

Теоретический анализ проблемы показал, что для детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями характерны следующие затруднения в формировании коммуникативных навыков:

- неумение установить контакта и поддерживать разговор;
- отсутствует речевая инициатива;
- недоразвитие эмоционально-волевой сферы;
- неумение анализировать чувства и состояния собеседника, его взгляды;
- неумение сопереживать, сочувствовать;
- неумение учитывать мнение другого;
- неумение принимать участие в совместной деятельности и др.

Опираясь на результаты теоретического анализа, нами было организовано и проведено диагностическое исследование, направленное на изучение особенностей и уровня развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Исследование проводилось на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя». В исследовании приняло участие 10 младших школьников в возрасте 9-11 лет с нарушениями интеллекта.

В качестве критериев диагностики коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта мы выделили: понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание, учет позиции собеседника, навыки совместной деятельности.

Диагностика данных критериев осуществлялась с помощью следующих методик: «Отражение чувств» (О.В. Дыбина, А.Ю. Козлова), «Неоконченный рассказ» (К. Фопель), «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже), «Рукавички» (Г. А. Цукерман).

Количественный и качественный анализ результатов диагностики позволил выявить следующие особенности развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта:

1. Понимание эмоционального состояния другого человека (методика «Отражение чувств» (О.В. Дыбина, А.Ю. Козлова)).

8 человек (80%) имеют низкий уровень понимания эмоционального состояния другого человека. Эти дети затруднялись в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не могли объяснить их причину, предположить дальнейшее развитие ситуации. 2 человека (20%) имеют средний уровень понимания эмоционального состояния другого человека. Данное задание было выполнено с помощью взрослого. Высокий уровень понимания эмоционального состояния другого человека в ходе проведения методики у учащихся не был выявлен (0 человек (0%)).

2. Сопереживание (методика «Неоконченный рассказ» (К. Фопель)).

У большинства испытуемых (7 человек (70%)) выявлен низкий уровень развития эмпатии.



Это свидетельствует о том, что обучающиеся не проявляют чувства сопереживания, сочувствия, эмоционально ригидные, сдержаны. 3 человека (30%) имеют средний уровень развития эмпатии, они не всегда активно проявляли свои чувства, они способны сопереживать, но в зависимости от ситуации, не всегда проявляли рефлексивность, более сдержаны в выражении чувств, менее эмоциональны. Высокий уровень сопереживания у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта не был выявлен (0 человек (0%)).

3. Учет позиции собеседника (методика «Левая и правая сторона» (Ж. Пиаже)).

Низкий уровень учета позиции собеседника был выявлен у 7 человек (70%). Ребенок ответил неправильно во всех четырех пробах. 2 человека (20%) показали средний уровень принятия мнения другого человека, то есть обучающиеся правильно отвечали только в 1-х и 3-й пробах, они правильно определяли стороны относительно своей позиции, но не учитывали позиции, отличной от своей. 1 человек (10%) имеет высокий уровень учета позиции собеседника. Учащийся на все вопросы во всех четырех пробах отвечал правильно, то есть учитывал позиции другого человека.

4. Навыки совместной деятельности (методика «Рукавички» (Г.А. Цурекман)).

8 человек (80%) имеют низкий уровень навыка совместной деятельности, характеризуется это тем, что у обучающихся в узорах вообще нет сходства, они не пытались договориться. 2 человека (20%) показали средний уровень навыка совместной деятельности. У них украшены рукавички частично схожими узорами, но имеются и заметные различия. Высокий уровень сформированности умений согласованно выполнять совместную деятельность у младших школьников не был выявлен (0 человек (0%)).

Таким образом, можно сделать вывод, что дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта малоактивны в общении, не стремятся устанавливать контакты с другими людьми, их коммуникативные навыки формируются медленно. Многие младшие школьники с умственной отсталостью не умеют по собственной инициативе обращаться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо. Существенные трудности вызывает понимание эмоциональных состояний изображенных на картинке персонажей, они не могут адекватно выражать свою симпатию, сопереживание. У учащихся с умственной отсталостью к младшему школьному возрасту, как правило, не происходит преодоление эгоцентрической позиции, т.е. могут свое мнение приписывать другому человеку. Если учащиеся с интеллектуальными нарушениями принимают только свою точку зрения, то получить положительный результат в совместной деятельности им сложно, так как не получается согласовать общий план действий.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что формирование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта необходимо осуществлять путем организации целенаправленной работы, которая должна иметь системный характер и выступать составляющей учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

Список литературы

1. Борисова Е.С. Особенности и пути развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта // Молодой ученый. 2017. № 21 (155). С. 382-385. – URL: <https://moluch.ru/archive/155/43748/> (дата обращения: 21.03.23.)
2. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2008. №1. С. 86-94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnyh-umeniy-i-navykov-i-puti-ih-formirovaniya-u-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 21.03.23.)

УДК 616.896

Головки Алина Викторовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Golovko A.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alya.golovko.01.01@mail.ru
Научный руководитель: Трущелева А.В., старший преподаватель

ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ THE PROBLEM OF FAMILY EDUCATION OF CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AU- TISM

Аннотация: в данной статье рассматриваются проблемы семейного воспитания детей с ранним детским аутизмом.

Abstract: this article examines the problems of family education of children with early childhood autism.

Ключевые слова: воспитание, семья, детский аутизм, отклонение, ограниченные возможности здоровья.

Keywords: upbringing, family, childhood autism, deviation, disabilities.

Детский аутизм – это сложное расстройство, которое включает аномалии развития и поведения, которые необходимо учитывать при планировании любой программы лечения. Каждый человек с расстройством аутистического спектра (РАС) отличается от другого и имеет свой собственный взгляд на мир, что делает их интересными и уникальными. Когда у кого-то есть РАС, это означает, что его мозг устроен иначе, чем у других людей.

РАС влияет на многие области жизни ребенка и на то, как он справляется с повседневными ситуациями. Диагноз должен проводиться только специалистом или психологом, имеющим опыт работы с РАС.

Дети, страдающие РАС, обычно демонстрируют трудности в общении, социальном взаимодействии, поведении и сенсорных ощущениях. Постоянное раннее вмешательство вместе с поведенческой поддержкой может помочь: 1) развить навыки; 2) с готовностью к обучению; 3) общение с окружающим миром и обществом; 4) повысить качество его жизни. [1]

Семья – это родной дом ребёнка, где он живёт, играет, познаёт мир, познаёт что такое доброта, внимание, забота, любовь родителей и других родственников, отвечает привязанностью и любовью.

Рождение ребенка с аутизмом кардинально меняет жизнь семьи. Особенно наибольшие проблемы с рождением такого ребенка ложатся на плечи матери, потому что с самого его рождения она не получает положительных эмоций, ей не доставляет никакой радости общение с близкими людьми, потому что это все связано с ежедневными заботами и тревогой.

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями, мягко говоря, непросто. Расстройство аутистического спектра (РАС) – это сложное неврологическое расстройство и расстройство развития, которое начинается в раннем детстве и длится всю жизнь. Он существенно влияет на социальное взаимодействие и общение и включает в себя ограниченные и повторяющиеся модели поведения, интересы и действия. Давайте посмотрим на проблемы, связанные с воспитанием ребенка с расстройством аутистического спектра. [3]

1. Непонимание со стороны семьи, друзей и общества: наше общество ещё не пришло к пониманию аутизма и его проявлений. Часто даже близкие члены семьи и друзья склонны винить родителей пострадавшего ребенка или придираются к их стилю воспитания. Непонимание того, через что проходят такие родители, затрудняет им получение поддержки от друзей и семьи. Такое непонимание со стороны общества проявляется в основном в школе, если аутичный ребенок посещает обычную школу.



Когда аутичный ребенок ведет себя так, что это беспокоит других детей и мешает классу, и учителя, и родители других детей, вероятно, обвинят родителей в том, что они не придерживаются строгой дисциплины, и посоветуют им забрать ребенка из школы.

2. Отрицательные эмоции: родители детей с РАС часто чувствуют себя виноватыми, тревожными, злыми, подавленными, сбитыми с толку и подавленными. Они также расстраиваются, когда ребенок не реагирует на все их усилия. Если они выходят из себя из-за разочарования, вскоре они чувствуют себя виноватыми. Они также чувствуют себя виноватыми, если думают, что это их вина, что ребенок заболел. Разочарование, горе и чувство печали также обычны. Однако наибольшее беспокойство они испытывают о будущем пострадавшего ребенка и о том, кто сможет оказать помощь, если они сами не в состоянии это сделать.

3. Напряжение в супружеских отношениях: родители аутичных детей также часто сталкиваются с трудностями в том, чтобы их брак не распался. Очень часто это происходит из-за абсолютных трудностей ухода за ребенком и того, что это дает им мало энергии или свободного времени, чтобы проводить время друг с другом. В некоторых случаях партнеры винят друг друга в заболевании ребенка. Все эти негативные эмоции могут омрачить отношения.

4. Трудности с получением помощи: в современных медицинских учреждениях есть способы справиться с аутизмом, но не всегда легко найти подходящую терапию для ребенка с этим расстройством. Это тем более сложно в развивающихся и слаборазвитых странах. Очень часто наблюдается значительная задержка с получением помощи специалиста и лечения у специалиста. Во многих странах осведомленность об аутизме низкая. В странах с низким и средним уровнем дохода опыт и ресурсы для диагностики и лечения ограничены.

5. Родительские жертвы: детям с расстройством аутистического спектра необходимо постоянное внимание. Это означает, что один из родителей или опекунов должен постоянно находиться дома, отказываясь от своей карьеры или любых других занятий, которые у них могут быть. Им также, возможно, придется отказаться от общественных мероприятий, таких как дни рождения и свадебные приемы, потому что невозможно оставить ребенка одного или взять его с собой. Таким образом, воспитание ребенка с РАС создает напряжение во всех сферах жизни родителей.

6. Финансовые трудности: диагноз РАС у одного из детей в семье ложится огромным финансовым бременем на родителей. Стандартный режим лечения аутизма может быть очень дорогим. Некоторые из затрат включают прикладной анализ поведения (АВА), речевую и языковую терапию, специализированный уход за детьми, другие специальные вмешательства и дорогостоящие пищевые или лекарственные добавки. Не помогает то, что одному из родителей необходимо оставаться дома с ребенком, поскольку он не может работать и получать доход.

7. Влияние на братьев и сестер: братья и сестры аутичного ребенка также проходят через несколько испытаний. Они могут стесняться перед своими сверстниками и друзьями из-за того, что у них есть брат или сестра с расстройством аутистического спектра. Возможно, им также придется приспосабливаться несколькими другими способами, например, не имея возможности отпраздновать день рождения дома или уйти с светского мероприятия раньше, чем это необходимо. Возможно, им также придется подчиняться желаниям и потребностям своего больного брата или сестры. Очень часто они могут не получать необходимой заботы и внимания, потому что родители слишком заняты уходом за своим братом или сестрой с РАС. [2]

Чувствительность и ранимость семей с аутичным ребенком растет в периоды его возрастных кризисов, особенно в те моменты, когда семья проходит определенные критические пути своего развития. Например, поступление ребенка в ДОУ, образовательное учреждение, а также достижение им переходного возраста. Особенно значительный стресс в семье может вызывать достигнутое совершеннолетие.

На сегодняшний день имеется большое количество разнообразных программ психотерапии для работы со семьей, с упором на групповую терапию. Основной целью данных программ является создание благоприятного психоэмоционального климата, наделить родителей необходимыми знаниями в области психологии развития и специальной психологии.

Специалисты, работающие с аутичным ребенком, должны своевременно проводить психотерапевтическую работу со семьей. При общении с родителями педагог должен показывать им даже

малейшие и незначительные успехи ребенка в результате совместной деятельности, на неудачах или неадекватных действиях ребенка заикливать своё внимание не нужно. Не стоит также забывать о соблюдении определённых этических норм при использовании конфиденциальной информации о ребенке с ограниченными возможностями здоровья и его семье.

Цели психотерапевтического лечения создаются и реализуются с учетом индивидуальных потребностей ребенка или семьи.

Терапия может включать: 1) идентификацию эмоций; 2) тренировку релаксации; 3) выявление неадаптивных моделей мышления, которые могут провоцировать и культивировать расстроенные чувства, при одновременном генерировании альтернативных адаптивных мыслей, которые помогут справиться с ситуацией; 4) научиться противостоять страхам и уменьшать фобии; 5) научиться справляться с РАС; 6) Обучение социальным навыкам.

Каковы доказательства того, что семейная терапия может помочь улучшить общение, укрепить отношения и улучшить психологическое здоровье и благополучие людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) или членов их семей, или того и другого вместе?

Люди с РАС часто испытывают трудности с пониманием того, как общаться с другими, а также с развитием и поддержанием дружбы и отношений. Им также может быть трудно управлять изменениями в своем расписании дня. Люди с РАС, как правило, в зрелом возрасте полагаются на членов семьи, включая родителей, братьев и сестер. Члены семьи людей с РАС иногда испытывают стресс, беспокойство и депрессию. [4]

В нескольких исследованиях изучалась польза разговорной терапии для людей с РАС или членов их семей. Хотя результаты исследования показывают, что эти методы лечения могут улучшить общение и преодоление трудностей, а также психическое здоровье и благополучие, результаты обычно сообщаются для человека с РАС или членов семьи, но не для обоих сразу.

Семейная терапия предназначена для того, чтобы помочь людям в семье разобраться в трудных ситуациях и помочь им работать вместе, чтобы выработать новые способы осмысления и преодоления этих трудностей. Важно выяснить, может ли семейная терапия быть полезной для людей с РАС и их родственников, учитывая, что основные симптомы РАС и дополнительные трудности, с которыми люди могут столкнуться, часто влияют на семейную ячейку.

Что бы вы ни делали, не разочаровывайтесь в своем ребенке, когда дела идут тяжело. Плохое поведение, которое игнорируется в раннем возрасте, может стать невыносимым и даже опасным в подростковом и взрослом возрасте. Будьте терпеливы и найдите время поработать со своим ребенком, чтобы помочь ему в полной мере раскрыть свой потенциал. Иногда ваше доверие – это все, что нужно вашему ребенку для успеха. [5]

Оказание помощи ребенку с аутизмом – это значит нужно организовать всю его жизнь до каждой мелочи. Свой жизненный путь ребенок с ограниченными возможностями здоровья может пройти только с поддержкой близких его людей. Воспитание такого ребенка – это очень тяжелая и ответственная работа, в которой должны принимать участие все члены семьи. Родители должны научиться понимать своего ребенка и принимать его таким, какой он есть. Самое главное родители должны понимать, что от его настроения и поведения зависит поведение и настроение ребенка. Понимание, принятие и любовь к вашему ребенку – один из главных залогов счастливой семьи.

Список литературы

1. Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Иванова, Л.И. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб. изд-во «Дидактика плюс», – 2004.
2. 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.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с. – (Педагогика - родителям).
4. Нарушение психического развития детей – ранний детский аутизм / Дефектология. – 2008. - № 2.



5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи / Е.Р. баенская, М.М. Либлинг. - М., 2007.

УДК 376.42

Данелян Мариам Леоновна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Danelyan M.L.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: danelyan2001mariam@mail.ru

Научный руководитель: Шеховцова Е.А., доцент

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА DEVELOPMENT OF SOCIAL PERCEPTION IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация: В данной статье отражены основные проблемы и трудности, которые испытывают дети с нарушениями интеллекта при общении со сверстниками. Актуальность исследования обусловлена важностью понимания специфики социально-перцептивных процессов в подростковом возрасте. Представлены результаты диагностики особенностей социальной перцепции подростков с нарушениями интеллекта.

Abstract: This article reflects the main problems and difficulties experienced by children with intellectual disabilities when communicating with peers. The relevance of the study is due to the importance of understanding the specifics of socio-perceptual processes in adolescence. The results of diagnostics of the peculiarities of social perception of adolescents with intellectual disabilities are presented.

Ключевые слова: социальная перцепция; дети с нарушениями интеллекта; подростковый возраст; исследование; диагностика; анализ.

Keywords: social perception; children with intellectual disabilities; adolescence; research; diagnosis; analysis.

Социальная перцепция представляет собой сложный и многогранный процесс, отражающий взаимосвязанные процессы: восприятие внешних признаков людей; соотнесение их на основе восприятия с действительными характеристиками личности воспринимаемых людей; интерпретацию и прогнозирование возможного поведения воспринимаемых людей. Данный процесс восприятия всегда сопровождается оценкой другого человека, на базе чего формируется определенное эмоциональное отношение к нему и моделируется стратегия дальнейшего взаимодействия [3].

Проблема восприятия и понимания человека человеком стала активно разрабатываться в отечественной психологии в 70-е годы XX века. Значительный вклад в ее разработку внесли А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, В.А. Лабунская, Г.М. Андреева и др. Особенности восприятия и понимания информации о другом человеке у детей и подростков с умственной отсталостью исследовали О.К. Агавелян, С.З. Стернина, Н.Б. Шевченко и др [1].

Общение детей с нарушением интеллектуального развития с окружающими, восприятие и понимание самого себя, своих близких и незнакомых людей являются обязательными для развития и формирования личности и имеют важное значение для успешного протекания процессов социальной адаптации.

Особенности формирования навыков социального поведения у детей с нарушением интеллекта зависят от особенностей их психики. Л.С. Выготский отмечал, что для умственно отсталых детей характерно своеобразие в формировании высших социально-психических функций. И хотя значение их не утрачивается в регуляции поведения, тем не менее, чем тяжелее степень умственной отсталости, тем большее значение приобретают биологические уровни регуляции поведения. Медлительность



протекания психических процессов возбуждения и торможения, выраженная конкретностью мышления, нарушением памяти, внимания, недоразвитием речи, отклонением эмоционально-волевой сферы обуславливают у детей с умственной отсталостью достаточно медленное образование навыков и привычек [4].

Подростковый возраст является сензитивным для формирования навыков и умений социального взаимодействия, что обусловлено общением как ведущей деятельностью (Д.Б. Эльконин). Эта закономерность присуща и подросткам с интеллектуальными нарушениями (О.К. Агавелян, В.А. Варянян, А.П. Грозова, Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, У.В. Ульenkova).

Несформированность навыков общения, отсутствие умения адекватно распознавать намерения партнера по общению и правильно выстраивать линию поведения являются главной причиной дезадаптации подростков с нарушениями интеллекта в социальной среде.

Следовательно, социальная перцепция выполняет в процессе взаимодействия между людьми такие функции, как: познание себя, познание партнера по общению и взаимодействию, установление эмоциональных контактов и формирование готовности к совместной деятельности на основе взаимопонимания.

В результате социальной перцепции формируются образы или представления у субъекта восприятия как о самом себе, так и об объекте восприятия. Они обязательно отражают компоненты внешнего облика, которые прочно связываются с характерными психологическими чертами личности воспринимаемого.

В результате теоретического анализа проблемы социальной перцепции в психолого-педагогической науке было установлено, что низкие значения социальной перцепции существенно ограничивают возможности в общении умственно отсталых детей и подростков. Внутренние ресурсы лиц с интеллектуальным недоразвитием психологически ослаблены, что повышает необходимость опоры на ресурсы социального окружения, даже микросреда не способна удовлетворить значимые потребности подростка с данным нарушением, это приводит к необходимости обращения к другим внешним ресурсам.

С целью изучения особенностей социальной перцепции подростков с нарушениями интеллекта нами было проведено экспериментальное исследование.

В качестве критериев диагностики социальной перцепции детей подросткового возраста с нарушениями интеллекта мы выделили:

1. Визуальный – восприятие эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии.
2. Аудиальный – восприятие эмоционального состояния сверстника по эмоционально-окрашенным фразам.
3. Поведенческий – восприятие внешности и поведения сверстника.
4. Эмпатия

Диагностика указанных критериев проводилась с помощью следующих методик: «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго), «Определение эмоционального состояния говорящего по интонации голоса» (А.А. Борисова), «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щитинина), «Опросник для диагностики способности к эмпатии» (А. Мехрабиена и Н. Эпштейна).

Исследование проводилось на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя». В исследовании приняло участие 10 подростков в возрасте 12-13 лет с нарушениями интеллекта.

Количественный и качественный анализ результатов диагностики позволил выявить следующие особенности социальной перцепции подростков с нарушениями интеллекта:

1. Визуальный компонент социальной перцепции. У большинства испытуемых выявлен низкий или средний уровень восприятия эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии, у детей возникали трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, или же они смогли оценить настроение и назвать эмоции с помощью взрослого. При проведении эксперимента нами было выявлено, что только 2 человека имеют высокий уровень восприятия эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии. Учащиеся смогли дать развёрнутый и подробный ответ, адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к речевлению собственных переживаний. 5 человек имеют средний уровень восприятия

эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии. У учащихся возникали трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, но они смогли оценить настроение и назвать эмоции с помощью взрослого. 3 человека имеют низкий уровень восприятия эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии. Учащиеся не смогли выполнить задание даже с помощью вопросов, не называют настроение, не могут показать его на себе.

2. Аудиальный компонент социальной перцепции.

Исследование показало, что у детей с нарушением интеллекта имеются трудности распознавания эмоционального состояния сверстника по эмоционально-окрашенным фразам. 5 человек адекватно распознавали положительные эмоциональные состояния, 3 менее адекватно, и 2 человека почти неадекватно. Индифферентные эмоциональные состояния 3 человека распознавали адекватно, 4 менее адекватно и 3 человека неадекватно. Отрицательные эмоциональные состояния распознавали адекватно 4 человека, менее адекватно 2 человека, и не адекватно 4.

3. Поведенческий компонент социальной перцепции.

Показатели уровня восприятия внешности и поведения сверстника

При проведении эксперимента, было выявлено, что 4 человека имеют высокий уровень восприятия внешности и поведения сверстника, то есть гуманистический тип эмпатии. Учащиеся проявляют интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагируют и идентифицируются с ним, активно включаются в ситуацию, пытаются помочь, успокоить другого на все вопросы во всех четырех пробах отвечали правильно, то есть учитывали позиции другого человека. 3 человека относятся к эгоцентрическому типу эмпатии. В этом случае, ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого, но при этом говорит: «А я не плачу никогда...» и т.п. уровень принятия мнения другого человека. 3 человека относятся к низкому уровню развития эмпатии. Это дети, не проявляющие интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого.

4. Эмпатия.

При проведении нами было выявлено, что 4 человека имеют высокий уровень эмпатии. 4 человека имеют средний уровень эмпатии. 2 человека имеют низкий уровень эмпатии.

Таким образом, исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что большинство испытуемых правильно идентифицируют эмоции радости, гнева и печали, однако у них возникают трудности с выявлением удивления, зависти, стыда и презрения. Мы считаем, что это связано с недостатками в формировании эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей и ограниченным опытом в эмоциональном общении. Также можно отметить, что выражение их лица характеризуется бедностью и безразличием, поэтому это может привести к ограниченной возможности переживания определенного эмоционального состояния.

Недостаточное развитие социальной перцепции по отношению к сверстнику, неадекватность восприятия его эмоциональных, поведенческих и вербальных реакций в более старшем возрасте может привести к изоляции ребенка среди сверстников, что может негативно повлиять на дальнейшее психическое и личностное развитие ребенка, его включение в социальную среду. Низкие значения социальной перцепции существенно ограничивают возможности в общении умственно отсталых детей. Это обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы по развитию социальной перцепции. Такая работа должна иметь системный, комплексный характер и выступать составляющей учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

Список литературы

1. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: Монография. Челябинск: Издательство «Мирот», 1999. 356 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
4. Шеховцова Е.А., Гостунская Я.И., Трущелева А.В. Формирование навыков социального поведения у детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Шеховцова, Я.И. Гостунская, А.В. Трущелева – Текст: электронный // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-sotsialnogo-povedeni>



УДК 376

Дарбишева Альбина Андреевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Darbisheva A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alya.darbisheva.02@bk.ru

Научный руководитель: Артеменко О.Н., доцент

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ**
**SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF SOUND REPRODUCTION IN
PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF
SPEECH**

Аннотация: Статья посвящена изучению возможностей осуществления корректирующих воздействий на вербальные проявления активности старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Описаны особенности речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста. Экспериментально апробирована коррекционная программа речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста с ФФНР.

Abstract: The article is devoted to the study of the possibilities of implementing corrective effects on the verbal manifestations of the activity of older preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment. The features of speech development of a child of senior preschool age are described. A correctional program of speech disorders in older preschool children with FFNR has been experimentally tested.

Ключевые слова: ФФНР, старшие дошкольники, речь, фонематическое восприятие, нарушения звукопроизношения, коррекционная программа.

Keywords: FFNR, senior preschoolers, speech, phonemic perception, sound reproduction disorders, correctional program.

В последние годы наблюдается увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями. Нарушение звукопроизношения является распространенным нарушением речи у детей старшего дошкольного возраста. Одной из наиболее распространенных групп являются дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее – ФФНР).

ФФНР описывается как неполноценное развитие звукового аспекта речи, которое имеет как фонетические, так и фонематические дефекты. Ведущим показателем ФФНР представляется незаконченное развитие звукопроизношения, понимания фонем, схожих по акустическим и артикуляционным параметрам. Данное нарушение представляет серьезной помехой в овладении чтением и письменностью, из-за чего возникает угроза формирования дислексии и дисграфии у дошкольников старшего возраста.

Формирование произносительной системы языка у детей дошкольного возраста зависит от различных факторов, к числу которых относят дефекты восприятия и произношения фонем. Е. И. Редозубова и Л. Р. Лизунова отмечают, что основной качественной характеристикой данного процесса выступает незаконченность процессов становления и дифференциации звуков. В группу с ФФНР входят дошкольники с нормальным слухом и интеллектом, но имеющие дефекты звукопроизношения и фонематического слуха. Речь дошкольников с ФФНР часто характеризуется вялой артикуляцией, недостатком словаря и определенной задержкой в развитии грамматического строя речи. Для звукопроизношения дошкольников свойственны замена, частично адекватное употребление,

искажение звуков при их произношении

Проанализировав научную литературу по проблеме исследования и обобщив практический опыт работы, была определена цель эксперимента – выявить особенности формирования навыков звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР.

Экспериментальная работа проводилась в течение месяца на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 39», г. Ставрополь. Всего в эксперименте участвовало 20 детей в возрасте 5-6 лет (10 детей контрольной и 10 детей экспериментальной групп).

Исследование было направлено на целостное изучение уровня сформированности звукопроизношения у детей экспериментальной и контрольной групп. Нами были выделены показатели для изучения уровня сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, представленные в таблице 1. С детьми были проведены диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности звукопроизношения изолированно, в слогах и словах, а также в предложениях и фразовой речи. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Критерии и методики выявления уровня сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Критерий	Методика, автор
1.	Сформированность произношения звуков в различных фонетических условиях: - при изолированном произношении; - в слогах - прямых, обратных, со стечением согласных; - в словах (исследуемый звук находится в разных позициях по отношению к началу, концу и середине слова); - во фразах; - в спонтанной речи.	Методика 1. Обследование звукопроизношения детей (автор Е. Ф. Архипова)
2.	Сформированность фонематического восприятия.	Методика 2. Исследование сформированности фонематического восприятия (диагностический комплекс для исследования фонематического восприятия у детей были использованы методики, разработанные Волковой Л.С., Голубевой Г.Г., Коноваленко В.В., Коноваленко В.С., Волковой Г.А., Дьяковой Н.И., методика диагностики речи детей 6-7 лет Т.С. Комаровой и О.А. Соломенниковой).

Таблица 2 – результаты диагностики сформированности звукопроизношения экспериментальной и контрольной групп

Уровень	Экспериментальная группа (n=10)		Контрольная группа (n=10)	
	Абсолютный показатель	Относительный показатель	Абсолютный показатель	Относительный показатель
Высокий	2	20%	10	100%
Средний	8	80%	0	0%
Ниже среднего	0	0%	0	0%
Низкий	0	0%	0	0%

Из таблицы следует, что на констатирующем этапе эксперимента среди дошкольников контрольной группы выявлен только высокий уровень сформированности звукопроизношения, а среди воспитанников экспериментальной группы наблюдаются преимущественно средний уровень.



Высокий уровень показало 20 % группы.

Для коррекции и повышения уровня сформированности звукопроизношения мы составили программу, целью которой является устранение нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Задачи программы:

- определить направление и содержание коррекционной работы по формированию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР;
- подобрать серию дидактических игр и упражнений, направленных на коррекцию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи;
- разработать конспекты занятий в соответствии с коррекционной программой.

Коррекционная работа по устранению нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ФФНР состояла из трех этапов:

1. Подготовительный этап

Цель: включение ребенка в целенаправленный логопедический процесс, установление контакта с ребенком.

Задачи:

- 1) формирование произвольных форм деятельности и осознанного отношения к занятиям; развитие произвольности психических процессов, особенно аналитических операций;
- 2) умение опознавать и различать фонемы и формирование речедвигательных умений и навыков.

2. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков

Цель: сформировать первоначальные умения правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале.

Задачи:

- 1) постановка звуков;
- 2) автоматизация правильных навыков, развитие умения дифференцировать звуки, сходные по звучанию и акустически.

3. Этап формирования коммуникативных умений и навыков.

Цель: сформировать навык безошибочно употреблять звуки речи во всех ситуациях общения.

Задачи: развитие связной выразительной речи без нарушений звукопроизношения.

После апробации коррекционной программы нами была повторно проведена диагностика уровня сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста. Использовался тот же комплекс диагностических методов, что на констатирующем этапе эксперимента.

Перед проведением формирующего эксперимента дети с ФФНР были поделены на 2 группы. В первую экспериментальную группу (ЭГ1) вошли 5 детей, которые не участвовали в формирующем этапе эксперимента. Во вторую экспериментальную группу (ЭГ2) вошли 5 детей, которые участвовали в формирующем этапе эксперимента.

После проведения коррекционной работы была проведена повторная диагностика детей ЭГ1 и ЭГ2 с использованием тех же методик, что и на контрольном этапе эксперимента.

Проанализировав полученные данные при контрольной диагностики детей группы ЭГ1, мы пришли к выводу о том, что общий уровень баллов изменился незначительно.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал следующие результаты.

Таблица 3 – результаты контрольного этапа диагностики сформированности мотивации речевой деятельности детей ЭГ1 и ЭГ2

Уровень	ЭГ1 (n=5)		ЭГ2 (n=5)	
	Абсолютный показатель	Относительный показатель	Абсолютный показатель	Относительный показатель
Высокий	4	80%	5	100%
Средний	1	20%	0	0%
Ниже среднего		0%	0	0%
Низкий	0	0%	0	0%

В соответствии с данной программой обучения дошкольников с ФФНР работа логопеда по формированию фонематических процессов у таких детей направлена на устранение нарушений звукопроизношения. Главные направления занятий по устранению ФФНР у детей старшего дошкольного возраста представляют собой работу по постановке и автоматизации звуков; становление фонетической культуры и фонематического понимания, формирование представления о лексике и грамматике; развитие связных высказываний; преподавание грамоты. Система последовательности постановки звуков, восприятие структуры предложения, форм грамматике, формирование связных высказываний зависит от развития речи в норме для данного возраста. Дидактический материал и методики на каждом этапе работы усложняются.

Таким образом, по результатам нашего исследования мы можем сделать выводы: уровень сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, с которыми мы реализовывали коррекционную программу, направленную на развитие звукопроизношения, повысился. Многие дети при первичном исследовании допускали значительно больше ошибок. В результате проделанной работы, нарушений в произношении звуков стало меньше.

Список литературы

- 1.Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. С. 319.
- 2.Кондрашина О. Е. Речевое развитие дошкольника: сущность, структура, содержание // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 72–76.
- 3.Макарова Н. В. Основные проявления недостаточности звукопроизносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. № 2. С. 49–53.
- 4.Редозубова Е. И., Лизунова Л. Р. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста с ринолалией // Специальное образование: мат-лы XII Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 г.) СПб.: ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Т. 2. С. 113–116.
- 5.Титлянова Е. С., Баженова Ю. А. Проявления нарушений звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 2. С. 187–190.

УДК 159.9

Дворядкина Маргарита Евгеньевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Dvoryadkina M. E.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: margo.shishkina.01@mail.ru
Научный руководитель: Русинова С.В., доцент

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
EXPERIMENTAL STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION OF GRAMMATICAL UTTER-
ANCE SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH WITH ONR LEVEL III**

Аннотация: в статье описано исследование формирования навыков грамматического оформления высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. На основе проведенного исследования и полученных данных нами была проведена коррекционная работа, результаты которой также освещены в нашей статье.

Abstract: The article describes the study of the formation of grammatical utterance skills in preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. Based on the conducted research and the data obtained, we carried out corrective work, the results of which are also covered in our article.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, дошкольники, формирование, коррекция.

Keywords: general underdevelopment of speech, grammatical design of the utterance, preschoolers, formation, correction.

Формирование грамматического оформления является важным условием для успешного обучения в школе. Уровень сформированности словоизменения и грамматического строя речи, является необходимым фактором овладения чтением, письмом, орфографией. Развитие и формирование словоизменения, уточнение значения слова, формирование лексической системности имеет большое значение и для развития познавательной деятельности ребенка.

По определению Р.Е. Левиной, общее недоразвитие речи (ОНР) - это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления указывают на системное нарушение всех компонентов речи [3].

Основным механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребёнком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет видоизменять смысл в речевые действия. Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности [4].

Нами был организован и проведен эксперимент, направленный на диагностику сформированности навыков грамматического оформления высказывания у дошкольников с ОНР III уровня.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития речи - Детский сад №68» города Ставрополя. В нем приняли участие 10 детей с ОНР III уровня.

На первом этапе исследования нами были выделены критерии грамматического строя речи (синтаксические конструкции, словоизменительные умения и словообразовательные умения). Далее был подобран диагностический материал - методики Р.И. Лалаевой, Г.В. Чиркиной [1;2].

На констатирующем этапе эксперимента при исследовании сформированности навыков грамматического оформления высказывания у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня были



получены следующие результаты: ни у одного ребенка не был выявлен высокий уровень; у шестерых детей (60%) - средний уровень; у четверых детей (40%) был выявлен – низкий уровень сформированности навыков грамматического оформления высказывания.

Диагностические задания, предложенные детям, вызывали у них затруднения различной направленности. Дети не сразу понимали инструкцию к предлагаемым методикам и выполняли их с определенными ошибками и затруднениями. Это послужило тому, что дети экспериментальной группы набрали баллы (от 17 до 26 баллов) соответствующие среднему и низкому уровню сформированности исследуемых показателей. Результаты диагностики дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностика дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Имя и Ф.	М №1	М №2	М №3	М №4	М №5	М №6	М №7	Общее кол-во баллов	Уровень сформированности
Александр В.	3	2	3	2	3	2	3	18	Низкий уровень
Павел Г.	2	3	3	2	2	4	4	21	Средний уровень
Павел К.	4	4	4	4	4	3	3	26	Средний уровень
Марк Г.	3	2	2	2	2	3	3	17	Низкий уровень
Дарья К.	3	3	2	3	3	2	3	19	Низкий уровень
Алиса П.	3	3	2	4	3	4	3	22	Средний уровень
Алексей И.	4	2	2	3	3	3	3	20	Средний уровень
Артем Б.	3	3	2	3	3	3	3	20	Средний уровень
Ярослав И.	2	2	2	3	3	2	3	17	Низкий уровень
Полина Ф.	3	2	3	4	3	4	2	21	Средний уровень

По результатам обследования мы сделали вывод о необходимости проведения системы логопедических занятий по формированию навыков грамматического оформления высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Результаты детей экспериментальной группы, которые были получены на констатирующем этапе исследования доказали и подтвердили, что дети нуждаются в организации специальной коррекционно-развивающей работы, которая нами была запланирована и осуществлена на формирующем этапе исследования. Нами была составлена и апробирована экспериментальная программа со всеми детьми с нарушенным речевым развитием.

Исходя из теоретического анализа формирования навыков грамматического оформления высказывания, учитывая специфику развития детей с ОНР III уровня и полученных результатов обследования, нами были определены основные направления логопедической работы с детьми с ОНР III уровня с целью коррекции формирования навыков грамматического оформления высказывания:

- совершенствование умения изменения существительных по падежам;
- совершенствование умения согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе;
- совершенствование умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа;
- совершенствование умения изменять глаголы по числам;
- совершенствование умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе;
- совершенствование умения согласования глаголов с личными местоимениями;
- совершенствование умения согласовывать имена существительные с именами числительными.

Коррекционная работа по формированию навыков грамматического оформления высказывания у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилась на протяжении 2,5 месяцев. За это время было организовано и проведено 21 коррекционно-развивающее занятие.

Основной формой работы по формированию навыков грамматического оформления высказыва-

ния у дошкольников является дидактические игры и упражнения, учебно-игровые ситуации, которые организуются логопедом. Упражнения, направленные на формирование навыков грамматического высказывания, включаются в любое фронтальное занятие как элемент игры или своеобразной физкультминутки. Виды фронтальных занятий и основные задачи, реализуемые на них.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась на индивидуальных и подгрупповых занятиях.

На логопедических занятиях с детьми проводились различные игры и упражнения, для того чтобы скорректировать нарушенные компоненты, лежащих в основе формирования навыков грамматического высказывания.

Для развития навыков понимания логико-грамматических конструкций использовались такие игры как: «Разрезные картинки», «Кто лишний?», «Чего не хватает?», «Найди отличия».

Для развития навыков согласования числительных с существительными использовались следующие игры: «Разрезные картинки», «Как поздравим маму», «Мастер».

С целью отработки падежных окончаний существ, единственного числа, образование относительных и притяжательных прилагательных использовались такие игры и упражнения: «Кто лишний?», «Разрезные картинки», «Найди домик».

При работе над грамматическими категориями глаголов, отработке падежных окончаний существительных, множественного числа проводились игры: «Посади цветок», «Что лишнее», «Разрезные картинки», «На солнце и в тени».

Для коррекции умения образовывать относительные и притяжательные прилагательные использовались игры и упражнения: «Разрезные картинки», «Кто лишний».

Для оценки эффективности коррекционной работы мы провели контрольное обследование, которое было направлено на выявление уровня сформированности навыков грамматического высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. По результатам контрольной диагностики мы получили следующие данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты контрольной диагностики

Имя и Ф.	М №1	М №2	М №3	М №4	М №5	М №6	М №7	Общее кол-во баллов	Уровень сформированно- сти
Александр В.	3	3	4	3	3	3	4	23	Средний уровень
Павел Г.	4	4	3	4	3	4	4	26	Средний уровень
Павел К.	4	4	4	4	4	4	4	28	Высокий уровень
Марк Г.	4	3	3	3	3	4	3	23	Средний уровень
Дарья К.	3	4	3	3	3	3	3	22	Средний уровень
Алиса П.	4	4	3	4	4	4	2	25	Средний уровень
Алексей И.	4	2	3	4	3	3	3	22	Средний уровень
Артем Б.	3	3	3	3	3	4	3	22	Средний уровень
Ярослав И.	3	3	3	4	3	4	4	24	Средний уровень
Полина Ф.	4	4	3	3	4	3	4	25	Средний уровень

Таким образом, по результатам нашего исследования, мы видим, что уровень сформированности навыков грамматического оформления высказывания у дошкольников с ОНР III уровня – стал значительно выше. Как видно из представленных результатов на контрольном этапе исследования дети с общим недоразвитием речи на заключительном этапе диагностического обследования, показали более высокие результаты по диагностическим методикам в сравнении с констатирующим этапом исследования.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Союз, 2002.
2. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений/ под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 4-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2010.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с., ил.

УДК 376

Джаббарова Виолетта Рустамовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Dzhabbarova V.R.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: violadzhabbarova@gmail.com

Научный руководитель: Кабушко А.Ю., доцент

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ
ДАУНА**

FORMATION OF VOCABULARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования лексики у детей с синдромом Дауна. Автором представлены направления, в которых описываются процессы изучения лексики, а также особенности его усвоения детьми с синдромом Дауна. Данная статья посвящена детям с синдромом Дауна и процессу формирования у них лексики русского языка.

Abstract: The article presents a theoretical analysis of the problem of vocabulary formation in children with Down syndrome. The author presents directions in which the processes of studying vocabulary are described, as well as the features of its assimilation by children with Down syndrome. This article is devoted to children with Down syndrome and the process of formation of Russian vocabulary in them.

Ключевые слова: синдром Дауна, лексика, дошкольный возраст, речь, недоразвитие речи.

Keywords: Down syndrome, vocabulary, preschool age, speech, speech underdevelopment.

Синдром Дауна – это генетическое заболевание, вызывающее умственную отсталость, задержку физического развития, врожденные пороки сердца. Кроме того, он часто сопровождается нарушением функции щитовидной железы, нарушением слуха, зрения. Синдром Дауна является самым распространенным заболеванием, вызванным аномалией хромосом.

Такие авторы, как П. Л. Жиянова, Е. В. Поле и др. отмечают, что при наличии лишней хромосомы возникают специфические особенности, которые присущи практически всем людям с данным синдромом. Они оказывают негативное влияние на речь данной категории людей. Особенности строения тела, лица и головы сказываются на двигательном развитии, а также на овладении предметными действиями. Неправильное строение органов артикуляции ухудшают качество произносимой речи [1].

Помимо этого, у детей данной категории диагностируется сниженное зрительное восприятие и из-за этого они не видят артикуляцию взрослого. Также наблюдается сниженное слуховое восприятие, вызванное инфекционными или врожденными заболеваниями ушей. Данные особенности сказываются и на мыслительной деятельности таких детей. У них наблюдается сниженная исследовательская активность, а также нарушение целенаправленных действий [1].



Структура недоразвития речи детей с синдромом Дауна характеризуется следующими признаками:

- речь появляется поздно и недоразвита на протяжении всей жизни;
- недостаточное понимание речи;
- бедный словарный запас;
- нарушение речи в виде дизартрии или дислалии

Дети с данным синдромом обладают очень бедным словарным запасом. Они не всегда понимают значение произносимых слов. Также в их словаре мало слов, которые имеют обобщающее значение. Дети не могут найти соответствие между словом, которое обозначает предмет и образом данного предмета. В речи не используются слова, которые имеют абстрактные значения. Лексика находится на предметно-бытовом уровне. Дети, которые владеют простой фразой, допускают большое количество аграмматизмов. Дошкольники плохо различают предлоги. Все это приводит к недоразвитию всей их речевой деятельности в целом [6].

Формирование системы звуков у детей данной категории имеет некоторые специфические особенности. Е.Ф. Собонович указывает, что во время диагностики речевых патологий важным является определение нарушений каждого уровня слухового восприятия и операций, его обеспечивающих [4].

Так, дефекты слухового анализатора у таких детей приводят к первичному нарушению сенсорного уровня восприятия, вызывают одну из форм сенсорной алалии, при которой ребенок не может повторить слова на имитационном уровне. В результате этого вторично страдает фонематическое развитие, звуковые образы слов и эмоциональность речи.

Недостатки слухового восприятия и контроля у детей с синдромом Дауна за эталонной речью взрослых, по сравнению со своей собственной, приводят к тому, что фонематическое представление ребенка о звуковом составе слова формируется на основе собственного неправильного произношения. Именно в условиях пониженного слухового контроля у детей с синдромом Дауна возникают многочисленные замены звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам.

Так, исследования В.К. Воробьевой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой показывают, что дети с синдромом Дауна испытывают значительные трудности в усвоении морфологической системы словообразования и словоизменения. У детей с синдромом Дауна выявляется несформированность системы морфологического словообразования, что проявляется в [3]:

- трудности сравнения основного и производного слова, выделение общего и различного в звучании этих слов;
- неумение выделить языковой знак (словообразовательную морфему), что вносит изменение в значение слова;
- трудности с оперированием морфологическим составом слова;
- снижении объема производных слов.

У детей с синдромом Дауна прослеживается несформированность обобщенного лексического значения целого ряда групп слов, что негативно отражается на умении соотносить их с определенными логическими категориями на основе выделения общих семантических признаков. Для таких детей содержание слова имеет конкретный характер, однако они овладевают наиболее доступными словами, имеющие обобщенное содержание: «Мяч – играть», «Посуда – кушать».

Современный подход к формированию навыков общения и речи у детей с данным синдромом учитывает особенности фенотипа [2].

Сильные стороны развития детей с синдромом Дауна могут стать залогом успешного формирования навыков общения и речи и потому должны быть положены в основу организации занятий с ребенком.

К сильным сторонам развития детей с синдромом Дауна относятся [2]:

- имитационные возможности. Это позволяет ребенку повторять за взрослым неречевые и речевые сигналы.
- хорошее развитие зрительного восприятия и зрительной памяти. Это позволяет использовать зрительные подсказки для детей.
- чувствительность к тактильно-двигательной стимуляции. Для развития речи может быть эффективным использование массажа и гимнастики.



– интерес к взаимодействию с окружающими людьми. Этот интерес может стать одним из главных стимулов для развития общения и речи ребенка.

При организации обучения необходимо учитывать и проблемные стороны развития детей с синдромом Дауна.

Работа по формированию лексикона у детей с синдромом Дауна включает в себя четыре взаимосвязанных этапа:

- этап формирования мотивации к речи;
- психофизиологический этап;
- этап развития понимания речи;
- этап формирования фразы.

Этап формирования мотивации к речи. Данный этап заключается в том, что ребенка готовят к новым условиям, а также организуют его поведение. Для этого устанавливается контакт ребенка с преподавателем и создается мотивация к занятиям. Также ведется работа по формированию целенаправленных действий.

Психофизиологический этап. Данный этап направлен на развитие зрительного и слухового восприятия. На данном этапе решаются следующие задачи: обучение ориентировке в двух (а затем и в трех) контрастных величинах; обучение различению предметов по форме; обучение различению трех основных цветов.

Этап развития понимания речи. Данный этап осуществляется через решение определенных задач: расширение понимания названий окружающих предметов, действий, признаков предмета; формирование обобщающих понятий; способствование пониманию коротких слов [5].

Развитие психофизиологической базы речи и понимания речи создает возможность для дальнейшей работы над формированием фразы. Данное направление реализуется через расширение вербальных и невербальных средств языка.

Работа над невербальными средствами предполагает овладение жестами и мимикой в процессе игровой деятельности.

Вместе с развитием невербальных средств общения происходит развитие вербальных средств. Оно направлено на расширение лексикона ребенка [5].

Таким образом, работа по формированию у детей с синдромом Дауна начального лексикона включала в себя ряд взаимосвязанных направлений. Организованная работа позволяет логопеду добиться результатов в формировании лексикона у детей с синдромом Дауна.

Список литературы

1. Блажевич А. В. Формирование у детей третьего года жизни с синдромом Дауна начального лексикона // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 2 (февраль). – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/192005.htm>

2. Жиянова П. Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей / фото Е. Гросман, Е. Зотова, А. Португалова. – 3-е изд. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2016. – 144 с.: ил. – (Ребенок с синдромом Дауна и особенности его развития)

3. Кумин, Л. Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи (Ч.1) [Электронный ресурс] / под ред. Н. Баженовой; перевод и реферирование О. Лисенковой. - URL: http://pedlib.ru/Books/5/0388/5_0388-13.shtml

4. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст]: учеб. пособие для студентов. – М.: Классика Стиль, 2003. – 160 с.

5. Хьюз Д. Развитие речи и навыков коммуникации. Практическое руководство // Синдром Дауна. XXI век. – 2013. – № 1 (10).

6. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. – СПб., 1993.



**ПРОБЛЕМА РОСТА ЧИСЛА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В
СОВРЕМЕННОМ МИРЕ
THE PROBLEM OF THE GROWING NUMBER OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE
MODERN WORLD**

Аннотация: данная статья исследует проблему роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире. В статье рассматриваются различные факторы, которые способствуют этому росту, включая улучшенную идентификацию и диагностику, демографические тренды, воздействие окружающей среды и социально-экономические неравенства.

Abstract: this article explores the problem of the growing number of children with disabilities in the modern world. The article examines various factors that contribute to this growth, including improved identification and diagnosis, demographic trends, environmental impacts, and socio-economic inequalities.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, демографические показатели, социально-экономическое неравенство, инклюзивное образование.

Keywords: children with disabilities, growth in the number of children with disabilities, demographic indicators, socio-economic inequality, inclusive education.

Дети с ограниченными возможностями требуют особого внимания и поддержки со стороны общества и государства. Однако, несмотря на значительные усилия в области медицины и социального обслуживания, растущее число детей сталкиваются с ограниченными возможностями, что оказывает серьезное влияние на их жизнь и благополучие. Чтобы разработать эффективные программы и политики поддержки, необходимо иметь точные данные о распространенности данной проблемы в разных странах [5].

Для изучения проблемы роста числа детей с ограниченными возможностями был проведен всесторонний обзор существующей литературы и статистических данных. Для обеспечения точности и всесторонности были включены данные из авторитетных источников, таких как Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). ВОЗ регулярно проводит обзоры состояния здравоохранения в разных странах, включая данные о детях с ограниченными возможностями. Мы также обратились к отчетам и исследованиям, проведенным Институтом коррекционной педагогики РАО (ИКП РАО), так как он является одним из ведущих и авторитетных научных центров, изучающих проблемы детей с ограниченными возможностями. Исследование также включало анализ демографических тенденций, социально-экономических факторов, достижений медицины, влияния окружающей среды и политических соображений, чтобы обеспечить целостное понимание проблемы.

Анализ статистических данных позволил нам оценить масштабы проблемы роста числа детей с ограниченными возможностями в современном мире. Данные ВОЗ показывают, что во всем мире существует значительное число детей с ограниченными возможностями. Однако распространенность этой проблемы может варьироваться в зависимости от страны и региона.

Например, согласно данным ВОЗ, к концу 2020 года, в мире около 93 миллиона детей имели умственные или физические ограничения, что составляет около 6,1% от общего числа детей младше 14 лет. При этом следует отметить, что эти данные могут быть недооценены из-за недостаточного осведомленности и неполного учета детей с ограниченными возможностями в некоторых странах.

Дополнительно, ИКП РАО проводил исследования в России и предоставил данные о росте числа детей с ограниченными возможностями в стране. В соответствии с их отчетами, в России количество детей с ограниченными возможностями увеличивается год от года. При этом одной из причин роста числа таких детей является улучшение диагностики и учета данной категории населения.

Официальная статистика детей инвалидов в России также ведется Росстатом. По имеющимся данным на 2022 год было зарегистрировано 725 тысяч детей-инвалидов. Статистика показывает, что с 2015 года число таких детей в нашей стране увеличилось на 135 тысяч. В это число входят дети с особенностями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, генетическими болезнями, психическими и неврологическими отклонениями здоровья от нормы [2].

Рост числа детей с ограниченными возможностями представляет серьезную социальную проблему, требующую неотложного внимания и поддержки со стороны общества и государства. Статистические данные, полученные из различных источников, позволяют лучше понять масштабы проблемы и ее тенденции в различных странах мира.

Тревожная тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья привлекла значительное внимание исследователей, медицинских работников, политиков и общества в целом. Понимание глубинных причин, последствий и потенциальных решений этой проблемы имеет решающее значение для удовлетворения потребностей этих детей и обеспечения их благополучия [1].

Анализ имеющихся данных указывает на вызывающий тревогу рост числа детей-инвалидов во всем мире. Этому росту способствуют несколько ключевых факторов:

- Улучшенная идентификация и диагностика: достижения в области медицинских технологий и повышение осведомленности привели к улучшению выявления и диагностики инвалидности у детей. Следовательно, ранее необнаруженные или неправильно диагностированные случаи теперь распознаются, что приводит к увеличению числа зарегистрированных случаев;
- Изменение демографических показателей: изменение динамики численности населения, включая увеличение ожидаемой продолжительности жизни, отсроченное отцовство и изменения в показателях рождаемости, способствовали увеличению общего числа рождающихся детей. Это демографическое изменение в сочетании с возрастными рисками, связанными с ограниченными возможностями здоровья, привело к более высокой распространенности инвалидности среди детей;
- Факторы окружающей среды: воздействие окружающей среды, такое как воздействие загрязняющих веществ, токсинов и вредных веществ во время беременности и в раннем детстве, может способствовать развитию инвалидности. Такие факторы, как загрязнение воздуха, опасные химические вещества и неадекватное питание, были связаны с различными отклонениями в развитии;
- Социально-экономическое неравенство: дети из неблагополучных социально-экономических слоев часто сталкиваются с ограниченным доступом к качественному медицинскому обслуживанию, правильному питанию и образовательным ресурсам. Эти различия могут способствовать повышенному риску инвалидности, усугубляя общую проблему.

Растущее число детей-инвалидов создает серьезные проблемы для отдельных лиц, семей и общества в целом. Это требует всеобъемлющих стратегий и вмешательств для решения многогранного характера проблемы. Ключевые соображения включают:

- Раннее вмешательство и поддержка: своевременное выявление, программы раннего вмешательства и специализированные службы поддержки могут значительно улучшить развитие и благополучие детей с ограниченными возможностями. Правительствам, системам здравоохранения и образовательным учреждениям необходимо уделять приоритетное внимание предоставлению доступных и высококачественных услуг для обеспечения положительных результатов;
- Укрепление здоровья и профилактика: повышение осведомленности о воздействии факторов окружающей среды, пропаганда здорового образа жизни и пропаганда политики, гарантирующей благополучие беременных женщин и маленьких детей, являются важнейшими профилактическими мерами. Усилия по сокращению загрязнения, улучшению питания и обеспечению безопасных условий жизни могут помочь снизить риски, связанные с ограниченными возможностями здоровья.
- Инклюзивное образование и возможности трудоустройства: продвижение систем инклюзивного образования, которые обеспечивают равные возможности для детей с ограниченными

возможностями, имеет решающее значение. Кроме того, создание благоприятных условий на рабочем месте, в которых могут работать люди с ограниченными возможностями, может способствовать их социальной интеграции и экономической независимости во взрослой жизни [4].

Примерами шагов в области решения данной проблемы может служить опыт ряда стран, таких как Финляндия, Швеция, Индия. В Швейцарии были внедрены комплексные программы раннего вмешательства, которые направлены на выявление задержек в развитии и инвалидности на ранней стадии. Такой упреждающий подход привел к улучшению результатов для детей и снижению долгосрочных общественных издержек.

Программа «Всеобщая ранняя детская развивающая помощь» в Швеции предоставляет родителям доступ к семейному образованию, консультации специалистов и ресурсам, способствующим оптимальному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход снижает социальную изоляцию и повышает качество жизни семей, а также благоприятно влияет на развитие детей.

В развивающихся странах, таких как Индия, некоммерческие организации, например «Планета детей», осуществляют программы по реабилитации, образованию и включению детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти инициативы помогают преодолеть социальные и экономические преграды, с которыми сталкиваются такие дети в этих регионах.

Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (КПИ) сыграла важную роль в улучшении положения детей с ОВЗ во многих странах. Она призывает государства-участники принимать меры для обеспечения равных прав и возможностей для всех детей, независимо от их способностей. Многие страны принимают меры для адаптации законодательства, образовательных систем и социальной инфраструктуры в соответствии с требованиями КПИ [5].

Таким образом, рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире является серьезной проблемой, требующей немедленного внимания и действий. Понимание причин и последствий этого явления, а также предоставление доступных ресурсов, поддержки и возможностей для детей с ограниченными возможностями здоровья, способствуют их оптимальному развитию и интеграции в общество. Необходимо сосредоточить усилия на ранней интервенции, инклюзивном образовании, социальной поддержке и предоставлении равных возможностей для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это требует сотрудничества всех уровней общества, от правительств и международных организаций до местных сообществ и родителей. Только благодаря совместным усилиям мы можем минимизировать количество отклонений в развитии у детей в будущем. [3].

Список литературы

1. Бикенбах Дж., Чаттерджи С. Модели инвалидности и реабилитации: историческая перспектива. Нью-Йорк: Спрингер, 2011. 220 с.
2. Детский фонд Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ). Положение детей в мире в 2022 году. Нью-Йорк: ЮНИСЕФ, 2022. 180 с.
3. Культура образования [Электронный ресурс]: «В России значительно выросло количество детей-инвалидов» / Культобраз. Москва: Культобраз, 2022. URL: <https://kultobraz.ru/2022/12/21/v-rossii-znachitelno-vyroslo-kolichestvo-detey-invalidov> (дата обращения: 17.05.2023).
4. Миттлер П. Международное руководство по эффективности и совершенствованию школ. Дордрехт: Спрингер, 2013. 746 с.
5. Митчелл, Д. Дети с особыми потребностями: образование и социальная адаптация / учеб. пособие // Ред. Д.О. Смирнова; Новосибирский государственный университет. // 2-е изд., перераб. и доп. // Москва, Новосибирск: Издательство, 2023. // 250 с.
6. Организация объединенных наций [Электронный ресурс]: «Конвенция ООН о правах инвалидов» / Организация Объединенных Наций. Нью-Йорк: Организация Объединенных Наций, 2006. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 17.05.2023)

УДК 376.1 (082)

Шведенко Юлия Вячеславна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Shvedenko Y.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Зубкова Анастасия Викторовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zubkova A.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Зубченко Олеся Марифовна,
МБДОУ д/с 85 «Замок детства»,
г. Ставрополь
Zubchenko O.M.,
MBDOU d/s 85 «Castle of childhood»,
Stavropol
E-mail: jul.shvedenko2016@yandex.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
THE STUDY OF VOCABULARY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL**

Аннотация: в статье выделены и описаны особенности лексического запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Рассмотрены характерные признаки нарушенных компонентов речевой системы при общем недоразвитии речи. Отражены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности лексического запаса у старших дошкольников с ОНР и нормальным речевым развитием.

Abstract: the article highlights and describes the features of the lexical stock of older preschool children with level III ONR. The characteristic signs of the disturbed components of the speech system with general underdevelopment of speech are considered. The results of an experimental study to identify the level of formation of lexical stock in older preschoolers with ONR and normal speech development are reflected.

Ключевые слова: лексический запас, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, экспериментальное исследование.

Keywords: vocabulary, general underdevelopment of speech, older preschool children, experimental research.

Особый период развития ребенка – дошкольный возраст. Возникает внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения, активное развитие мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Важнейшим новообразованием этого периода является формирование речи [1].

Одной из самых серьезных социальных проблем, с которой сталкивается воспитатель в ДОУ, является быстрое увеличение числа дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование речи в дошкольном возрасте – это сложный и многогранный процесс, связанный с развитием всех психических процессов, включая речь. Богатство лексической стороны речи гарантирует богатство общения, а отсутствие лексического запаса затрудняет свободное общение ребенка. Недостаточно развитая речевая деятельность негативно влияет на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями,



нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности, имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития [2].

В настоящее время одним из актуальных вопросов логопедии является формирование лексического запаса детей с речевыми нарушениями, так как уточнение и расширение лексического запаса также играет большую роль в развитии логического мышления. Чем богаче лексический запас ребенка, тем точнее он мыслит, и, как следствие, речь ребенка наиболее развита. Вопросы о состоянии активной и пассивной лексики в условиях общего недоразвития речи и методике ее формирования и коррекции, так же имеют важное значение в логопедии. Важно понимать, что замедление речевого развития, упущенное и не исправленное в дошкольном возрасте, не может быть компенсировано в будущем. Поэтому развитие лексики необходимо для формирования всесторонне развитой личности, а также для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [3].

Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (затем – ОНР) овладение лексикой представляет особую сложность. В отечественной специальной литературе представлен разнообразный исследовательский материал по рассматриваемой проблеме. Изучением особенностей лексического запаса детей с нарушениями речи занимались такие отечественные ученые как Л.С.Выготский, А.Н. Гвоздев, О.Е. Громова, Л. Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, Л.В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, Н.С. Рождественский, Г.Л.Розенгард-Пупко, С.Л. Рубинштейн, В.И.Селиверстов, Н.В. Серебрякова, Ф.А. Сохин, Т.А. Ткаченко, Т.Б.Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.

В работах представленных отечественных авторов подчеркивается, что нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в: ограниченности лексического запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря и др. [4].

Теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования уровня сформированности лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показал необходимость и целесообразность ее практического изучения.

В связи с этим было организовано и осуществлено экспериментальное исследование, цель которого – выявление уровня лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для практической диагностики лексического запаса детей старшего дошкольного возраста была подобрана методика З.А. Репиной, Н.М. Трубниковой «Определение уровня сформированности лексики детей дошкольного возраста» [5; 6].

В эксперименте принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет): 10 детей с ОНР III уровня, состоящих в логопедическом пункте (экспериментальная группа – ЭГ), 10 детей (5–6 лет) с нормотипичным развитием (контрольная группа – КГ).

Количественная оценка результатов показала, что семь детей экспериментальной группы показали средний уровень лексического запаса, у троих детей отмечен низкий уровень лексического запаса. Наибольшую трудность для детей составили задания на исследование атрибутивного лексического запаса.

У семи воспитанников наблюдались незначительные трудности в выделение существенных признаков, тем не менее, в лексическом запасе оставались слова, значения которых были усвоены преимущественно на номинативном уровне; дети демонстрировали незнание некоторых слов, составляющих атрибутивный и предикативный лексический запас. У воспитанников были отмечены ошибки при согласовании числительных с существительными, образовании относительных и притяжательных прилагательных; дети использовали смысловые замены на основе недостаточной дифференциации ситуативной связи; неточно употреблялись глаголы; имелись затруднения в аргументации выбранного ответа. Наблюдались незначительные трудности при ответах на вопросы.

Трое воспитанников с трудом вспоминали названия детенышей животных, заменяли их обобщающим словом; у детей наблюдались трудности в установлении ассоциативных связей; дефицит предикативного лексического запаса, практически отсутствовали слова, обозначающие признаки и



качества предметов. Дети допускали ошибки в произношении слов, отмечалась далёкая словесная парафазия. Эти дети не были способны образовывать относительные, качественные, притяжательные прилагательные; заменяли признаки предмета на его действие или значение; аргументация выбранного ответа была затруднена. Наблюдалась частая замена глагола на существительные и прилагательные признаки; ситуативное понимание и использование слов. Активный лексический запас детей развит частично, пассивный лексический запас затруднен.

Количественная оценка результатов контрольной группы показала, что все дети с нормальным речевым развитием имеют высокий уровень лексического запаса. В целом, дети контрольной группы показали высокие результаты при выполнении всех экспериментальных заданий, допуская лишь единичные, незначительные ошибки. Дети правильно выполняли все задания; с легкостью показывали и произносили названия картинок с изображениями животных, транспорта и профессий. Ребята смогли подобрать большое количество слов и логически объяснить свой выбор. Также, дети сумели правильно назвать все признаки и качества предметов, согласовать существительные с числительными. Речь детей была ясной и четкой. Ребята активно отвечали на поставленные вопросы; быстро и правильно указывали на действия предметов, точно образовывали глаголы. Во время проведения исследования дети были активны в общении, ясно и последовательно выражали свои мысли. У воспитанников контрольной группы с нормальным речевым развитием не возникло сложностей при выполнении заданий, что подтверждает сформированность атрибутивного, номинативного и предикативного лексического запаса.

На основании полученных результатов для сравнения уровня сформированности лексического запаса у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием нами составлена сопоставительная таблица.

Таблица 1 – Сравнительный анализ сформированности лексического запаса у детей экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа		Уровень сформированности лексического запаса	Контрольная группа	
Относительный показатель	Абсолютный показатель		Относительный показатель	Абсолютный показатель
9-7	0%	Высокий	9-7	100%
6-4	70%	Средний	6-4	0%
3 и ниже баллов	30%	Низкий	3 и ниже баллов	0%

Таким образом, на основе проведенного экспериментального исследования мы пришли к выводу, что по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечаются следующие особенности лексического запаса (предметного, атрибутивного, предикативного): преобладание предметного и предикативного лексического запаса над атрибутивным лексическим запасом; преобладание в предикативном лексическом запасе слов, обозначающих действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает; неточное употребление слов; трудности при актуализации предикативного словаря: смешения и замены при назывании действий; резкое расхождение объема активного и пассивного лексического запаса; многочисленные вербальные парафазии; несформированность семантических полей. Всё вышеперечисленное указывает на необходимость целенаправленного коррекционного воздействия со стороны логопеда для формирования лексического запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
2. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. - Москва: Творч. центр «Сфера», 2003. – 170 с.
3. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недо-



развитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 224 с.

4. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Под ред. Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной // Основы теории и практики логопедии. – Москва: Просвещение, 2013. – 366.

5. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З.А. Репина. - Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2008. - 139 с.

6. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. - Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. - 51 с.

УДК 376

Карнилова Ирина Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Karnilova I.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: Irina_youth_2001@mail.ru

Научный руководитель: Шипилова Е.В., доцент

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ FEATURES OF THE LEXICAL SIDE OF SPEECH IN CHILDREN WITH ONR LEVEL III

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию особенностей лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Анализируются труды учёных, занимавшихся изучением лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. В статье также приводятся количественный и качественный анализ результатов исследования.

Abstract: This article is devoted to the study of the peculiarities of the lexical side of speech in older preschool children with level III ONR. The works of scientists engaged in the study of the lexical side of speech in preschool children with ONR level III are analyzed. The article also provides a quantitative and qualitative analysis of the results of the study.

Ключевые слова: речь, ОНР, коррекция, дошкольный возраст.

Keywords: speech, ONR, correction, preschool age.

Речь является одним из показателей развития ребёнка. Она реализует несколько потребностей: коммуникативную, информативную, познавательную.

Самым главным периодом развития речи считается дошкольный возраст, когда ребенок овладевает основными закономерностями языка.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи – фонематической, лексической, грамматической [1]. Границами данного этапа считается возраст от трёх до семи лет. На протяжении этого времени в развитии речи ребёнка происходят значительные изменения.

В настоящее время в дошкольных учреждениях возрастает число детей с общим недоразвитием речи III уровня, что сказывается на усвоении дошкольной и в будущем школьной программ.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают такую форму речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [3].

Изучением особенностей формирования речи детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как Р.Е. Левина, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [3].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются стойкие отклонения в развитии этой стороны речи. На это указывается в исследованиях таких авторов, как Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина,

Е.Ф. Соботович, Л.Б. Халилова и другие. Одной из современных проблем в области логопедических исследований является коррекция лексической стороны речи [4].

Наиболее активный период процесса становления лексической стороны речи приходится на дошкольный возраст.

На данном этапе происходит: расширение словарного запаса; развитие структуры значения слова; формирование семантических полей и лексической системности; расширение связей между словами в лексиконе.

Уровень сформированности лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, ниже, чем у их сверстников, не имеющих речевые нарушения, что тем самым, не соответствует возрастной норме [2].

На основе теоретического исследования было организовано экспериментальное исследование, цель которого - изучение уровня сформированности лексической стороны речи у детей с ОНР III уровня.

В исследовании участие приняли 10 детей с логопедическим заключением ОНР III уровня.

Анализ протоколов ПМПК и речевых карт показал, что дети, участвующие в исследовании, имели заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них ОНР III уровня по классификации Р.Е. Левиной. Все обследуемые имели первично сохраненный слух, зрение, интеллект.

Были подобраны методики на исследования уровня сформированности лексической стороны речи, куда вошло исследование такие компонентов как номинативный, предикативный, атрибутивный словари; навык словообразования, синонимии и антонимии; а также состояния связной речи.

Методики, которые использовались во время исследования:

- Методика №1. «Обследование лексической стороны речи» (В.С. Володина);
- Методика №2 «Обследование лексико-семантической стороны речи» (О.Б. Иншакова)

Таблица 1 – Уровень сформированности лексической стороны речи

Имя ребёнка	Задания (баллы)							Общий показатель (баллы)	Уровень сформированности лексической стороны речи
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7		
Артём А.	4	4	3	4	3	4	4	26	Высокий
Варя Ш.	1	1	1	2	1	2	2	10	Ниже среднего
Вероника С.	3	4	3	4	3	4	4	25	Высокий
Марк П.	2	2	2	3	1	2	2	16	Средний
Марсель Д.	1	1	1	1	1	1	1	7	Низкий
Маша Д.	2	3	2	2	1	2	2	14	Средний
Сабур С.	4	4	3	4	3	3	4	25	Высокий
Саша Л.	4	4	4	3	3	4	4	26	Высокий
Юра К.	2	2	1	2	2	2	2	14	Ниже среднего
Ян У.	2	2	1	2	1	1	2	11	Ниже среднего

Количественная оценка результатов показала, что 4 ребёнка (40%) – Артём А., Вероника С., Сабур С., Саша Л. имеют высокий уровень сформированности лексической стороны речи; 2 ребёнка (20%) – Марк П., Маша Д., имеют средний уровень сформированности лексической стороны речи; 3 ребёнка (30%) – Варя Ш., Юра К., Маша Д., Ян У. имеют уровень сформированности лексической стороны речи ниже среднего; 1 ребёнок (10%) – Марсель Д. имеет низкий уровень сформированности лексической стороны речи.

Наглядно результаты исследования в экспериментальной группе представлены на рисунке 1.



Результат исследования уровня сформированности лексической стороны речи показал, что 4 ребёнка (40%) – Артём А., Вероника С., Сабур С., Саша Л. справились с большинством заданий верно, трудности возникли в таких заданиях, где нужно назвать детёнышей животных (не смогли назвать ягнёнка и жеребёнка) и части целого (не смогли назвать «туловище» у куклы), а также были сложности с подбором антонимов и синонимов.

2 ребёнка (20%) – Марк П., Маша Д. У ребёнка достаточный словарный запас. Знает большинство предъявленных геометрических фигур, может соотнести их по цветам. Трудности возникли в определении общего признака предметов. Назвали не всех животных и их детёнышей (баран – ягнёнок, телёнок). Возникали сложности с подбором антонимов (узкий – не узкий).

3 ребёнка (30%) – Варя Ш., Юра К., Маша Д., Ян У. Не знали названия большинства геометрических форм и не смогли назвать цвета. Не ко всем предъявленным словам подбирает синонимы и антонимы, либо подбирает их не всегда верно. Детёнышей животных называет по аналогии: баран – баранёнок. Не смогли назвать части целого у чайника (ручка, носик).

1 ребёнок (10%) – Марсель Д. Словарный запас ограничен. Ребёнок не может соотнести большинство слов с соответствующими изображениями. Не может подобрать синонимы, при подборе антонимов допускает ошибки. Допускаются ошибки в образовании слов.

Таким образом, анализируя исследования учёных и экспериментальные данные, можно проследить, что становление лексической стороны речи у детей с ОНР III уровня имеет специфические особенности, основными из которых являются следующие: словарный запас характеризуется недостаточным объемом, что проявляется в однообразном проявлении употребления прилагательных, так как их значение может быть раскрыто только в контексте; наблюдается ограниченный запас представлений, характеризующийся малой активизацией словаря в различных видах деятельности, а также недостаточной дифференциацией сходных объектов. Отмечается слабая дифференциация лексических значений; недостаточная сформированность лексической стороны, что приводит к нарушению лексической системности.

У дошкольников с ОНР III уровня отмечается задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой, наблюдается малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей; ассоциации в большей степени носят немотивированный, случайный характер.

Список литературы

1. Басева А.И. Изучение состояния речевых процессов у 5-6-летних детей с общим недоразвитием речи // Логопед. - 2004. – №2, с.43-52.
2. Бойкова С.В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР // Логопед в дет. саду. – 2006. - № 3. – С. 42-48.
3. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: [книга для логопедов: учебное пособие] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 316 с.
4. Соловьева Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 191 с

Карнилова Ирина Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Karnilova I.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: irina_youth_2001@mail.ru
Научный руководитель: Пашкова Я.В., доцент

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО – СЕМАНТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ
THE STUDY OF LEXICAL AND SEMANTIC MEANS IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL
AGE WITH LEVEL III ONR**

Аннотация: данная статья посвящена исследованию лексико – семантических средств речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Представлены результаты исследования особенностей лексико – семантической стороны речи у дошкольников с ОНР и дошкольников, не имеющих речевые нарушения.

Abstract: this article is devoted to the study of the formation of lexical and semantic means of speech in children of middle preschool age with ONR level III. The article presents the results of a study of the peculiarities of the lexico–semantic side of speech in preschoolers with ONR and preschoolers without speech disorders.

Ключевые слова: ОНР, дошкольники, лексико – семантические средства.

Keywords: ONR, preschoolers, lexical and semantic means.

Речь является исторически сложившейся формой общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны – восприятие языковых конструкций и их понимание.

Развитие речи детей начинается с самых первых дней. Речь, как и любая система, включает в себя определённые компоненты: фонематический слух, звукопроизношение, лексическую и грамматическую сторону речи, ритмико-слоговую структуру речи и связную речь [4].

Развитие лексико – семантической стороны речи ребёнка тесно связано не только с развитием мышления и других психических процессов, но и с развитием всех компонентов речи.

Именно на лексико – семантическом уровне человеческий мозг устанавливает отношения между объектами и обозначающими их словами. Наличие данной системы необходимо для создания систем распознавания речи [1].

Лексико – семантические средства речи представляют собой совокупность компонентов лексико – семантической системы, среди которых выделяются: денотативный компонент (отражение в значении слова особенностей денотата, например, стол – это конкретный предмет); лексико-семантический компонент (отражающий формирование понятий); конотативный компонент (отражение эмоционального отношения говорящего к слову) и контекстуальный компонент значения слова [6].

Наиболее активным периодом процесса становления лексико – семантических средств речи является дошкольный возраст.

Становление лексико-семантических средств у детей среднего дошкольного возраста в норме оказывает прямое влияние на способность адекватно и точно выбирать слова в согласовании с ситуацией общения, и контекстом выражения, а также выступает как ключевое условие становления навыков связной речи.

При нарушениях речи процесс становления лексико – семантических средств у дошкольников может иметь некоторые особенности. Одним из наиболее распространённых речевых нарушений у

детей является общее недоразвитие речи [3].

Изучение особенностей становления лексико-семантических средств речи у дошкольников ОНР III уровня прослеживалось в исследованиях таких учёных, как В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С. Н. Шаховская и других [7].

При общем недоразвитии речи нарушаются все структурные компоненты речевой системы: фонетика, лексика, грамматика, связность речи, что ведет в последующем к нарушениям при формировании лексико - семантических средств, которые, в свою очередь, приводят к неправильному употреблению слов в определенной ситуации общения и их форм согласно значению [3].

Нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие 20 детей среднего дошкольного возраста (от 4 до 5 лет): 10 детей с ОНР III уровня (экспериментальная группа - ЭГ), 10 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа - КГ). Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ д/с № 1 «Улыбка» г. Ставрополя.

Целью исследования являлось: исследование особенностей лексико – семантических средств речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: методика №1. «Обследование лексической стороны речи» (В.С. Володина) [2]; методика №2 «Обследование лексико-семантической стороны речи» (О.Б. Иншакова) [5].

Компонентами лексико – семантических средств речи являются:

- словарный запас (номинативный, предикативный и атрибутивный словари);
- навыки словообразования;
- навыки синонимии и антонимии;
- навыки связного высказывания.

Нами были выделены уровни сформированности лексико – семантических средств речи. За задания из методик 1 – 5 дети получали от 0 до 4 баллов, за выполнение заданий из методики 6 – от 0 до 12 баллов.

Таким образом, определим общее количество баллов и выведем уровни за все группы заданий:

Высокий уровень (23 – 28 баллов) – дети справились с большинством предложенных им заданий верно; достаточно развитый объём словаря, верно подбираются синонимы и антонимы к словам на картинках; дети верно образуют множественное число слова и правильно используют слова в родительном падеже; серии сюжетных картинок рассказывают в точном порядке, не упускают главных деталей, пересказ осуществляется без использования наводящих вопросов.

Средний – (15 – 22 балла) – дети не сразу поняли цели заданий, инструкцию нужно было повторить 1 – 2 раза; называли не все предметы на картинках, трудности возникают при образовании синонимов и антонимов (допускаются 1 – 2 ошибки); в образовании множественного числа слова также допускались ошибки; во время рассказа по сюжетным картинкам пропускаются 1 – 2 детали; во время пересказа могут задаваться наводящие вопросы.

Низкий – (0 – 14 баллов) – инструкция повторяется несколько раз; дети не знают большинство предметов, изображённых на картинках; объём словарного запаса ограничен; подбор синонимов и антонимов осуществляется неверно (прибавляется частица «не» - не сладкий, вместо кислый); при словообразовании допускается больше 3 – х ошибок; во время рассказа по серии сюжетных картинок дети перескакивают с одного изображения на другое, упуская большинство главных деталей; пересказ осуществляется только с наличием наводящих вопросов, либо совсем отсутствует.

Представим количественный и качественный анализ исследования особенностей лексико – семантических средств речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Количественная оценка результатов исследования в экспериментальной группе отражена в таблице 1.

Таблица 1 – Количественная оценка уровня сформированности состояния лексико – семантических средств речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Имя ребёнка	Задания (баллы)						Общий показатель (баллы)	Уровень сформированности лексико – семантических средств речи
	№1	№2	№3	№4	№5	№6		
Аглая Т.	1	1	1	1	1	5	10	Низкий
Дарья К.	3	3	3	3	3	8	23	Средний
Егор Н.	3	3	3	2	3	7	21	Средний
Исса Б.	3	3	3	2	2	6	19	Низкий
Мария К.	1	1	1	1	1	4	9	Низкий
Олег Р.	4	4	4	3	3	11	29	Средний
Омар Н.	4	4	4	3	3	11	29	Средний
Софият А.	3	3	3	3	3	8	23	Средний
Ульяна П.	4	4	4	3	3	10	28	Средний
Ярослава Ю.	3	3	3	2	2	7	20	Низкий

Количественная оценка результатов показала, что 6 детей (60%) – Дарья К., Егор Н., Олег Р., Омар Н., Софият А., Ульяна П. имеют средний уровень сформированности лексико – семантических средств; 4 ребёнка (40%) детей – Аглая Т., Исса Б., Мария К., Ярослава Ю. имеют низкий уровень сформированности лексико – семантических средств.

Наглядно результаты исследования особенностей лексико – семантических средств речи в экспериментальной группе представлены на рисунке 1.

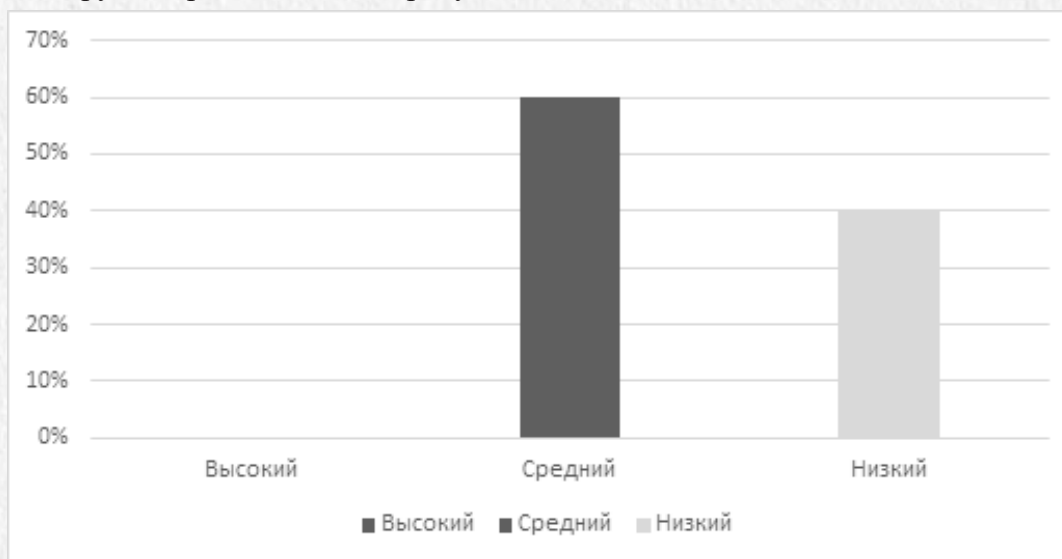


Рисунок 1 – Особенности лексико – семантических средств речи у детей экспериментальной группы.

Результаты исследования уровня сформированности лексико – семантических средств речи показали, что 6 детей (60%) – Дарья К., Егор Н., Олег Р., Омар Н., Софият А., Ульяна П. имеют средний уровень сформированности лексико – семантических средств речи. Дети знают большинство предъявленных предметов, изображенных на картинках; знают и соотносят большинство цветов. Дошкольники справились с большинством заданий верно, трудности возникли в таких заданиях, где нужно назвать детёнышей животных, подбор антонимов и синонимов. Задания, где нужно преобразовать существительное с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов вызывало затруднения, образование множественного числа существительных не всегда было грамматически верно. В большинстве случаев дети, верно, излагали ситуации, изображённые на сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Пересказ осуществлялся чаще всего с помощью наводящих вопросов.

4 ребёнка (40%) детей – Аглая Т., Исса Б., Мария К., Ярослава Ю. имеют недостаточный словарный запас. Трудности у детей возникли в определении общего признака предметов. Дошкольник назвали не всех животных и их детёнышей. Детёнышей животных дети называли по аналогии: баран – баранёнок, лошадь – лошадёнок, корова – коровёнок. Не ко всем предъявленным словам подбирались синонимы и антонимы, либо подбирались не всегда, верно. При выполнении заданий, направленных на исследование уровня сформированности связной речи, дошкольники могли упустить важные логические звенья, перескочить с одной сюжетной картинки из серии на другую. Пересказ выполнялся иногда с трудом.

Исследование уровня сформированности лексико – семантической стороны речи выявило средний и низкий уровни у детей экспериментальной группы: сложности с пониманием того, что требуется в задании, с изменением слов по числам и падежам, а также при помощи суффиксов. При исследовании состояния связной речи часты повторы, паузы, неразвернутые высказывания.

Наблюдалась значительная разница в объеме словарного запаса детей в экспериментальной и контрольной группе.

Дети экспериментальной группы чаще сталкивались с непониманием того, как делать задания, где требовалось образовать множественное число имени существительного (стулы – стулья, окна – окна, уши – уши) или изменить слово по падежам.

Таким образом, теоретический анализ исследований В.К. Воробьевой, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой Т. Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С. Н. Шаховской показал, что лексико – семантическая сторона речи имеет важное значение в формировании всей речевой системы. Так как её правильное формирование предполагает корректное становление других компонентов речевого развития — фонетической и грамматической сторон речи.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод о том, что дети с ОНР III уровня среднего дошкольного возраста значительно отстают от своих сверстников с нормальным речевым развитием.

Результаты проведенного исследования выявили следующие особенности лексико – семантической стороны речи у детей с ОНР III уровня: высказывания бедны и однотипны по содержанию; дети не знают значения многих слов, заменяя их похожими по смыслу; употреблении единственного и множественного числа, предлогов; допускаются употреблении падежных окончаний и ударений; испытывают трудности в логическом изложении событий; пропускают главное и «застревают» на второстепенных деталях, повторяют ранее сказанное; нарушение связности и последовательности изложения; повторы слов, паузы по тексту; необходимость в стимулирующей помощи.

Для успешного обучения и полноценного общения со взрослыми и сверстниками детям среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня требуется коррекционно-развивающая работа с логопедом, направленная на развитие таких компонентов лексико – семантической стороны речи, как словарный запас (расширение, уточнение и активизация словаря), представления об окружающей действительности, семантического поля и лексической системности, развитие связной речи.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина [и др.]. — М., 1985.
2. Володина В.С. Альбом по развитию речи. – М.: РОСМЭН, 2021. – 96стр.: ил. – (Говорим правильно).
3. Еремина В. Н. Формирование лексико-семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи // Практ. психология и логопедия. – 2003. - № 1/2. – С. 68-72.
4. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2014. 320 с.
5. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда/О.Б. Иншакова. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2019. – 279 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).



6. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Экспериментальное исследование лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. Выпуск 59-4. 2019. С. 146-149.

7. Соловьева Л. Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 191 с

УДК 616.89

Катаева Камилла Батыр-Султановна
Тхагапсоева Дана Сергеевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь
Kataeva. K. B-S.
Thagapsoeva D.C.
Stavropol SKFU,
Stavropol
E-mail: katayeva.kamilla@mail.ru
Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор

**КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
CORRECTION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL
AGE WITH MENTAL RETARDATION**

Аннотация: в данной статье рассматриваются способы и особенности коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Abstract: This article discusses the methods and features of the correction of interpersonal relations in children of older preschool age with ZPR.

Ключевые слова: психическое развитие, задержка психического развития, межличностные особенности, поведенческие особенности.

Keywords: mental development, mental retardation, interpersonal features, behavioral features.

На сегодняшний день изучение особенностей межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) является важным аспектом в педагогике и психологии, так как становление личности дошкольника происходит в его отношениях как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Дальнейшее социальное развитие, а также самооценку и характер самосознание, во многих аспектах определяет первый опыт таких отношений. Именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усвоенные нормы поведения по отношению к окружающим, адаптировать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям.

Так, в межличностных отношениях детей с ЗПР часто отмечаются негативные тенденции, такие как создание отрицательного представления о самом себе, агрессивность и тревожность в поведении, замкнутость и обособленность ребенка в коллективе, нежелание детей взаимодействовать друг с другом и др. Вследствие этого, возникает необходимость в коррекции нарушений межличностных отношений у детей с ЗПР с тем, чтобы сформировать благополучные условия для личностного развития детей данной категории.

Отечественные педагоги и психологи, такие как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина и др. занимались изучением проблемы межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Проблемы изучения личности детей с ЗПР отражены в исследованиях Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, Э.Л. Альбрехт, Г.Е. Сухарева, Е.С. Иванов и др. Изучению и коррекции особенностей межличностных отношений детей с ЗПР посвящены работы Е.В. Васильевой, Л.П. Григорьевой, И.А. Коневой, И.А. Коробейниковой, Т.З. Стериной, Е.Н. Хохлиной и др. Изучая данную нозологию ученые, пришли к выводу, что ЗПР представляет собой



целую группу различных состояний. Для всех из них характерны те или иные трудности с социальным взаимодействием и общением, как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Зная психические особенности детей данной категории, можно осуществить своевременную помощь и коррекцию в социализации и адаптации старших дошкольников с ЗПР [1].

По мнению А.Н. Леонтьева, дошкольный возраст – это период начального реального склада личности, во время которого происходит формирование основных механизмов и личностных образований. Развиваются, тесно переплетающиеся между собой, эмоционально-мотивационная сферы, формируется самосознание. Проявляются различные отношения – дружеские и конфликтные, выделяются дети, испытывающие трудности в общении. Старшие дошкольники уже приобрели достаточно высокую квалификацию в различных видах деятельности и в сфере отношений. Эта компетентность проявляется, прежде всего, в способности принимать собственные решения на основе имеющихся знаний, умений и навыков. В поведении и взаимоотношениях наблюдаются волевые проявления: ребенок стремится сдержаться, если это необходимо, проявить терпение, настойчивость. Старший дошкольный возраст отличается от других возрастов богатыми коммуникативными действиями, эмоциональностью и насыщенностью, общение складывается нестандартно за счет нерегламентированности актов коммуникации, и именно это позволяет детям с легкостью и без напряжения общаться через игровую деятельность, которая в этом возрасте является ведущей деятельностью. Дети проявляют доброжелательность, с вниманием относятся друг к другу, всячески оказывают помощь и без труда вступают во взаимопомощь [4].

Таким образом, дошкольное детство является периодом наиболее интенсивного формирования личности в целом, её познавательной, мотивационно-ценностной, эмоциональной и коммуникативной деятельности. Если потенциал ребёнка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с ЗПР. Развитие личности и сферы межличностных отношений у детей рассматриваемой категории отличается значительным своеобразием:

1. Для них свойственна низкая самооценка, неуверенность в себе, что часто связано с неблагополучием в сфере межличностных отношений, когда у детей создается отрицательное представление о самом себе, они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности;
2. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками, у детей с ЗПР отмечается недоразвитие эмоциональной сферы, они плохо понимают эмоций как чужие, так и собственные.
3. В следствие отставания эмоциональной сферы, нарушаются и основные познавательные компоненты – ощущение, внимание, память, мышление.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР определяет своеобразие и построение их поведения и личностных особенностей. Так, у дошкольников с ЗПР страдает в целом вся сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности такие дети находятся на более низкой ступени развития, чем сверстники. В то же время у детей с ЗПР начинают ярко проявляться два симптома-комплекса враждебность и тревога, у здоровых сверстников проявляются такие качества как лидерство, равенство, справедливость и несправедливость, подчинение, предубеждение, предательство и т.п., возрастает потребность в приобретении положения в коллективе, авторитета и уважении у сверстников [3].

Следует отметить, что одна из важнейших причин, усугубляющих проблему межличностных отношений у детей с ЗПР – это неблагоприятные социально педагогические условия. Неблагоприятные наследственные факторы, а также дефицит знаний о своем потенциале и своих возможностях препятствуют ходу нормального психического развития дошкольников. Это приводит к ограничению круга их развивающего общения и в конечном счете дисгармонизирует формирование межличностных отношений.

В связи со всем вышесказанным, возникает вопрос о коррекции межличностных отношений у детей с ЗПР. Именно комплексная коррекция, путем вмешательства специалистов разного профиля работы, поможет ребенку построить благоприятные отношения с окружающими и с самим собой. Оптимальным является коррекционное обучение и воспитание, начинающееся в дошкольном возрасте, в период интенсивного морфофункционального развития мозга. Именно в этот период закладывается чувственная база познания, развивается ориентировочно-исследовательская

деятельность, формируются механизмы памяти и наглядного мышления. Это период формирования коммуникативных навыков и развития речи. Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников это предметно-социальная деятельность и затем ролевая игра. Поэтому учить и воспитывать детей с ЗПР следует, играя с ними. Особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры [2].

Обобщая вышесказанное, можно сделать выводом, что благоприятное развитие межличностных отношений у дошкольников, посредством игровой деятельности, даст значительно положительный результат при создании следующих условий: формирование навыков выполнения установленной роли и применения для этого комплекса вербальных и невербальных средств, стимулирование проявления активности и инициативности в отношении сверстников в игре; выработка умений согласовывать свои действия в соответствии с действиями сверстника.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 34-46.
2. Микляева Н.В. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – 236 с.
3. Трошина Е.А. Формирование социальных отношений у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности // Молодой ученый. – 2019. – № 46. – С. 318- 320.
4. Шабельникова Е.Н., Криуля А.Ю., Домнич В.А. Психозэмоциональное развитие детей с задержкой психического развития // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 9. – С. 56-58.

УДК 378.1

Качан Галина Вячеславовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kachan G.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: gala14.02.2002@gmail.com
Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES IN MENTALLY RE- TARDED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация: в статье представлен анализ теоретических и эмпирических исследований проблемы негативных эмоциональных состояний у младших школьников с умственной отсталостью, рассматриваются возможности психологической коррекции этих состояний.

Abstract: the article presents an analysis of theoretical and empirical studies of the problem of negative emotional states in younger students with mental retardation, considers the possibilities of psychological correction of these states.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, психологическая коррекция, эмоции, умственная отсталость.

Keywords: Emotional sphere, psychological correction, emotions, mental retardation.

Эмоциональная сфера является главной составляющей в жизни школьников. Формирование



эмоциональной сферы является одним из главных условий развития личности ребенка. Семья, школа, все то, что оказывает влияние на ребенка, способствует развитию эмоциональной сферы школьника.

Эмоциональное состояние – это психическое состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности субъекта, выражающееся в переживании им своего отношения к окружающей действительности и себе в данный момент времени. Негативные эмоциональные состояния – это состояния, которые приносят человеку состояния неудовлетворенности, страха, тревоги.

Эмоциональное развитие детей с умственной отсталостью заторможено. У них отмечается скудное проявление чувств и мимики. Настроение носит не устойчивый характер, проявляются резкие скачки настроения. В некоторых случаях отмечается неадекватность эмоций, преувеличенность ситуации [5].

Эмоциональная сфера младших школьников с умственной отсталостью, характеризуется как незрелая, неразвитая. Но, у некоторых учащихся довольно ярко проявляется затянutosть, инертность и эгоцентризм выражаемых эмоций. Дети не способны контролировать эмоциональные проявления, и зачастую даже не пытаются научиться этому. Как известно, каждой выраженной эмоции соответствует своя поза, жест, мимика, однако умственно отсталые дети не могут сделать этого.

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью склонны к импульсивным проявлениям гнева и обиды, но коррективная воспитанная и обучения способна изменить данные проявления.

М. С. Певзнер считает, что учащиеся не могут справляться со своими эмоциями, переживаниями и выражениями чувств. Они не могут оценить ситуацию, и не задумываются о возможных последствиях своих поступков, поэтому они имеют склонность к импульсивным поступкам [4].

Обычно повышенная тревожность у детей младшего школьного возраста выражается в боязни проявить инициативу, в переживании неудач и низких оценок, также связана с заниженной самооценкой. Также на проявление тревожности влияют неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, ласке и защите. В этом случае возникает страх, то есть ребенок ощущает условность материальной любви. Также влияют завышенные требования родителей, трудности обучения, которые проходят на фоне кризиса семи лет.

Можно говорить о том, что в конце первого года обучения возрастает количество учащихся с высоким уровнем тревожности. Одной из причин повышения уровня тревожности умственно отсталых младших школьников является неблагоприятный психологический микроклимат в семье, который затрудняет правильную оценку возникших ситуаций и выработку адекватных способов реагирования. Родители могут сами формировать негативное отношение к учению, завышая или, наоборот, занижая предъявляемые к нему требования. Возникает эмоциональное отвержение ребенка, который не оправдывает ожидания родителей, не удовлетворяет их социальные амбиции, что проявляется в повышенном уровне тревожности у него в младшем возрасте [3].

Дети с интеллектуальным недоразвитием намного чаще, по сравнению с нормально развивающимися школьниками, получают отрицательные оценки окружающих. Это может провоцировать постоянное тревожное состояние, страх ошибки.

У детей с умственной отсталостью часто наблюдаются выраженные проявления беспокойства и тревоги. В школе у данной группы детей часто наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивности, неуверенности в себе [2]. Данной группе детей свойственны капризность, раздражительность, тревожность. Они с трудом ладят со сверстниками, часто вступают в конфликты, провоцируют окружающих на драку.

Проявления агрессивного поведения у таких детей чаще всего наблюдаются в следующих формах: дети издеваются над теми, кто слабее их и младше по возрасту, отнимают и портят чужие вещи. Проявления агрессивности по отношению к родителям, сверстникам и учителям у детей с умственной отсталостью бывают необычайно жестокими. Нападения и драки совершаются без осознания со стороны детей всей опасности и тяжести, наносимых ими другим людям повреждений. Часто вместе с высоким уровнем физической агрессии у детей наблюдается и высокий уровень вербальной агрессии. Чаще всего все проявления агрессивного поведения детей с умственной отсталостью – это прямое повторение тех действий и слов, которые они сами испытали на себе при общении с другими людьми

[1].

Основным проявлением агрессии у детей является желание ударить другого ребенка, обзывать его или забрать у него какую-либо вещь. Дети с агрессивным поведением часто провоцируют других детей на драки, а взрослых выводят из состояния душевного равновесия.

Агрессивные дети очень редко признают свои ошибки, отказываются соблюдать правила, они могут быть мстительными. Еще одним признаком наличия агрессии у ребенка являются вспышки гневной реакции на действия окружающих, которые ребенку не пришлись по нраву [1].

С целью изучения негативных эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста нами было проведено экспериментальное исследование.

В качестве критериев диагностики негативных эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста мы выделили: изучение негативных эмоциональных состояний, проявляющихся в поведении, речи, пантомимике; умение точно и верно различить эмоциональное состояние; уровень агрессивных проявлений; уровень готовности ребенка к учету нюансов эмоций другого человека, умения сопереживания и заботы.

Диагностика указанных критериев проводилась с помощью следующих методик: Метод наблюдения, «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго), анкета «Критерии агрессивности у ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко), опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетининой.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №21 города Ставрополя. В исследовании приняло участие 5 младших школьников с умственной отсталостью в возрасте 8 – 10 лет.

Количественный и качественный анализ результатов диагностики позволил выявить следующие негативных эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста:

1. Метод наблюдения. Результаты показали, что состояние повышенной эмоциональной напряженности присутствует у 80% младших школьников с умственной отсталостью, состояние агрессии на уровне выше среднего (как периодическое и даже текущее) свойственно 60% младших школьников, состояние вины и обиды присутствует у 40% учащихся, страх свойственен 20% детей, тревога – 60% детей, а вот состояние грусти встречается только у 20% учащихся.

Таким образом, педагоги и психологи констатировали, что среди эмоциональных состояний младших школьников существенное место занимают негативные состояния, отрицательно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность, в том числе учебную.

2. «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго). В ходе диагностики по данной методике нами установлено, что 4 (80%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют низкий уровень развития умения точно и, верно, различить эмоциональное состояние. Дети не могут определить, какая эмоция изображена на фотографии. Названия эмоций называют наугад, не могут объяснить, почему назвали ту или иную эмоцию. 1 (20%) умственно отсталый ребенок младшего школьного возраста демонстрирует средний уровень развития умения точно и, верно, различить эмоциональное состояние.

3. Анализ анкеты «Критерии агрессивности у ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко) показал, что 2 (40%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют средний уровень агрессивных проявлений. И 2 (40%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют повышенный уровень агрессивных проявлений.

4. Анализ результатов проведения опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетининой показал, что 3 (60%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют низкий уровень готовности ребенка к учету нюансов эмоций другого человека, умения сопереживания и заботы. И 2 (40%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют средний уровень готовности ребенка к учету нюансов эмоций другого человека, умения сопереживания и заботы.

Полученные результаты определили необходимость разработки и апробации экспериментальной программы психологической коррекции негативных эмоциональных состояний у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель программы – психологическая коррекция негативных эмоциональных состояний у младших школьников с умственной отсталостью. В программе основными методами в работе с



детьми, имеющими негативные эмоциональные состояния, избраны арттерапия, песочная терапия, сказкотерапия, игротерапия. Основная форма работы – групповая, занятия построены в форме игры и включены методики, стимулирующие развитие детей, как в эмоциональной сфере, так и в познавательной деятельности. Форма проведения коррекционных занятий – групповая. Количество занятий – 24. Продолжительность занятия – 40 мин. Занятия проводятся 1 – 2 раза в неделю.

По окончании проведения коррекционной работы было проведено повторное диагностическое исследование, которое показало следующие результаты. Так, количество умственно отсталых детей младшего школьного возраста со средним уровнем развития умения правильно оценивать эмоциональное состояние человека увеличилось на 20% по сравнению с констатирующим этапом исследования, а количество детей с низким уровнем – уменьшилось на 20%. Количество умственно отсталых детей младшего школьного возраста проявляющих, эмоциональную напряженность, тревогу снизилось на 40%, а проявляющих агрессию, обиду и страх уменьшилось на 20%. Количество умственно отсталых детей младшего школьного возраста со средним уровнем агрессивных проявлений увеличилось на 20% по сравнению с констатирующим этапом исследования, а количество детей с высоким уровнем – уменьшилось на 20%. Количество умственно отсталых детей младшего школьного возраста со средним уровнем готовности ребенка к учету нюансов эмоций другого человека увеличилось на 20% по сравнению с констатирующим этапом исследования, а количество детей с низким уровнем – уменьшилось на 20%.

Итак, по итогам экспериментального исследования можно сделать следующие выводы. Большинство (80%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют низкий уровень развития умения правильно оценивать эмоциональное состояние человека. Дети не могут определить, какая эмоция изображена на фотографии. Названия эмоций называют наугад, не могут объяснить, почему назвали ту или иную эмоцию. На подсказки педагога не реагируют, не исправляют свой ответ даже после них. К теме задания равнодушны, интереса не проявляют, постоянно отвлекаются. Большинство (40%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют повышенный уровень агрессивных и тревожных проявлений. Дети эпизодически проявляют некоторые признаки агрессии. Иногда ломают игрушки, редко кричат, иногда проявляют недовольства в конфликтных случаях. Редко ссорятся с кем-либо, иногда дерутся, конфликты периодически провоцируют. Большинство (60%) умственно отсталых детей младшего школьного возраста демонстрируют низкий уровень готовности ребенка к учету нюансов эмоций другого человека, умения сопереживания и заботы. Дети не реагируют на эмоции других, не готовы им сопереживать, не демонстрируют попыток успокоить или ободрить другого человека.

В процессе психологической коррекции детей имеющих эмоциональные нарушения эффективно применять разнообразные психокоррекционные технологии с учетом степени нарушенности эмоциональной сферы, также важна окружающая социальная среда ребенка и его индивидуально-психологические характеристики. В коррекционной работе с детьми с умственной отсталостью применение методов арт-терапии позволяет: придать ребенку социально приемлемые формы коммуникации, обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование, осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создать предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
2. Бажнокова, И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бажнокова. – М.: Просвещение, 2015. – 201 с.
3. Козлова, Е. В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации: сборник статей/ Е. В. Козлова. – Ставрополь, 1997.
4. Певзнер, М. С. Дети-олигофрены. – М.: 2012. – 188 с.
5. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. для студентов вузов / В. Г. Петрова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.



6. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2016. – 191с.

УДК 159.922.736.3

Кашпур Полина Ярославна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kashpur P.Y.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: komodina01@mail.ru
Научный руководитель: Гостунская Я.И., доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИЕЙ
THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF CORRECTING THE ANXIETY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SCHOOL MALADAPTATION

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема коррекции тревожности младших школьников, которая является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. В статье приведен анализ методов, форм и приемов коррекционного воздействия, основанных на изучении детской и подростковой тревожности, которая занимает значительное место в современной психологии.

Abstract: this article discusses the problem of correcting the anxiety of younger schoolchildren, which is one of the most pressing problems in modern psychology. The article presents an analysis of methods, forms and techniques of corrective action based on the study of child and adolescent anxiety, which occupies a significant place in modern psychology.

Ключевые слова: тревожность, дезадаптация, арт-терапия, сказкотерапия, куклотерапия.

Keywords: anxiety, maladaptation, art therapy, fairy tale therapy, doll therapy.

Несмотря на достаточную научную исследованность указанной проблемы, количество младших школьников с повышенной тревожностью в школе не уменьшается, а в некоторых случаях даже увеличивается. Динамика социальной жизни вызывает увеличение количества стрессовых ситуаций и, соответственно, уровня ситуативной тревожности. Проблема усугубляется тем, что часто родители, учителя начальных классов и другие важные взрослые, зная о возникающих трудностях, не придают этому особого значения, считая, что как только разрешается та или иная ситуация, исчезает и тревожность младшего школьника. При этом тревожное состояние ребенка влияет как на его физическое и психическое здоровье, так и на процесс формирования личности.

Школьная тревожность является признаком школьной дезадаптации ребенка и негативно влияет на обучение, общение в школе и за ее пределами, здоровье и общее психологическое благополучие [3].

Дезадаптация – это нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой, направленное на поддержание равновесия внутри организма и между организмом и окружающей средой.

Анализ литературы показывает, что многие авторы изучали проблемы ситуативной и личностной тревожности у ребенка (Е.Т. Соколова, Б.Г. Херсонский, Г.Я. Кудрина); анализировали вопросы, связанные с влиянием семьи и семейных отношений на формирование тревожных состояний у детей (А.С. Спиваковская, Г.Т. Хоментаскас); изучали проблемы развития в связи с повышенной тревожностью ребенка (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, А.С. Спиваковская) [4].

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были выявлены основные причины тревожности в младшем школьном возрасте: внутренняя конфликтность, противоречивость детских устремлений; противоречивые, преувеличенные претензии к нему из разных источников;



проблемы в изучении; конфликты в общении со сверстниками, учителями, родителями; конфликтные отношения в семье.

Поэтому актуальным вопросом, который входит в число первоочередных задач педагогов и школьных психологов, является оказание своевременной помощи первоклассникам, испытывающим тревогу в начале учебной деятельности, создание воспитательно-тренировочных условий, которые будут способствовать их успешной адаптации [1].

Следовательно, проблему тревожности, возникающую еще в период адаптации к школе, необходимо решать, как можно скорее, иначе возникает риск появления неуверенного в себе, тревожного поколения, абсолютно не способного на адаптацию к современной жизни в будущем.

Многочисленные современные исследования посвящены снижению тревожности, стабилизации эмоционального состояния психотерапевтическими методами (М. И. Буянов, В. И. Гарбузов, Г. А. Ковалев, А. И. Захарова) [2].

Проблема преодоления тревожности, по существу, делится на две: проблема овладения тревожным состоянием и устранение его негативных последствий.

Работа по преодолению тревожности у младших школьников со школьной дезадаптацией может осуществляться на трех взаимосвязанных уровнях [4]:

- обучение ребенка приемам и методам преодоления его волнения и повышенной тревожности;
- расширение функциональных и оперативных возможностей ребенка, развитие необходимых навыков, умений и знаний, которые приводят к повышению эффективности деятельности и созданию «запаса прочности»;
- перестройка личностных качеств ребенка, прежде всего самооценки и мотиваций.

Различные методы используются для коррекции тревожности в младшем школьном возрасте. Одним из таких методов является арт-терапия, которая использовалась как в качестве основного метода коррекции тревожности, так и в качестве вспомогательного метода М. Наубургом, З. Фрейдом, К.Г. Юнг, К. Роджерс [1].

Коррекционные возможности этого метода связаны с практически неограниченными возможностями самовыражения ребенка в продуктах творчества, утверждения и познания своего «Я».

Важнейшей техникой коррекционного воздействия является техника активного воображения, целью которой является противостояние сознательного и бессознательного и примирение их друг с другом посредством аффективного взаимодействия [3].

Проективное рисование используется как вспомогательный метод коррекции страхов и тревог младших школьников, так как помогает диагностировать и интерпретировать эмоциональные проблемы, работать с эмоциями, о которых дети по тем или иным причинам не догадываются.

Путем организации занятий рисованием могут быть реализованы следующие функции: эмпатическое принятие ребенка, создание среды психологической безопасности, эмоциональная поддержка, отражение и словесное выражение чувств и переживаний ребенка.

Куклотерапия – еще один популярный метод, применяемый как в зарубежной (Ф. Зимбардо), так и в отечественной практике в коррекционной работе с младшими школьниками (И. Г. Выготская, А. И. Захаров) [4].

Как метод кукольная терапия основана на процессе идентификации ребенка с его любимым героем мультфильма, сказки или любимой игрушкой.

В качестве основного средства коррекционных мероприятий используется кукла как промежуточный объект взаимодействия школьника и психолога. Любимая игрушка «принимает участие» в спектакле, сюжет которого травматичен для ребенка, он попадает в страшную историю и успешно с ней справляется. По мере развития сюжета эмоциональное напряжение ребенка нарастает и, достигнув максимальной выраженности, сменяется бурными поведенческими реакциями и устранением нервно-психического напряжения.

Сказкотерапия также является способом коррекции тревожности, использующим формы сказки для интеграции личности, развития творческих способностей, улучшения взаимодействия с окружающим миром [1].

Выделяют следующие коррекционные функции сказки: психологическая подготовка к напряженным эмоциональным состояниям, символическое принятие своей физической активности.

Сказочные образы обращаются сразу к двум психическим уровням: сознательному и подсознательному, что открывает особые возможности для общения [3].

Основные приемы работы со сказками: анализ сказок с целью понимания и толкования того, что стоит за каждой сказочной ситуацией; рассказывание историй помогает развивать такие вещи, как способность к децентрализации, развитие фантазии; переписывание сказок помогает избавиться от внутреннего напряжения; постановка сказок с помощью кукол позволяет усовершенствовать и показать через куклу те эмоции, которые ребенок обычно не может себе позволить по каким-то причинам; рассказывание историй помогает, потому что оно описывает глубинный человеческий опыт преодоления эмоциональных кризисов и преодоления страха и беспокойства.

В качестве основного метода коррекции тревожности, страха и эмоциональных отклонений используется музыкотерапия, обеспечивающая использование музыки как целостно, так и изолированно в качестве основного и ведущего фактора воздействия (музыкальное прослушивание, индивидуальное и групповое музицирование), а также добавление музыкального сопровождения к другим методам коррекции для увеличения воздействия и повышения эффективности [4].

Психологические методы коррекционного воздействия музыкотерапии, следующие: катарсис – эмоциональная разрядка; повышение осведомленности о тревожных переживаниях детей; столкновение с жизненными проблемами; изучение новых средств эмоционального выражения; формирование новых отношений и установок.

При прослушивании музыки младшие школьники генерируют положительные эмоции, тогда как болезненные и неприятные аффекты подвергаются некоторой разрядке и уничтожению [1].

Таким образом, можно сделать вывод о возможности снижения тревожности младших школьников через систему коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие конструктивных способов взаимодействия, отработку с детьми ситуаций, позволяющих им эффективно вступать во взаимодействие со школьным коллективом и добиваться положительных результатов в школьной деятельности.

Кроме того, включение в эту систематическую работу других участников коррекционно-педагогического процесса, прежде всего педагогов и родителей, будет значительно увеличивать эффективность данных мероприятий, а именно способствовать снижению уровня тревожности и напряжения детей младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией, а также приведет к возрастанию уровня комфортности, уменьшению чувства одиночества, формированию чувства успеха и уверенности в себе.

Список литературы

1. Балашова, Н. А. Содержание деятельности педагога по коррекции тревожности младшего школьника во взаимодействии с семьей / Н. А. Балашова // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 249 – 252.
2. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
3. Блинова, Н. Г. Особенности адаптации к обучению учащихся начальных классов в зависимости от уровня их психологической и биологической зрелости и индивидуально-типологических особенностей / Н. Г. Блинова // Валеология. – 2012. – № 4. – С. 7– 13.
4. Волкова, С. Н. Психотерапевтические методы в групповой коррекции тревожности младших школьников / С. Н. Волкова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2013. – № 1. – С. 211– 214.

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ**
**FORMATION OF MOTIVATION OF SPEECH ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH
ONR LEVEL III**

Аннотация: в статье раскрывается педагогический аспект изучения проблемы формирования мотивации речевой деятельности и приведены данные исследования детей с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи III уровня.

Abstract: the article reveals the pedagogical aspect of studying the problem of formation of motivation of speech activity and presents the data of the study of children with normal speech development and with general underdevelopment of speech of the III level.

Ключевые слова: мотивация; речь; ОНР III уровня; дошкольный возраст; речевая активность.

Keywords: motivation; speech; level III ONR; preschool age; speech activity.

Речь является важной и необходимой частью человеческой жизни, и ее формирование – одно из немаловажных условий психического развития в дошкольном возрасте. В последнее время наблюдается активное увеличение числа детей с речевыми нарушениями. Одним из наиболее распространенных и достаточно сложных нарушений речи является общее недоразвитие речи. От всего количества речевых нарушений самую многочисленную группу детей составляют именно дети с ОНР. Если в 80-х гг. XX века нуждались в помощи лишь 25% детей, то согласно данным Минздрава за период с 2004 года по 2020 год было выявлено увеличение частоты случаев отклонения в речевом развитии у детей в среднем на 44%.

Проблема мотивации речевого общения является значимой в наше время, так как общение – важное условие жизни человека. Во все времена общение удовлетворяло потребности человека, именно поэтому общение имеет отношение к проблеме мотивации, являясь избираемым и планируемым способом, средством удовлетворения потребностей, желаний.

В современном мире данная проблема является актуальной. Многие авторы и ученые, которые изучали данную проблему, были Е. С Алмазова, Л.И. Божович, Т.Г. Воробьева, Ж.М. Глоzman, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев А.К. Маркова, Е.И. Савонько Т.Б. Филичева

В исследованиях С.Н. Шаховской с помощью эксперимента выявлены и детально проанализированы особенности речевого развития детей с нарушением речи. По мнению автора, «общее недоразвитие речи-многомодальные нарушения, которые проявляются на всех уровнях организации языка и речи». Речевое поведение, речевое действие ребенка с недоразвитием речи значительно отличается от того, что наблюдается при нормальном развитии. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических процессов. Выявляется недостаточность речемыслительной деятельности, связанной с языковым материалом разного уровня. У большинства детей с ОНР отмечаются бедность и качественное своеобразие лексики, трудности развития процессов обобщения и абстракции. Пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Из-за бедности словаря детей возможности их полноценного общения и, следовательно, общего психического развития не обеспечиваются.

По мнению Р.Е. Левиной третий уровень ОНР характеризуется уже развернутой фразовой



речью, однако, наблюдается лексико-грамматическое недоразвитие речи: «коська пил маляко» вместо «пилА», вместо «мячик ПОД столом» «мячик на столём», вместо «стол в без ножкиИ» «столь без носька» и т.д. Словарь, в какой-то степени, более наполнен, но дети не знают редких слов (к примеру: фонтан, воротник, клумба) или путают близкие по значению слова кувшин, не знают обобщений (к примеру: насекомые, животные, транспорт, обувь). Так же отстает от нормы произнесение и звукопроизношение слов с проблематичной слоговой структурой («весипед» вместо «велосипед», «сковода» вместо «сковорода»).

На основе теоретического исследования было организовано практическое исследование, цель которого – изучение уровня сформированности мотивации речевой деятельности у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня и с нормальным речевым развитием.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 39 города Ставрополя.

В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет): 10 детей с ОНР III уровня, 10 детей с нормальным речевым развитием.

Использовались методики Р.И. Лалаевой «Психолингвистическое исследование нарушений устной речи»: исследование пересказа, исследование диалогической речи, исследование монологической связной речи.

Обобщив результаты исследования, можно сделать следующие выводы: уровень сформированности мотивации речевой деятельности у детей с ОНР III уровня ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. У четверых детей был выявлен выше среднего уровень сформированности мотивации речевой деятельности, средний уровень выявлен у четверых детей, а низкий выявлен у двух детей с общим недоразвитием речи III уровня. Семеро детей с нормальным речевым развитием продемонстрировали высокий уровень сформированности мотивации речевой деятельности, они справлялись с заданиями без специфических ошибок. Трое детей продемонстрировали выше среднего уровень сформированности мотивации речевой деятельности, они испытывали частичные ошибки при выполнении заданий. Средний уровень и низкий не продемонстрировал ни один ребенок с нормальным речевым развитием.

Для более наглядной демонстрации результатов детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с ОНР III уровня составлена таблица 1:

Таблица 1 – Результаты детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с ОНР III уровня

Уровень	Дети с ОНР III уровня		Дети с нормальным речевым развитием	
	Абсолютный показатель	Относительный показатель	Абсолютный показатель	Относительный показатель
Высокий	0	0%	7	70%
Выше среднего	4	40%	3	30%
Средний	4	40%	0	0%
Низкий	2	20%	0	0%

Дети с ОНР III уровня с уровнем сформированности мотивации речевой деятельности выше среднего при выполнении заданий допускали следующие ошибки: имелись основные смысловые звенья, отмечались лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев; последовательность сюжета не нарушена, но были не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения; нарушена последовательность отдельных событий; смысловые звенья искажены.

Дети с ОНР III уровня со средним уровнем сформированности мотивации речевой деятельности при выполнении заданий допускали следующие ошибки: некоторые дети отказывались составлять рассказ по сюжетной картинке, лишь давали ответы на заданные вопросы одним словом; отклонялись от темы ответа, а также задания выполнялись со второй попытки или с помощью взрослого.

Дети с ОНР III уровня с низким уровнем сформированности мотивации речевой деятельности



при выполнении заданий допускали следующие ошибки: не хотели вступать в речевое общение со взрослым, отказывались от выполнения заданий, давали случайные ответы. На вопросы отвечали одним словом или кивали головой.

Дети с нормальным речевым развитием с высоким уровнем сформированности мотивации речевой деятельности практически не испытывали трудностей, но иногда требовалась помощь взрослого.

Дети с нормальным речевым развитием с уровнем сформированности мотивации речевой деятельности выше среднего допускали следующие ошибки: присутствовали добавления в пересказе текста, отклонялись от темы.

Таким образом, мы пришли к выводу, что становление такой сложнейшей системы как речевая деятельность, представляющей собой совокупность взаимосвязанных компонентов языковой и речевой системы, а также психологических механизмов, обеспечивающих усвоение языка, требует всестороннего рассмотрения проблемы формирования ее у детей с нарушениями в речевом развитии. При этом пусковым механизмом, как в целом деятельности, так и в частности речевой, является мотивационная составляющая.

Список литературы

1. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии /Р.Е. Левина. - М.ТЦ Сфера, 2002. – 539 с.
2. Маркова А.К. Мотивация и интерес к учению //Формирование интереса к учению у школьников. М.: Педагогика, 1986. С. 10-47
3. Шаховский В.И. О роли эмоций в речи // Вопросы психологии. - 1991 - №7. – С. 2 – 10

УДК 159.9.072

Кондракова Марина Николаевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kondrakova M.N.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: kondrakovamarina4@gmail.com
Научный руководитель: Шеховцова Е.А., доцент

ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация: В данной статье описаны психолого-педагогические условия профилактики виктимного поведения подростков с нарушениями интеллекта.

Превентивные меры в сфере виктимизации необходимо осуществлять как можно раньше и основной упор делать на взаимодействие с лицами с нарушениями интеллекта в подростковом возрасте, как наиболее уязвимом. Но, к сожалению, вопросы изучения психологических факторов виктимного поведения, предотвращения виктимизации, разработки профилактических мероприятий на данный момент остаются вне поля зрения многих ученых.

Поэтому, одной из первостепенных задач является необходимость разработки специальных превентивных мероприятий по предупреждению виктимизации подростков с нарушениями интеллекта, организация которых должна осуществляться на основании результатов детальных исследований психологических факторов их виктимного поведения.

Abstract: This article describes the psychological and pedagogical conditions for the prevention of victim behavior of adolescents with intellectual disabilities.



Preventive measures in the field of victimization should be implemented as early as possible and the main focus should be on interaction with persons with intellectual disabilities in adolescence, as the most vulnerable. But, unfortunately, the issues of studying the psychological factors of victim behavior, preventing victimization, and developing preventive measures remain out of the field of view of many scientists at the moment.

Therefore, one of the primary tasks is the need to develop special preventive measures to prevent the victimization of adolescents with intellectual disabilities, the organization of which should be carried out on the basis of the results of detailed studies of the psychological factors of their victim behavior.

Ключевые слова: виктимность; виктимное поведение; виктимная предрасположенность; нарушения интеллекта; подростковый возраст; внушаемость.

Keywords: victimhood; victim behavior; victim predisposition; intellectual disabilities; adolescence; suggestibility.

В настоящее время проблема виктимного поведения, бесспорно, считается одной из наиболее заслуживающих внимания современных психологов.

По мнению О.О. Андронниковой виктимность складывается из набора личностных свойств индивида, которые предопределяются психологическими, общественными и биофизическими условиями [5].

В.И. Полубинский считал, что виктимность является свойством человека, которое определяется его социальными, психологическими или биофизическими качествами (или их совокупностью), которые способствуют в конкретных жизненных ситуациях формированию некоторых условий, из-за которых может появиться возможность нанесения ему ущерба, урона посредством противоправных действий [2].

Повышенная виктимность в подростковом возрасте, по мнению А.В. Мудрика, обусловлена психофизическими качествами, социальными ролями, статусом, который подростки имеют в своей семье и т.д. [3].

Самыми беззащитными при переживании различных сложных жизненных ситуаций становятся именно подростки. В происхождении виктимного поведения умственно отсталых подростков главную роль играет их интеллектуальное недоразвитие. Биологические факторы виктимизации включают в себя органическое поражение центральной нервной системы; признаки психического недоразвития, дисгармонию полового созревания и т.д.

По мнению Л.М. Зюбина проявлению виктимности умственно отсталых подростков способствует наличие трех интеллектуальных факторов: недостаточное умственное развитие в целом; недостаточная самостоятельность мышления и вследствие этого значительная внушаемость; низкая познавательная активность, обедненность и неустойчивость духовных потребностей [1].

Естественно, большое значение имеют такие внутренние факторы, как степень интеллектуальной недостаточности, уровень критичности, воспитанности ребенка, темперамент, форма олигофрении, нарушения психопатологического характера и пр. Эти внутренние факторы создают тот неблагоприятный фон, который делает умственно отсталых подростков особенно подверженными воздействию неблагоприятных факторов.

Виктимность, рассматриваемая как массовое явление, как некоторый особый вид поведения и действия конкретных людей, приводящий к определенному уровню интереса лиц, которые в свою очередь склонны к совершению противоправных действий, открывает возможности для виктимологической профилактики.

Под виктимологической профилактикой понимается особый процесс, направленный на предупреждение возникновения преступных действий. Но, к сожалению, в настоящее время в нашей стране этот процесс не может полноценно функционировать.

В том случае, когда речь идет о профилактике виктимного поведения, осуществляется первичная профилактика. Ей отдается предпочтение, так как гипотетически виктимным может быть любой ребенок, а в особо опасном положении здесь находятся дети и подростки с нарушениями интеллектуального развития.

Вопросами профилактики виктимизации необходимо начинать заниматься как можно



раньше и при реализации профилактических мероприятий обращать особое внимание на наиболее восприимчивые категории людей – это дети и подростки, имеющие нарушения интеллекта. Но, к сожалению, изучение психологических факторов, влияющих на возникновение виктимного поведения, предотвращение виктимизации подростков с нарушениями интеллекта, составление плана мероприятий по профилактике виктимного поведения, а также осуществление психологической коррекции и психологической реабилитации подростков с нарушениями интеллекта, наиболее подвергшихся виктимизации, в настоящее время остаются без должного внимания.

При формулировке целей, задач и объектов виктимологической профилактики следует рассмотреть ее уровни.

Первый уровень – общесоциальный. На этом уровне необходимо заниматься решением проблем социально-экономического и культурно-воспитательного характера. Это означает сосредоточение сил на устранении или нейтрализации факторов, благоприятствующих виктимизации населения, а также снижению уровня его виктимности.

Говоря об объекте виктимологической профилактики на общесоциальном уровне, следует отметить тот факт, что каждый человек является потенциальной жертвой. На данном уровне главной задачей становится организация комплекса мероприятий, направленных на социальную защиту всего населения от возможной виктимизации, а также изменение устоявшихся подходов к жертвам преступлений. Для этого необходимо разрабатывать новые и совершенствовать существующие законы, создавать социальные службы, фонды помощи, реабилитационные центры и другие учреждения защиты жертв. А также обязательным критерием здесь является наличие специально подготовленных кадров, готовых к такой работе.

Следующий уровень – это специальный уровень. Так же, как и при психологической профилактике, второй уровень виктимологической профилактики нацелен на работу не со всем населением, а только с отдельными группами, которые обладают повышенной виктимностью, например, как в нашем случае, этой группой являются подростки с нарушениями интеллекта. Профилактическую деятельность осуществляют государственные органы, общественные объединения и отдельные граждане. Целью этой деятельности является предотвращение возникновения опасных ситуаций посредством уменьшения проявлений виктимных факторов, способствующих их развитию.

Третий уровень – индивидуальный. Работа на этом уровне заключается в повышении активности защитных реакций лиц, поведение или совокупность личностных свойств которых с высокой долей вероятности может привести к возникновению виктимно опасной для них ситуации, а также обеспечение безопасности этих лиц в личной, имущественной и иной сферах. [4]

На сегодняшний день подростки с нарушениями интеллекта все чаще становятся пострадавшими от жестокого обращения и насилия, разного рода преступлений. Виктимностью подростка является его способность стать жертвой негативных обстоятельств, эту ситуацию можно описать следующим образом: подросток может еще не быть жертвой, но при этом у него присутствует набор отличительных свойств, которые могут сделать его жертвой быстрее, чем другого человека, не имеющего этих свойств личности, при попадании этого подростка в определенные обстоятельства.

А.Л. Ситковским было высказано мнение о том, что на виктимизацию в большей степени указывает виктимное поведение и виктимогенная деформация личности, нежели виктимность жертвы преступления. Помимо этого, можно говорить еще и о том, что подавляющее большинство различных посягательств могло оставаться нереализованным, если бы возможная жертва преступления в определенных обстоятельствах не поддавалась виктимизации, например, не доверилась случайным знакомым, проявила сдержанность, осмотрительность и элементарную осторожность и т.д. [6]

Подростки, пострадавшие от виктимизации, не выносят опыта из своих неудач, негативного опыта; они очень долгое время находятся под властью чувств и эмоций, подвержены аффектному поведению, могут совершать необдуманные действия.

Чтобы осуществить виктимологическую профилактику также необходимо определить, кто является потенциальной жертвой, а затем отследить зависимость между возможным причинителем вреда и жертвой при разных обстоятельствах.

Эти обстоятельства могут быть различными по масштабу, по степени развития и времени проявления в них отрицательных качеств. В соответствии с этим выделяют макро- и микроситуации,

а по времени возникновения негативных признаков различают реальные или близкие к реальным и потенциальные ситуации.

Процедура осуществления виктимологической профилактики может иметь различную структуру, но как правило все мероприятия сводятся к двум основным типам. К первому типу можно отнести мероприятия, нацеленные на исключение возможности возникновения виктимных ситуаций. Ко второму типу относятся мероприятия, делающие возможным обеспечение личной безопасности потенциальной жертвы. В свою очередь, эти мероприятия разделяются на те, что обеспечивают личную безопасность потенциальной жертвы в случае, когда по тем или иным обстоятельствам невозможно исключить ее попадание в виктимную ситуацию (это может быть информирование и обучение, предоставление средств индивидуальной защиты, определение безопасных мест пребывания и т.д.) и на те, что подразумевают определенное воздействие на возможную жертву с целью восстановления или активизации ее внутренних защитных механизмов – просветительские беседы, регулирование поведения возможной жертвы и др. [7]

Применение любых из перечисленных профилактических мероприятий находится в зависимости от множества факторов, например вида, места, времени и способа реализации преступного умысла, а также имеющихся у жертвы возможностей оказывать противодействие. Структура профилактических мероприятий строится с учетом имеющихся особенностей реальной обстановки каждого конкретного случая.

Обобщая вышесказанное, мы можем говорить о том, что проведенные исследования и анализ комплекса виктимогенных качеств подростков с нарушениями интеллекта, а также факторов, способствующих возникновению у них виктимного поведения, позволяют выяснить есть ли у конкретных подростков потенциальные виды виктимности, причины возникновения этих видов виктимного поведения, а также построить маршрут профилактических мероприятий.

Кроме того, следует особо подчеркнуть тот факт, что в нашей стране уже имеется некоторый багаж знаний о виктимологической профилактике. Также большое количество информации касательно профилактической работы с потенциальными и реальными жертвами черпается из трудов зарубежных авторов. Помимо этого, продолжают издаваться брошюры, памятки для граждан, которые могут помочь в практическом применении способов обеспечения защиты возможных жертв.

Список литературы

1. Зюбин Л. М. Психология воспитания. Москва: Высш. шк., 1991. 96 с.
2. Левина Н. А. Личностный потенциал подростков, склонных к виктимному поведению // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы XI Международной конференции (заоч.). 29 апреля 2012 г. Тамбов, 2012. С. 216-223.
3. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – Москва: Академия, 2007. 365 с.
4. Полубинский В. И. Правовые основы учения о жертве преступления: учебное пособие. Горький: Горьковская высшая школа МВД СССР, 1979. 84 с.
5. Рябкова И. Профилактика виктимного поведения подростков // Инновационная наука. 2019. № 6. С. 211-214.
6. Ситковский А. Л., Полубинский В. И. Указ. соч. С. 243-244.
7. Криминология: учебник / под общ. ред. А. И. Долговой. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Норма: ИНФРА-М, 2020. - 1008 с. (Высшее образование: Специалитет). ISBN 978-5-16-108805-0. Текст: электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1178189> (дата обращения: 22.03.2023)

Кораева Екатерина Кахаберовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Koraeva E.K.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: koraeva.01@mail.ru

Научный руководитель: Гостунская Я. И., доцент

**ОСОБЕННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТЬЮ**
**FEATURES OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE
WITH SCHOOL FAILURE**

Аннотация: в данной статье приведены результаты опытно-экспериментального исследования особенностей высших психических функций у детей младшего школьного возраста со школьной неуспеваемостью. Полученные результаты экспериментальной работы доказывают эффективность использования нейропсихологического подхода в коррекции высших психических функций младших школьников со школьной неуспеваемостью.

Abstract: in this article the results of experimental study of features of higher mental functions in children of primary school age with school failure are given. The obtained results of experimental work prove the effectiveness of the use of neuropsychological approach in correcting the higher mental functions of junior schoolchildren with school failure.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость; младшие школьники; высшие психические функции; особенности высших психических функций; нейропсихологическая диагностика; нейропсихологическая коррекция.

Keywords: school failure; junior students; higher mental functions; neuropsychological diagnosis; neuropsychological correction; neuropsychological correction program.

Неуспеваемость – остаётся одной из «вечных» проблем педагогики и психологии, ее изучением занимались педагоги, психологи, дефектологи (Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.)

Одной из основных причин школьной неуспеваемости является парциальное отставание в развитии высших психических функций (далее ВПФ). В основе несформированности ВПФ лежат факторы, соотносимые с функциональной незрелостью определенных структур мозга [5].

Несформированности высших психических функций у детей закономерно приводят к школьной неуспеваемости, наиболее значимыми из них являются недостатки гнозиса, праксиса и мнезиса.

Гнозис – это умение узнавать предметы по их чувственным восприятиям. Узнавание считается сложной функцией отдельных анализаторов, оно вырабатывается в ходе индивидуального опыта и содержит условно-рефлекторную природу. При нарушении гнозиса – агнозии – простые формы чувствительности остаются неповрежденными, страдают сложные формы аналитико-синтетической деятельности в границах данного анализатора.

Например, недоразвитие пространственного гнозиса может привести к ошибкам на уровне буквы, к явлениям частичной или полной зеркальности, а также к лексико-грамматическим ошибкам, которые возникают из-за особенностей понимания сложных логико-грамматических конструкций [5].

Праксис – это способность выполнять целенаправленные действия по определенному плану.

Так, нарушения пространственного праксиса относят к причинам появления оптико-пространственной дисграфии (расстройства зрительно-пространственных синтезов и нарушение пространственных представлений, проблемы выполнения пространственно-ориентированных движений, конструирования целого из отдельных элементов) [5].

Память, как свойство нервной системы длительно хранить и воспроизводить информацию,



является важнейшей высшей мозговой функцией и лежит в основе адаптации и обучения [5].

Ребенок со слабой памятью обычно плохо усваивает школьную программу, нарушает дисциплину, быстро утомляется, невнимателен, отвлекается, плохо удерживает внимание.

Нейропсихологическая коррекция с детьми проходит исходя из диагностированных сложностей, задержки или дисгармоничного развития ВПФ, а также исходя из компенсаторных возможностей ребенка [4].

В связи с этим, нами была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению особенностей высших психических функций у неуспевающих школьников.

Исследование особенностей ВПФ детей младшего школьного возраста со школьной неуспеваемостью проводилось на базе МБОУ гимназии № 12 им. Белоконы В. Э. В исследование приняли участие учащиеся 2-ых классов, в количестве 15 человек.

Выборка была произведена на основе показателей успеваемости, и состояла из детей младшего школьного возраста 8-9 лет, которые на протяжении последних двух четвертей имели стабильно оценку - 3.

В качестве критериев диагностики высших психических функций, лежащих в основе школьной неуспеваемости, были выделены следующие показатели:

1. Обработка зрительной и слуховой информации;
2. Концентрация внимания;
3. Программирование и контроль произвольных действий;
4. Сформированности координации движений;
5. Обработка зрительно-пространственной информации;
6. Ориентировка в пространстве.

Диагностика обработки слуховой и зрительной информации проходила с помощью следующих методик: «Проба две группы по три слова» (Лурия А.Р.), «Опознавание наложенных изображений» (А.Р. Лурия) и «Опознавание недорисованных изображений» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) [1,3].

Результаты исследования по методике «Проба две группы по три слова» на констатирующем этапе были следующими: высокий уровень переработки слуховой информации – полное и правильное непосредственное воспроизведение стимулов после одного предъявления и возвращение к ним после гетерогенной и гомогенной интерференции (20%); средний уровень – при отсроченном воспроизведении после гомогенной интерференции ребенок забывает одно слово, часть фразы или заменяет их непредъявлявшимся элементом (40%); низкий уровень – забывание трех слов, неполное воспроизведение даже одной фразы после интерференции (40%). Такие обучающиеся сложно воспринимали инструкцию, имели трудности в понимании текстов, заданий.

Результаты исследования по методике «Переработка зрительной информации» и пробе «Опознавание наложенных изображений» на констатирующем этапе следующие: по показателям двух методик были видны трудности переработки зрительной информации. При недостаточно развитом зрительном гнозисе обучающиеся имеют трудности в чтении, восприятии зрительной информации.

Диагностика концентрации и устойчивости внимания, а также программирования и контроля произвольных действий проходила при помощи следующих методик: «Таблица Шульте» (В. Шульте) и «Корректирующая проба» (тест Бурдона) [1,3].

Результаты по методике «Таблица Шульте» показали, что средний и высокий уровни устойчивости внимания обнаружился у (40 %) детей, у них отмечались значительные колебания результатов по таблицам без тенденции к увеличению времени, затраченного на каждую следующую таблицу; низкий уровень устойчивости внимания показали (60 %) детей, у них отмечалась тенденция к увеличению времени, затрачиваемого на каждую следующую таблицу. Таким обучающимся требовалось больше времени для подготовки к основной работе, у них была снижена эффективность решения задания, также они испытывали низкую психическую устойчивость к выполнению работы.

Результаты исследования по методике «Корректирующая проба» на констатирующем этапе были следующие: средний уровень развития объема внимания показали (40%) детей, они затруднялись при выполнении задания и нуждались в повторном объяснении; низкий уровень — (46,7 %), они легко отвлекались и не старались сосредоточиться на задании; высокий уровень обнаружился у (13,4 %).

Дети совершали большое количество ошибок, наблюдалась устойчивость внимания ниже среднего, а



также его низкая переключаемость.

Диагностика сформированности координации движений проходила при помощи следующих проб: проба Н.И. Озерецкого «Кулак – ребро – ладонь» и проба на «Условные реакции выбора» [1,3].

В пробе «Кулак – ребро – ладонь» на констатирующем этапе, большая часть детей показало среднюю степень сохранности премоторной зоны: они с трудом переходили от одного движения к другому, совершали многочисленные персеверации, большие паузы, путали последовательность движений, пропускали движения.

В пробе на «Условные реакции выбора» дети показали выраженную эхопраксию с коррекцией только после указания на ошибку.

Диагностика обработки зрительно-пространственной информации проходила с помощью следующих проб: «Рисунок (копирование) трехмерного объекта» и «Слепые часы» [1,3].

В пробе «Рисунок (копирование) трехмерного объекта» при самостоятельном рисунке у большинства детей отмечалось неполное стереометрическое изображение (крыша – N, а ножек нет или наоборот); при рисунке по памяти была неточная передача без грубых метрических ошибок с крыш-кой-трапецией; при копировании рисунка отмечалось неточная передача с негрубыми проекционными ошибками и метрическими ошибками.

В пробе «Слепые часы» на выполнение задания детьми затрачивалось большее количество времени, задание выполнялось при предъявлении эталона, а некоторые из детей не справлялись с заданием, отказывались отвечать (чаще других называлась причина: «неумение» определять время по часам с циферблатом).

Диагностика ориентировки в пространстве проходила при помощи следующей пробы: «Проба Хэда» [1,3]. По результатам данной пробы большинство детей неправильно располагали руки, зеркально воспроизводили позы, с трудом переключались и не могли плавно переходить с одного движения на другое (при выполнении одной рукой).

Проанализировав результаты констатирующего этапа эксперимента, мы можем прийти к следующим выводам: актуальный уровень развития ВПФ диагностируемых детей младшего школьного возраста развит недостаточно, относительно средних и низких возрастных показателей: у них отмечаются трудности в переработке слуховой и зрительной информации; они сложно воспринимают инструкции, им необходимо больше времени для подготовки к основной работе, также они испытывают низкую психическую устойчивость к выполнению работы; отмечается низкая концентрация и переключаемость внимания, сформированность координации движений, снижена обработка зрительно-пространственной информации. Все это указывает на необходимость развития ВПФ в дальнейшей деятельности.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования было выявлено было выявлено актуальное состояние развития высших психических функций. Анализ нейродиагностических результатов показал, что в среднем, в выборочной совокупности преобладают дети младшего школьного возраста, имеющие низкие и средние значения развития высших психических функций. Таким образом, без специально организованной коррекционной работы могут наблюдаться отставания и задержки в развитии, проявление вторичных признаков неуспеваемости – поведенческие проблемы и дезадаптация.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическое обследование. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов. Под ред. М.М.Семаго. М., 1999. С.36-42, 83-86, 118-120.
2. Веренич, С. В. Нервная система в норме и патологии : учеб.-метод. пособие В314 / С. В. Веренич.— Мн. : БГПУ, 2005. — 76 с.
3. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудачные дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 156 с.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования [Текст] / Л. С. Цветкова, А. В. Цветков. - Москва: Спорт и Культура 2000 (СК), 2012. - 117



5. Хохлов Н.А., Словенко Е.Д. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости // Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. 2020 № 3. С. 291–313.

УДК 159.9

Лигостаева Софья Олеговна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Ligostaeva S. O.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: s.ligostaeva@list.ru
Научный руководитель: Гостунская Я.И., доцент

**ИЗОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**
**ISOTHERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING PRAXIS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL
AGE WITH SPEECH PATHOLOGY**

Аннотация: Необходимость поиска новых подходов к решению педагогических задач обусловлена требованием повышать эффективность воспитательно-образовательного процесса. Данная статья посвящена одной из актуальных тем современного коррекционного образования - изотерапии как средства развития праксиса у детей младшего школьного возраста с речевой патологией. Известно, что дети с нарушениями речи — это особая группа детей, требующая применения специалистом, работающим с ними, специфических форм образовательного воздействия, которые реализуются в традиционных, и в нетрадиционных подходах, организующих коррекционно-педагогическое пространство ребёнка. Был рассмотрен термин «изотерапия», определена цель использования этого метода. В статье отражены особенности изотерапии в работе с детьми с речевой патологией и предложены варианты техник изотерапии для коррекционной работы, направленной на развитие праксиса у данной категории детей.

Abstract: The need to find new approaches to solving pedagogical problems is due to the need to increase the effectiveness of the educational process. This article is devoted to one of the topical topics of modern correctional education - isotherapy as a means of developing praxis in children of primary school age with speech pathology. It is known that children with speech disorders are a special group of children who require the use of a specialist working with them, specific forms of educational influence, which are implemented both in traditional and non-traditional approaches that organize the child's correctional and pedagogical space. The term "isotherapy" was considered, and the purpose of using this method was determined. The article reflects the peculiarities of isotherapy in working with children with speech pathology and offers variants of isotherapy techniques for correctional work aimed at the development of praxis in this category of children.

Ключевые слова: арт-терапия, изотерапия, формы и методы изотерапии, праксис, младший школьный возраст, речевая патология.

Keywords: art therapy, isotherapy, forms and methods of isotherapy, praxis, younger school age, speech pathology.

Использование традиционных методов, приемов и средств в воспитании и обучении детей с ОВЗ не всегда приносит ожидаемый результат. В этом направлении необходимо искать новые эффективные методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями, поэтому, помимо использования традиционных методов, важную роль в преодолении недостатков развития может сыграть и арт-терапия.

В настоящее время эффективность применения различных видов арт-терапии в коррекции и лечении достаточно изучена и подтверждена широким кругом работ по музыкотерапии (Л.С. Брусиловский, В.И. Петрушин, И.М. Гринева и др.), вокалотерапии (С.В. Шушарджан), изотерапии



(А.И. Захаров, А.М. Миллер, Э.Ю. Рау, Ю.Б. Некрасова и др.), имаготерапии (И.Э. Вольперт, Н.С. Говоров). Однако недостаточно разработок, сочетающих разные виды терапии, направленных на коррекцию одного из разных видов нарушений в развитии ребенка, что требует изучения применения арт-терапевтических приемов [1].

Практика арт-терапии основана на том, что важнейшие мысли и переживания человека, являющиеся продуктом его бессознательного, могут быть выражены больше в образной форме, чем в словах. В процессе творческого акта переживаются и разрешаются внутренние конфликты. Для ребенка самым важным результатом является не урок, а процесс. Именно поэтому арт-терапия эффективна при работе с детьми с различными нарушениями развития [2].

В современных условиях проблема актуальна, так как в настоящее время значительно увеличивается количество детей с проблемами в развитии речи, и коррекционная работа с ними требует поиска новых эффективных способов решения этой проблемы, поэтому современные ученые все больше внимания уделяют использованию коррекционных возможностей искусства в процессе обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, что определяет актуальность выбранной темы.

Коррекционная педагогика и психология постоянно ищут новые методы и приемы для достижения своих целей. Образовательные стандарты требуют от педагогов реализации программ «в формах, характерных для детей данной возрастной группы», «в форме творческой деятельности, которая обеспечивает художественно-эстетическое развитие ребенка» [3]. Разумеется, этим требованиям следуют и специалисты дополнительного образования в учебных заведениях.

В настоящее время существует множество исследований, посвященных оптимизации коррекционного процесса, в большинстве из которых отражены традиционные подходы к решению практических задач, однако последние публикации свидетельствуют о все более активном включении в работу педагогов нетрадиционных методов (Комисарова Л.Н., Копытин А.И., Левченко И.Ю., Медведева Е.А., Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. и др.).

Изотерапия, входящая в состав арт-терапии, давно и успешно применяется в психологии (Хухлаева О.В., Хухлаев А.Е., Первушина И.М. и др.), сегодня она расширила свои «зоны воздействия»: применяется также во многих педагогических областях, например, в логопедии (Киселева М.В., Филатова И.А., Стаценко Л.В., Пьянкова С.Н., Лагу-та М.В., Цыганова М.А. и др.). Специалисты декларируют изотерапию как эффективную и доступную технологию, которая через приобщение к искусству способствует коррекции различных речевых нарушений. Как отмечают исследователи, «дети быстрее и лучше усваивают речевой материал, если в качестве наглядной поддержки используются рисунки, созданные детьми» [5].

Изотерапия дает положительные результаты при работе с детьми, имеющими проблемы с речевым общением. Важно отметить, что изобразительная деятельность, как и многие другие методы арт-терапии, положительно влияет на речь ребенка. Зрение, координация движений, речь, мышление являются важнейшими функциями, которые непосредственно связаны со зрительной деятельностью, а потому способствует не только развитию каждой из этих функций, но и связывает их друг с другом [6].

Понятие праксис широкое и определяется как произвольная практическая (предметная) деятельность. Основными характеристиками праксиса являются способность к двигательному программированию, понимание схемы тела, кинестетической и кинетической основы движений, контроль и исправление ошибок.

На занятиях с включением различных методов изотерапии можно не только укрепить мышцы рук и моторику, но и познакомить детей с новыми словами, научить их понимать, различать и употреблять слова, обозначающие внешние признаки предметов и признаки действия. Для того чтобы слово-название стало словесным понятием, у ребенка необходимо выработать большое количество различных условных связей, в том числе и двигательных. Этому способствуют все виды изотерапии. Разнообразный наглядный материал помогает уточнить понимание названий предметов, действий и свойств [4].

Развитию мелкой моторики больше всего способствуют такие виды продуктивной работы, как рисование, аппликация и лепка. Пальцы ребенка становятся умными, гибкими, ребенок начинает различать предметы и их физические свойства. Это помогает научиться различать оттенки и цвета, а также понимать количество и величину, развивает память, выносливость и внимание.

Существует множество различных форм изотерапии, которые можно использовать для достижения разных целей при работе с детьми с нарушениями развития. Для развития мелкой моторики подходят любые традиционные формы работы: гимнастика и специальные пальчиковые игры; моделирование, рисование, вырезание из бумаги и аппликация; нанизывание бисера и вышивка на ранее созданных проколах по контуру рисунка, нанесенного на картон; конструирование и так далее.

Занятия изобразительной деятельностью благоприятны для развития мелкой моторики рук ребенка, так как в процессе их проведения педагог имеет возможность использовать различные художественные приемы и материалы. Среди приемов художественного рисования при работе с детьми школьного возраста, которые могут способствовать лучшему развитию мелкой моторики являются нетрадиционные.

1. Пальчиковая живопись. Коррекционная деятельность пальчиковой живописи: тактильное восприятие фактуры краски и бумаги, движения рук, тонкие движения пальцев, согласованность в работе «глаза - руки», координация движений, сенсорное восприятие цвета, формы, эмоциональная реакция на эстетические качества объекта.

С помощью нетрадиционных технологий «изотерапии» у школьников формируются умения создавать красивую картину или предмет, сюжетную композицию или фантастическую картину.

Работа с бумагой, красками, карандашами и другими художественными материалами – это не просто сенсомоторные упражнения. Она отражает и углубляет представления детей об окружающих их предметах, способствует проявлению мыслительной и речевой деятельности.

2. Тестопластика. На занятиях с применением изотерапии дети знакомятся с новыми словами, учатся понимать, различать и, наконец, использовать слова в активной речи, что способствует активизации словарного запаса школьников.

Так, при лепке из необычного материала (соленого теста или специального теста для лепки) у ребенка развиваются: тактильное восприятие необычной консистенции теста, знание приемов лепки, развивается сила рук, тонкие движения пальцев, последовательность в работе «глаза-рука», координация движений, сенсорное восприятие цвета, формы, чувство удовлетворения от самостоятельной трудовой деятельности.

3. Монотопия. Монотипия – техника рисования, название которой можно перевести как «один оттиск».

Метод развивает: воображение и фантазию; мелкая моторика рук; двигательная практика, речь, подробные комментарии к своему творчеству; развивает желание экспериментировать, проявляет яркие познавательные чувства: удивление, радость, сомнения от познания нового; формирует творческое мышление, постоянный интерес к художественной деятельности.

4. Рисование природными материалами. Рисование природными материалами - рисование рыхлыми натуральными зернами (крашеный рис, просо и т.д.), елочными иголками и т.п. Как правило, работы, выполненные в этой технике, отличаются эстетичным видом. К тому же в этой технике есть элемент чуда, который так близок каждому ребенку. Можно использовать такие материалы, как уголь, сангину, соль.

Развивает мелкую моторику рук; двигательную практику, речь, постоянный интерес к художественной деятельности.

5. Техника штриховки и рисования. Работа карандашами, мелками. Штриховка поможет активизировать школьников, снять стресс. Рекомендуются использовать уголь, мелки и карандаши в т.ч. простой и графитовый.

Штриховка и рисование помогают ребенку двигаться, заставляют его чувствовать давление карандаша или мелка, снимают напряжение перед рисованием. Штриховка нетребовательна, длится недолго, поэтому подходит в качестве начала урока художественного образования.

Штриховка и размытие происходят в определенном ритме, что благотворно сказывается на эмоциональной сфере ребенка. У каждого ребенка свои, продиктованные психофизиологическими ритмами организма. Ритм присутствует во всех жизненных циклах, включая распорядок дня, чередование напряжения и расслабления, труда и отдыха и т. д. Ритм создает настроение к деятельности, тонизирует ребенка.



Итак, мы видим, что развитие мелкой моторики в процессе изобразительной деятельности младших школьников с речевыми нарушениями является одним из важных психологических факторов в обучении рисованию. Высокий уровень концентрации необходим при восприятии натуры и рисунка, а также при понимании всего процесса изобразительной деятельности. Развитие мелкой моторики в рисовании представляет собой сложный процесс, причем его структурно-динамические свойства изменяются в зависимости от комплекса изобразительных задач, различных этапов работы над рисунком, способов его завершения и исправления.

Список литературы

1. Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание развитие дошкольников: учебное пособие – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 156 с.
2. Глухова А.Е. Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями / А.Е. Глухова // Молодой ученый. - 2014. - № 17 (76). - С. 467-473.
3. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. - СПб.: Сотис, 2002. - 256 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. - СПб.: Речь, 2007. - 336 с.
5. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981. - 239 с.
6. Шабалина И.А. Организация и проведение занятий по изобразительной деятельности и нетрадиционной технике рисования с детьми старшего дошкольного возраста. М., 2013. –132 с.

УДК 378.1

Лысенко Юлия Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Lysenko Y.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: yulechka.lysenko.01@mail.ru

Научный руководитель: Кабушко Анна Юрьевна

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE SEMANTIC COMPONENT OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH PATHOLOGY**

Аннотация: Обучение речи и языку в дошкольном учреждении является одной из важнейших задач в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Лингвистические и психолингвистические подходы к исследованию создали условия для комплексного подхода к решению проблем развития семантического компонента речи у детей дошкольного возраста. Изучение средств речевого общения у детей дошкольного возраста с речевой патологией говорит о том, что дошкольники испытывают ряд трудностей использования семантических единиц. Недостаточное количество исследований данной проблемы побуждает к исследованию особенностей семантического компонента речевого высказывания и к поиску новых методов и подходов решения данной проблемы.

Abstract: Teaching speech and language in a preschool institution is one of the most important tasks in the development of the personality of a child of preschool age. Linguistic and psycholinguistic approaches to research have created the conditions for an integrated approach to solving the problems of the development of the semantic component of speech in preschool children. The study of the means of verbal communication in preschool children with speech pathology suggests that preschoolers experience a number of difficulties in



using semantic units. The insufficient number of studies of this problem encourages the study of the features of the semantic component of a speech utterance and the search for new methods and approaches to solving this problem.

Ключевые слова: семантика, развитие речи, дети дошкольного возраста, коррекция, исследования, особенности формирования.

Keywords: semantics, speech development, preschool children, correction, research, features of formation.

Дошкольный возраст - наиболее сензитивный период для развития фундамента речевой культуры, о чем говорят научные исследования последних лет. Отсутствие или недостаток речевого образования в период развития дошкольника тяжело восполнить в старшем или преддошкольном периоде. С самого раннего возраста дошкольника важна помощь взрослых в изучении системы родного языка [1;5]

Исследования, проведенные Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Р.Е. Левиной свидетельствуют о том, что у детей с речевой патологией возникает ряд трудностей при усвоении закономерностей системы родного языка. Особенности формирования семантической структуры речи у дошкольников с речевой патологией выражаются в недостаточном объеме словарного запаса, отсутствием общеупотребительных слов, и неактивным словарем в различной деятельности дошкольника [3;5]

Экспериментальное изучение особенностей семантического развития у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи проводилось на базе МБДОУ д/с №39 г. Ставрополя.

В эксперименте участвовало 10 детей 5-6 лет, имеющих заключение ПМПК «ОНР III уровня» и 10 детей с нормальным речевым развитием.

Работа была разделена на три этапа.

1 этап включал в себя подготовку и проведение констатирующего эксперимента, направленного на определение уровня развития семантического компонента у детей 5-6 лет с нормативным и нарушенным речевым развитием;

2 этап включал разработку и апробацию экспериментальной программы, направленной на формирование семантического компонента речи у детей дошкольного возраста с нормативным и нарушенным речевым развитием.

3 этап – контрольный эксперимент включал в себя анализ эффективности экспериментальной программы, для развития семантических процессов у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Практическое исследование уровня развития семантики у детей старшего дошкольного возраста проводилось с помощью диагностических методик, разработанных Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, Н.П. Рудаковой, Т. Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Е. М. Мастюковой.

После изучения научной и методической литературы и по результатам констатирующего эксперимента нами был сделан вывод о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы для формирования семантической стороны речи у дошкольников с речевой патологией.

Цель формирующего эксперимента – формирование семантической стороны речи у дошкольников с ОНР III уровня.

Для достижения данной цели, требуется выполнение следующих задач:

- 1) уточнение методов и приемов развития семантической стороны речи;
- 2) разработка и проведение эксперимента по совершенствованию средств семантической стороны речи у детей с речевой патологией;
- 3) проведение анализа полученных в ходе эксперимента данных;
- 4) наблюдение за динамикой развития речи в результате проведенной работы.

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики и онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

1. расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представле-



ний, памяти, внимания и др.);

2. уточнение значений слов;
3. формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
4. организация семантических полей, лексической системы;
5. активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [5]

Формирующее обучение проходило в несколько этапов, которые описаны в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы и содержание логопедической работы по формированию семантической стороны речи у дошкольников с ОНР III уровня

Этапы	Задачи работы
I этап. Расширение объема словаря, уточнение значения слова	1. Расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование представлений о предмете. 2. Уточнение значений слов. 3. Формирование познавательной деятельности (мышления, представлений, памяти, внимания и др.).
II этап. Развитие структуры значения слова	1. Формирование денотативного аспекта значения слов (развитие умения выделять конкретные признаки предмета). 2. Формирование понятийного компонента лексического значения слова: – развитие понимания и активизация слов обобщающего значения; – развитие понимания родовидовых отношений между словами; – развитие умения выделять существенные признаки предмета; – развитие умения объяснять значение слова. 3. Развитие слухового внимания, вербальной памяти, ассоциативной памяти, логического мышления, общей и мелкой моторики
III этап. Формирование семантических полей и лексической системности, расширение связей между словами в лексиконе	1. Формирование семантических полей. 2. Закрепление родовидовых отношений между словами. 3. Расширение словаря синонимов. 4. Расширение словаря антонимов. 5. Расширение связей между словами на различном лексическом материале.

На формирующем этапе эксперимента был составлен перспективный план работы по развитию семантической стороны речи у дошкольников с речевой патологией, которые включали в себя дидактические игры и задания. Также на занятиях использовались наглядные игры для наибольшей эффективности работы.

Нами было проведено 21 занятие, в игровой форме. Часть заданий закреплялась во время режимных моментов. Также элементы занятий закреплялись педагогами на других занятиях и родителями.

Занятия проводились в первой половине дня, продолжительностью 20-30 минут. Каждое занятие состояло из трех частей (вводная, основная и заключительная часть).

Вводная часть проводится в виде приветствия, использования упражнений на концентрацию внимания, игры на сплочение коллектива, эмоциональный настрой.

Основная часть занятия: введение в тему занятия, знакомство с текстом рассказа или содержанием сюжетных картинок, обучение детей умению правильно использовать семантические средства, словарная работа, физминутка, актуализация знаний, составление предложений или рассказа с использованием выразительных средств.

Заключительная часть занятия: подведение итогов занятия.

За основу содержания работы взято учебно-методическое пособие Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)» [4].



Комплекс занятий предусматривает развитие лексико-семантической стороны речи у дошкольников с речевой патологией, через применение технологии проектной деятельности во взаимодействии всех специалистов ДОУ, с учетом индивидуально-дифференцированного подхода и привлечения родителей к участию в педагогическом процессе в условиях группы компенсирующей направленности.

Логопедическая работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Расширение объема словаря.

Обогащение словаря осуществляется на материале имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий.

Работа над новым словом включает следующие этапы:

уточнение связи звукового образа слова со зрительным, слуховым образом слова: выделение семантических признаков данного слова, введение данного слова в определенное семантическое поле и связей внутри него, закрепление значения данного слова в контексте (словосочетании, предложении) [2].

2. Формирование структуры значения слова.

При формировании структуры значения слова нужно учить детей дифференцировать значения слов на основе признаков противопоставления, сходства, аналогии и др.

3. Развитие лексической системности и семантических полей.

Нормирование лексической системности тесно связано с развитием логических операций: классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

4. Формирование синтагматических связей слова.

Формирование синтагматических связей слова предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях и в предложениях.

5. Развитие словообразования.

При формировании словообразования широко используется прием сравнения, который осуществляется в двух планах: сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (уточняется, что общего в этих словах по значению и звучанию) и сравнение родственных слов.

6. Уточнение грамматического значения слова.

Уточнение грамматических значений: частей речи, одушевленности и неодушевленности, числа, рода и некоторых падежных значений существительных [4]

В своей работе с детьми по формированию и расширению семантических полей мы использовали специально подобранные игры для повышения уровня развития активной и связной речи, обогащения и активизации словаря ребенка, что позволяет наиболее успешно решать вопросы преодоления общего недоразвития речи у детей.

Таким образом, был разработан и апробирован на практике комплекс занятий, направленный на развитие средств семантического развития детей дошкольного возраста с патологией речи. После окончания формирующего эксперимента, для оценки его эффективности, нами был проведен контрольный эксперимент в экспериментальной группе.

Список литературы:

1. Андриевская В.В. Особенности словесных ассоциаций как фактор построения предложений // Исследования языка и речи: Уч. записки МГПИИЯ, 2004
2. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005.
3. Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М., Педагогика, 2017.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005

Малышева Виталина Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Malysheva. V.U.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vitalina.malysheva.02@mail.ru

Научный руководитель: Алексеева М.Н., старший преподаватель

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО И
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**
**METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MORAL
EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PRIMARY GRADES AND PRIMARY
GRADES OF COMPENSATING AND CORRECTIONAL DEVELOPMENT EDUCATION**

Аннотация: в данной статье рассматривается понятие нравственного воспитания и методические рекомендации по его реализации в начальной школе.

Ключевые слова: нравственное воспитание, младшие школьники, нравственное воспитание в начальной школе.

Abstract: this article discusses the concept of moral education and guidelines for its implementation in elementary school.

Keywords: moral education, younger students, moral education in elementary school.

Реализация методических рекомендаций духовно-нравственного воспитания, развития и социализации обучающихся на ступени начального общего образования должна обеспечивать их приобщение к ценностям семьи, своей этнической, конфессиональной, социальной группы, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них идентичности гражданина России и направляет образовательный процесс на воспитание ребёнка в духе любви к Родине и уважения к культурно-историческому наследию своего народа и своей страны, на развитие его творческих способностей и формирование основ его социально ответственного поведения в обществе и в семье.

Нравственное воспитание является многогранным и включает в себя широкий спектр направлений и механизмов воздействия на формирование нравственного поведения, нравственного сознания и нравственных чувств. В сфере личностного развития нравственное воспитание осуществляется по следующим основным направлениям:

1. Воспитание патриотизма и гражданственности.
2. Воспитание морального сознания и нравственных убеждений.
3. Воспитание трудолюбия.
4. Формирование экологической культуры.
5. Формирование семейных ценностей.
6. Эстетическое воспитание [1].

Так же выделяется три направления нравственного воспитания:

1. Работа непосредственно с учеником;
2. Работа с родителями или законными представителями ученика;
3. Работа с педагогическим составом [2].

Работа с учениками включает в себя проведение классных часов, проведение различных бесед, викторин и конкурсов, а также организация экскурсий и поездок.

Нравственное воспитание младших школьников и младших школьников обучающихся в стенах школ, реализующих компенсирующее и коррекционно-развивающее образование, требует создания ряда педагогических условий для решения задач духовно-нравственного развития младших школьников:

1. Целенаправленность воспитательного воздействия;
2. Организованность деятельности;
3. Определенная направленность используемых методов работы;
4. Комплексность всего воспитательного процесса;
5. Учет особенностей и потребностей учеников;
6. Непрерывность воспитательного воздействия [3].

В свою очередь реализация данного вида работы должна строиться на определенном ряде принципов:

1. Принцип ориентации на идеал, то есть идеал, как высшая ценность должен определять смыслы воспитания и служить для новых основных ориентиров человеческой жизни и духовно-нравственного и социального развития личности;

2. Аксиологический принцип, подразумевающий, что педагогическая организация нравственного уклада школьной жизни начинается с определения той системы ценностей, которая лежит в основе воспитательного процесса, раскрывается в его содержании и сознательное усвоение которой обучающимися осуществляется в процессе их духовно-нравственного развития;

3. Принцип амплификации, в соответствии с которым младшему школьнику со стороны образовательной организации и семьи, как основных социальных институтов, предоставляется возможность для свободной, спонтанной активности, свободного общения, творчества и игры;

4. Принцип следования нравственному примеру, то есть пример – это возможная модель выстраивания отношений ребенка с другими людьми и с самим собой, образец ценностного выбора, совершенного значимым другим;

5. Принцип идентификации (персонификации) или, иными словами, устойчивого отождествления себя со значимым другим, стремление быть похожим на него;

6. Принцип диалогического общения;

7. Принцип полисубъектности воспитания;

8. Принцип системнодеятельностной организации воспитания, подразумевающий то, что нравственное воспитание включает в себя организацию учебной и внеучебной, а также общественно значимой деятельности младших школьников.

Нравственное воспитание в начальных классах может реализовываться по следующим направлениям:

1. Гражданско-патриотическое воспитание.

Формируемые ценности: любовь к России, своему народу, своему краю; служение Отечеству; понятие о правовом государстве и гражданском обществе; закон и правопорядок; свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества.

2. Нравственное и духовное воспитание

Формируемые ценности: духовный мир человека и нравственный выбор; понятие жизни и ее смысла; чувства справедливости, милосердия, чести и достоинства; уважение достоинства человека, равноправие, ответственность и чувство долга; понятие морали, честности, свобода совести и вероисповедания; традиционные религии и духовная культура народов России.

3. Воспитание положительного отношения к труду и творчеству

Формируемые ценности: уважение к труду, человеку труда; творчество и созидание; трудолюбие, работа в коллективе, ответственное отношение к труду и творчеству.

4. Интеллектуальное воспитание

Формируемые ценности: понятие об образовании, истина, интеллект, наука и интеллектуальной деятельности; интеллектуальное развитие личности.

5. Здоровье сберегающее воспитание

Формируемые ценности: понятие о физическом, духовном и нравственном здоровье, о здоровом образе жизни.

6. Социокультурное и медиакультурное воспитание.

Формируемые ценности: миролюбие, гражданское согласие, социальное партнерство, межкультурное сотрудничество, культурное обогащение личности; понятие о поликультурности мира.

7. Правовое воспитание и культура безопасности



Формируемые ценности: понятие правовой культуры, прав и обязанностей человека, свободы личности, демократии, безопасности и безопасной среды школы, безопасного поведения в природной и техногенной среде.

8. Воспитание семейных ценностей

Формируемые ценности: понятия семьи и семейных традициях; культура семейной жизни, этика и психология семейных отношений, любовь и уважение к родителям; забота о старших и младших.

9. Формирование коммуникативной культуры

Формируемые ценности: понятие русского языка и языков народов России; культура общения, межличностная и межкультурная коммуникация, ответственное отношение к слову, как к поступку.

10. Экологическое воспитание

Формируемые ценности: понятие родной земли; заповедная природа; планета Земля; бережное освоение природных ресурсов региона, страны, планеты, экологическая культура, забота об окружающей среде и домашних животных.

Список литературы

1. Никулина Г.А. Основные направления духовно-нравственного воспитания личности // Образовательный портал «Видеоуроки» - URL <https://videouroki.net/razrabotki/statya-na-temu-osnovnye-napravleniya-dukhovno-nravstvennogo-vospitaniya-lichnosti.html> (дата обращения : 13.04.2023)
2. Букреева Р. Ю. Формы, методы и направления нравственного воспитания младших школьников // Актуальные исследования. 2022. №45 (124). С. 116-117. URL: <https://apni.ru/article/4892-formi-metodi-i-napravleniya-nravstvennogo-vos>
3. Немов Р. С. Психология. В трех книгах. Кн. 1.: Общие основы психологии. – М.: Владос, 2000.
4. Цыгикало А.А. Нравственное воспитание младших школьников как педагогическая проблема // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-4. ; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13980> (дата обращения: 14.04.2023).
5. Баева М.С. Педагогические условия нравственного воспитания младших школьников // Образовательный портал «Справочник». — URL https://spravochnick.ru/pedagogika/pedagogicheskie_usloviya_nravstvennogo_vospitaniya_mladshih_shkolnikov/ (дата обращения: 10.04.2023).
6. Алимова Т.Г. Программа духовно-нравственного воспитания обучающихся при получении начального образования – М.: 2015.

УДК 376

Меркулов Антон Владимирович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Merkulov A.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: kajvno@gmail.com

Научный руководитель: Русинова С.В., доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОЖИДАНИЯ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАС ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА
THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING EXPECTATION SKILLS IN A YOUNG PUPIL WITH ASD THROUGH AN INTEGRATED APPROACH

Аннотация: В данной статье изложена основная информация о подходах посредством анализа исследовательских работ, выдвинуто предположение об эффективности предложенного комплексного подхода, направленного на оптимизирование психолого-педагогического сопровождения детей с РАС



в процессе формирования навыков самоконтроля.

Abstract: This article provides basic information on approaches through the analysis of research papers and suggests the effectiveness of the proposed comprehensive approach aimed at optimizing psychological and pedagogical support for children with ASD in the process of forming self-control skills.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, формирование навыка ожидания.

Keywords: autism spectrum disorder, waiting skills formation.

Нарушение эмоционально-волевой сферы у младших школьников с РАС способствует возникновению трудностей в саморегуляции следующих поведенческих навыков: целеполагания, самоорганизации (планирования), самоконтроля.

Младшие школьники с расстройством аутистического спектра испытывают трудности в контроле своего поведения, которые приводят к препятствиям в усвоении академических навыков на уроках и коррекционно-развивающих занятиях у специалистов.

Недостаток навыка самоконтроля у детей с расстройством аутистического спектра не позволяет полноценно и продуктивно усваивать учебные знания.

Комплексное использование отечественной эмоционально-уровневой коррекции, (далее ЭУК) и зарубежного метода прикладного анализа поведения (далее АВА) способствует эффективному формированию волевой сферы младшего школьника с РАС и выработке его навыков самоконтроля.

Эмоционально-уровневая коррекция предполагает выделение первичных дефектов, вторичных и третичных образований и анализ их как нарушений структуры базовой эмоциональной системы регуляции, ведущее к затруднениям в адаптации ребенка к окружающей среде и поддержанию эмоциональной стабильности.

В исследовании Е.Г. Чигинцевой ЭУК характеризуется как поэтапное построение психологической коррекции посредством установления эмоционального контакта; стимуляции активности, направленной на взаимодействие; купирование отрицательных форм поведения; формирования целенаправленного поведения. [7]

Прикладной анализ поведения – это научная дисциплина, которая изучает поведение и использует ряд базовых принципов для изменения поведения в лучшую, социально приемлемую сторону [2,13].

АВА используется в работе с аутичными детьми для формирования академических, социально – коммуникативных, социально – бытовых навыков. Подход может быть использован для формирования и развития эмоционально – волевой сферы, особенно навыков саморегуляции, посредством структурированного обучения навыкам [2,15].

В исследовании «Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (рас): комплексный и междисциплинарный подходы» под авторством А.А. Нестеровой, Р.М. Айсина, Т.Ф. Сусловой представлена краткая характеристика прикладного анализа поведения: научение поведенческому навыку происходит через разделение его на этапы освоения конкретных действий внутри самого навыка; навыки могут быть соединены в блоки или цепочку, затем навык закрепляется если ребенок выполняет действие безошибочно в 80% случаев вне зависимости от ситуации и / или человека, который предоставил задание, требующее задействование данного навыка.

В статье представлены положительные и отрицательные стороны подхода: было получено множество положительных результатов применения подхода (с ссылкой на исследование профессора Манитобонского университета Хавьер Вирус – Ортега [1]), которые совершенствовали социальные, бытовые, академические навыки; однако в данном методе не предполагается передача инициативы ребенку или его творчеству, то есть формирование навыка происходит через жесткое и четкое управление – правильные действия закрепляются, а неправильные строго пресекаются [4].

В статье В.Л. Сабитовой «Эффективные методики работы с детьми с РАС: прикладной анализ поведения» описана сущность подхода и представлена модель по которому он функционирует – предшествующий фактор (А), поведение (В), последствие (С). Предшествующие факторы разделяются на мотивационные условия и мотивационные стимулы: мотивационный стимул – стакан с водой, мотивационное условие – жаркая погода, следовательно, ребенок испытывает жажду и вызывается поведение – выпить воду из стакана. Последствия поведения бывают трёх видов – поощрение, наказание

и гашение. Поощрение (подкрепление) может быть положительным и отрицательным. Например, если получить отметку за контрольную «Отлично», то последует покупка любимого торта – положительное поощрение. Ребенок после тренировки не стал убирать за собой и мыть посуду, потому что он устал на тренировке, и родитель всё сделал за него – отрицательное подкрепление.

Наказание также бывает отрицательным и положительным. Если ребенок разбросал игрушки по комнате, то родитель попросит убрать беспорядок, что в дальнейшем приведет к снижению частоты проявления данного поведения (разбрасывания игрушек). Примером отрицательного наказания может послужить ситуация, при которой за невыполненное домашнее задание родитель лишает ребёнка стимула, например смартфона, на определенный промежуток времени. Таким образом ребенок усвоит то, что если не выполнить домашнее задание, то он лишится чего – то, чем он интересуется.

Гашение основано на точном определении функции поведения (избегание требований, самостимуляция, доступ к желаемому, привлечение внимания) и последствия, которые способствуют его появлению.

Таким образом, поощрение приводит к увеличению частоты определенного поведения, наказание приводит к сокращению частоты его проявления, гашение направлено на снижение частоты поведения. [5]

В прикладном анализе поведения есть собственный подход для установления контакта, но на данный момент в зарубежном сообществе, где наиболее распространена АВА терапия, он считается менее этичным. Руководящий контроль – контроль мотивационных предметов. Все вещи, которые любит ребенок должны контролироваться взрослым. Ребенок может получить то, что он хочет, выполняя простые инструкции взрослого. И исходя из этой позиции, лучше установить контакт с ребенком через интересную ему деятельность, вовлекая себя в его игру и в дальнейшем создавая контакт, который позволит перейти ребенку в деятельность, предложенную взрослым.

Часто возникает недостаток связи между применением техник и методов и достижением целей подхода в целом. Авторы сфокусированы на исследованиях отдельных элементов, не учитывая их влияние на всю систему, что приводит к несоответствиям и потере эффективности. Необходимо больше уделять внимания не только отдельным эффективным техникам, но и изучению их взаимодействия, чтобы добиться оптимального результата.

Комплексный подход, основанный на эмоционально-уровневой коррекции и прикладном анализе поведения, позволит наиболее эффективно обучить навыкам самоконтроля младшего школьника с расстройством аутистического спектра в процессе коррекционно-развивающих занятий у педагога-психолога. В свою очередь, сформированная волевая сфера позволит ученику более продуктивно усваивать знания на уроках посредством соблюдения правил поведения на уроках.

В начале учебного года, кроме обязательных специализированных диагностик для детей с расстройством аутистического спектра, посредством метода наблюдения проводится диагностика навыков саморегуляции младших школьников с РАС. Если ребенок не умеет «сидеть красиво» и не трогать учебные принадлежности и совершать действия до предъявления инструкции учителем, то необходимо разработать план формирования навыка ожидания.

План выработки навыка также должен учитывать то, что педагогу-психологу необходимо установить эмоциональный контакт с ребёнком. Это можно сделать посредством реализации следующих рекомендаций:

Необходимо заранее провести небольшое анкетирование для родителей со следующими вопросами:

1. Контакт Вашего ребенка с посторонним человеком зависит от (нужное отметьте «+»
 - настроения
 - помещения (например, если ребенку не нравится наличие в помещении учебного места, также можете указать и другие причины)
 - окружающих звуков (если есть особые условия, например нравится конкретная музыка, то напишите название)
 - окружающих людей (испытывает ли Ваш ребенок негативное и предвзятое отношение к сверстникам или взрослым. Например, не нравится борода у мужчин или распущенные длинные волосы у женщин, то просьба уточнить.)

2. Есть ли игры, движения, предметы или игрушки, которые наиболее нравятся Вашему ребенку. Если да, то какие?

3. Спокойно ли Ваш ребенок ведёт себя в домашней обстановке при выполнении домашних заданий?

Далее, в соответствии с учетом ответов необходимо подготовить пространство для занятий. Если у ребёнка нет конкретных стимулов, которыми его можно увлечь, то необходимо активно наблюдать за деятельностью в кабинете сенсорной разгрузки и в кабинете психолога.

Кроме того, желательно чтобы на занятиях присутствовал тьютор ребёнка. Это необходимо для того, чтобы и другие взрослые понимали, как происходит взаимодействие и вступление в контакт с ребенком. Это также позволит видеть, как формируется навык и принимать участие в этом, тем самым обобщая полученный опыт ребенка, чтобы он воспринимал всех взрослых, а не только педагога-психолога.

На первом занятии необходимо постепенно сокращать дистанцию и вступать в ту деятельность, которая интересна ребёнку. Стараться установить эмоциональный контакт.

Далее необходимо повышать уровень доверия и доброжелательного отношения между ребенком и педагогом-психологом, соблюдая основные принципы эмоционально-уровневой коррекции:

1. Контакт не является целью, а представляется лишь как способ совместной деятельности.

2. Не стоит ожидать быстрого контакта. Работа по его установлению может оказаться очень длительной.

3. Нельзя оказывать давление на ребёнка в его деятельности, так как он ранее мог иметь негативный опыт в контактах. Нажим на него будет напоминать о том, что его вновь вовлекают в болезненный для него процесс.

4. При установлении контакта необходимо опираться на активность в ребенка, вовлекаться в процесс его деятельности.

5. Необходимо создать и поддерживать собственной эмоциональной значимости в глазах ребенка путём добавления компонентов присутствия в привычные для ребенка моменты самостимуляции.

6. Во время деятельности необходимо разнообразить привычные действия ребенка, добавив собственный эмоциональный элемент.

7. Усложнять формы контактов можно только после того, как взрослый становится значимым для ребёнка. В таких случаях, ребёнок пытается привлечь внимание взрослого и вовлечь в общение и совместную деятельность.

8. Усложнение контакта осуществляется посредством добавления новых деталей в структуру имеющихся форм.

После установления контакта с ребёнком мы можем постепенно приступать к выработке навыка ожидания, сначала в деятельности ребенка, затем уже на рабочем месте.

Для начала необходимо в привычную деятельность ребенка ввести правило – сначала играешь ты, потом играю я. Таким образом, например ребёнку нравится играть в настольной песочнице, и он использует игрушки, то можно поочередно играть ими. Но стоит помнить, что мы играем ими гораздо меньший промежуток времени.

Установив контакт с ребёнком, мы сможем построить план формирования волевых навыков по одному из методов АВА-терапии – метод дискретных попыток, обучение в естественной среде, видеомоделирование.

Список литературы

1. Virues-Ortega J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. Clinical Psychology Review. 2010. Vol. 30 (4). P. 387-399.

2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2020. – 208 с.



3. Мохонько Дарья Андреевна, Ткаченко Савелий Игоревич ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ АВА ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА // Евразийский Союз Ученых. 2021. №2-1 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-printsiipy-ava-terapii-v-rabote-s-detmi-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 14.05.2023).

4. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (рас): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. 2016. №2 (131). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-soprovozhdeniya-pozitivnoy-sotsializatsii-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-ras-kompleksnyy-i-mezhdistsiplinarnyy> (дата обращения: 14.05.2023).

5. Сабитова В.Л. Эффективные методики работы с детьми с РАС: прикладной анализ поведения // Мировая наука. 2023. №1 (70). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metodiki-raboty-s-detmi-s-ras-prikladnoy-analiz-povedeniya> (дата обращения: 14.05.2023).

6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

7. Чигинцева Елена Геннадьевна, Сунагатуллина Ирина Ириковна, Исаева Елена Викторовна, Аболмасова Лиана Сергеевна Комплексный подход в преодолении нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-v-preodolenii-narusheniy-rechi-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 14.05.2023).

8. Шрамм Р. Мотивация и подкрепление: Практическое применение методов прикладного анализа поведения и анализа вербального поведения (АВА/ВВ). – 2-е изд. / Роберт Шрамм; пер. с англ. У. Жарниковой; предисл. С. Анисимовой. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2022. – 608 с.

9. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой – Камар; науч. ред. С. Анисимова – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208.

УДК 376

Минакова Анна Сергеевна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Minakova A. S.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: anechka_minakova@mail.ru

Научный руководитель: Русинова С.В., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АГРАММАТИЗМОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ORGANIZATION AND CONTENT OF WORK ON OVERCOMING AGRAMMATISM IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Аннотация: В данной статье говорится о том, где встречаются аграмматизмы, с помощью каких методик можно их выявить, какие результаты показали дети после проведения данных методик.

Abstract: This article talks about where agrammatism occurs, what techniques can be used to identify them, what results the children showed after these techniques.

Ключевые слова: Аграмматизм, младший школьный возраст, нарушения речи.

Keywords: Agrammatism, primary school age, speech disorders.

Успешность обучения детей в школе зависит от уровня овладения письменной речью (чтение, письмо). Речевая культура лежит в основе успешной коммуникации, а также в основе различных



видов деятельности и взаимоотношений с людьми. Анализ литературы позволяет говорить о том, что в настоящее время существенно возрастает количество детей с речевыми нарушениями. Отмечается тенденция к постоянному росту числа детей с различными дефектами, недоразвитием речи, тяжёлыми речевыми нарушениями. Одной из наиболее распространенных патологий на сегодня является общее недоразвитие речи, которое заключается в недостаточном развитии всех сторон речевой деятельности ребёнка. При этом отмечается сохранность интеллекта и слуха [5].

В младшем школьном возрасте в период обучения грамоте, развития навыков чтения и письма у детей проявляется аграмматическая дисграфия, над устранением которой работают логопеды [4].

Актуальность данной проблемы заключается в необходимости определения эффективных приемов коррекции аграмматизмов у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи [2].

Аграмматизмы встречаются в устной речи и на письме. Характерны для раннего периода речевого развития, а также лиц с общим недоразвитием речи, билингвизмом, афазией, нарушениями слуха, дисграфией. Диагностируется при логопедическом обследовании устной и письменной речи, нейропсихологическом тестировании. Коррекционно-восстановительное обучение по преодолению аграмматизма направлено на совершенствование грамматических категорий языка. Аграмматизм – это неспособность построения или восприятия грамматических конструкций [1].

Данной проблемой занимались ведущие учёные в области логопедии: Ефименкова Л.Н., Жукова Н.С., Левина Р.Е., Миронова С.А., Спирова С.Ф., Филичева Т.Б. и др.

Для выявления наличия (отсутствия) аграмматизмов на письме нами были предложены детям следующие виды работ: письмо (диктант, изложение, сочинение), чтение (чтение текстов).

На констатирующем этапе исследования принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с нарушениями речи (ЭГ) и 10 детей младшего школьного возраста с нормативным речевым развитием (КГ).

Учащимся было предложено под диктовку написать текст (диктант), изложение, сочинение, чтение текстов с выполнением к ним заданий, чтобы можно было выявить как дети строят предложения, какие ошибки допускают в словах, могут ли себя сами исправить, допускают ли ошибки только на письме или же и при чтении. Тексты и задания были подобраны с учетом соответствия программы того класса, в котором обучаются дети.

При выполнении заданий у детей с нарушениями речи возникали сложности, они допускали больше ошибок, им сложнее было читать, по сравнению с детьми, у которых нет речевых расстройств.

Направления логопедического воздействия на те структуры, которые наиболее нарушены у детей экспериментальной группы:

- 1 направление. Уточнение и усложнение структуры предложения.
- 2 направление. Развитие функции словоизменения.
- 3 направление. Развитие умений морфологического анализа слова.
- 4 направление. Работа над однокоренными словами.
- 5 направление. Закрепление грамматических форм письменной речи (чтение, письмо) [3].

На контрольном этапе дети с нарушениями речи были разделены на 2 группы, с одними мы продолжили заниматься, с другими нет.

По результатам нашего исследования, мы видим, что уровень сформированности навыков склонений и согласований в роде и числе, написания приставок и суффиксов, построения предложений, изложения связного текста, произношения окончаний, префиксов, суффиксов, изменения грамматических форм слов у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, с которыми мы реализовали, коррекционную программу, благодаря которой результат немного повысился. Многие дети при первичном исследовании делали ошибки в приставках, суффиксах и окончаниях, не могли составить связный текст, запомнить последовательность предложений во время изложения, выполняли задания с помощью взрослого или со второй попытки. В результате проделанной работы, таких детей стало меньше. Дети стали увереннее писать диктанты, изложения, сочинения, у них стало наблюдаться меньше ошибок на письме или же некоторые могли себя самостоятельно исправить, при чтении тоже замечен небольшой результат, некоторые дети стали слегка лучше читать. Во время чтения текстов у них уже лучше получался пересказ и отвечать на вопросы по тексту получалось лучше, чем было вначале.

Данные контрольного эксперимента показали, что программа по преодолению аграмматизмов является эффективной, так как у обследуемых детей с нарушениями речи наблюдается улучшение результатов. У детей отмечено улучшение всех процессов, отвечающих за преодоление аграмматизмов. До проведения коррекционной работы у детей младшего школьного возраста преобладал средний уровень, были допущены ошибки в приставках, окончаниях, суффиксах, как на письме, так и при чтении. После проведения логопедической работы результаты несколько изменились, учащиеся продемонстрировали средний и высокий уровень, низкого уже обнаружено не было.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. Волкова Г.А., Методика обследования нарушений речи у детей. - СПб, 2009.- 45 с.
2. Ефименкова Л.Н., Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 335с.
3. Лалаева Р.И., Нарушения письменной речи / Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой. - М.: «Просвещение», 2009. - С. 346-383.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность - М.: Просвещение, 2011. – 214 с.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

УДК 376

Моисеенко Ксения Константиновна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
MoiseenkoK.K.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: kseniyamois06@gmail.com

Научный руководитель: Кабушко А.Ю., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ FORMATION OF CAUSAL RELATIONSHIPS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ONR IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH

Аннотация: в статье представлено изучение проблемы формирования причинно-следственных связей как одного из показателей уровня развития познавательной деятельности, которое является одним из факторов успешности обучения в школе у старших дошкольников с ОНР. Рассматриваются диагностические методики по выявлению понимания причинно-следственных связей у детей с ОНР.

Abstract: the article presents a study of the problem of the formation of causal relationships as one of the indicators of the level of development of cognitive activity, which is one of the factors for the success of schooling in older preschoolers with ONR. Diagnostic techniques for identifying understanding of cause-and-effect relationships in children with ONR are considered.

Ключевые слова: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, причинно-следственные связи, развитие связной речи.

Keywords: older preschoolers with general underdevelopment of speech, causal relationships, development of coherent speech.

Одним из важных условий развития ребенка в дошкольном возрасте является успешное овладение им речью. В настоящее время большой проблемой в логопедии является обеспечение условий для правильного речевого развития детей дошкольного возраста [1].



Правильное речевое развитие предполагает способность ребенка к связной речи, которая направлена на отражение всех существенных сторон своего предметного содержания. Когда говорят о несвязной речи, имеется в виду, что причинно-следственные связи в высказываниях не осознаются говорящим, или эти связи не проявляются должным образом в его речи.

По мнению ученых Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, при определении связной речи следует учитывать такие ее две характеристики, как ситуативность и контекстность, на которые обращал внимание еще С.Л. Рубинштейн. Ученый отмечал при этом, что для говорящего любая речь, воспроизводящая его намерения, может быть определена как связная, что отличает ее от отдельного зависимого слова, выведенного из контекста речи, однако формы связности в процессе развития могут меняться. При этом связанность речи может трактоваться как адекватность речевого оформления мыслей, говорящего или пишущего с позиций ее понятности для слушающего или читающего этот текст [4].

В процессе развития связной речи ярко проявляется взаимозависимость видов речевого и умственного развития личности, ее познавательных психических процессов. Ребенку, как правило, чтобы хорошо, понятно рассказать о чем-либо, для начала нужно четко мысленно представить объект рассказа, проанализировать, выделить определенные характеристики предмета рассказа, а также причинно-следственные, временные и иные взаимосвязи между явлениями [5].

Вследствие недостаточности формирования причинно-следственных связей у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня могут отмечаться особенности речи, в том числе связной.

Традиционным считается такое определение ОНР детей в дошкольном возрасте, под которым понимается особая форма речевой аномалии, сопровождающаяся нарушениями развития звуковой и смысловой составляющих речи детей [2].

Учеными В.К. Воробьевой, Л.Ф. Спировой, Г.В. Бабиной и другими отмечен тот факт, что в период начальной школы степень сформированности лексико-грамматических средств языка у детей серьезно отстает от нормы. При этом недостатки развития контекстной речи у детей сохраняются длительное время, и проявляются в трудностях программирования высказываний, отбора учебного материала, лексико-грамматического конструирования предложений, затруднениях связности и последовательности изложения материала. В частности, для детей дошкольного возраста с ОНР характерными являются: более позднее появление признаков экспрессивности речи, слабый словарный запас, ярко проявляющийся аграмматизм, трудности в произношении и фонемообразовании, особые формы нарушений слоговой структуры слов, что является дополнительным препятствием для дальнейшего обучения детей в школе [2].

Большой вклад в изучение проблемы развития связной речи у дошкольников с ОНР внесли исследователи: Филичева Е.Б., Чиркина Г.В., Ястребова В.А., Туманова Т.В., Жукова Н.С., Мاستюкова Е.М. и другие.

Целью нашего исследования является теоретически изучить и практически обосновать проблему формирования причинно-следственных связей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе развития связной речи.

Объектом исследования мы обозначили причинно-следственные связи в речи детей дошкольного возраста, а предметом исследования особенности формирования причинно-следственных связей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе развития связной речи.

У старших дошкольников с ОНР, по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием, будут наблюдаться следующие особенности формирования причинно-следственных связей: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога, что мы обозначили как гипотезу исследования.

Для того чтобы преодолеть выделенные нарушения у детей, важно в процессе коррекционно-развивающей работы разработать и реализовать специальную программу по формированию причинно-следственных связей в речевом развитии детей. Задачи этой программы стали:

1. Рассмотреть лингвистический аспект изучения формирования причинно-следственных связей в речи.
2. Проанализировать процесс формирования причинно-следственных связей при становлении



речи в онтогенезе и при дизонтогенезе.

3. Подобрать методики исследования причинно-следственных связей у детей дошкольного возраста.

4. Разработать и апробировать экспериментальную программу по формированию причинно-следственных связей у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе развития связной речи.

5. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования.

В процессе написания дипломной работы были использованы следующие методы: метод анализа научной литературы (научных статей, монографий, диссертационных исследований, сборников трудов научных конференций, и т.д.) по проблеме исследования, метод педагогического эксперимента, а также метод количественной и качественной оценки результатов исследования.

Для написания коррекционной программы мы обращались к работам о закономерностях речевого развития детей дошкольного возраста ученых Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. А. Леонтьева, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича; исследования о специфике и определении параметров связной речи исследователей Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, В.К. Воробьевой, А.Г. Арушановой, В.В. Коноваленко, Л.В. Градусовой, Н.И. Левшиной; труды отечественных ученых Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других об особенностях коррекционной работы при общем недоразвитии речи детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе теоретических данных о формировании причинно-следственных связей у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ходе развития связной речи. Практическая значимость работы заключается в подборе комплекса методических методик, направленных на формирование причинно-следственных связей, в разработке экспериментальной программы по формированию причинно-следственных связей у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе развития связной речи.

Были выделены основные этапы исследования:

Первый этап – поисковый – включает анализ научной литературы (научных статей, монографий, диссертационных исследований, сборников трудов научных конференций, и т.д.) по проблеме исследования; уточнение методологического аппарата исследования; определение цели, задач и выдвижение гипотезы исследования.

Второй этап – основной – предполагает организацию собственно эмпирического исследования, выявление особенностей формирования причинно-следственных связей у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня в ходе развития связной речи, разработку программы педагогического эксперимента по формированию причинно-следственных связей у детей дошкольного возраста с ОНР в ходе развития связной речи.

Третий этап – обобщающий – включает обработку и окончательное оформление результатов исследования.

При проведении исследования использовались следующие методики: «методика исследования уровня развития навыков связного монологического высказывания» (В.П. Глухов), «установление причинно-следственной связи между событиями» (Л.Ф. Фатихова). Методики направлены на исследование уровня развития навыков связного монологического высказывания, изучение уровня развития способности устанавливать причинно-следственную связь; выявление способности к пониманию временной последовательности событий [3].

При проведении констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня: нарушение понимания структуры сложноподчинённых предложений и умения их построения, несформированность навыка определения последовательности событий на серии сюжетных картинок с последующим составлением рассказа, несформированность навыка определения причины и следствия в процессе пересказа.

Для повышения уровня знаний была разработана и апробирована коррекционная программа по формированию причинно-следственных связей.

Таким образом, можно сделать заключение о возможности формирования причинно-следственных связей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР через систему коррекционных занятий, направленных на обучение составлению и анализа сложноподчинённых предложений,



обучению самостоятельному определению последовательности событий на серии сюжетных картинок, обучение определению причины и следствия в процессе пересказа.

Список литературы

1. Алтухова Т.А. Коммуникативно-речевое развитие детей с общим недоразвитием речи: учеб. пособие / Т.А. Алтухова, Е.Н. Российская, Л.А. Гаранина. – Белгород: НИУ «БелГУ». – 2019. – 179с.
2. Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности Дефектология Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, А. М. Мастюкова и др.; / Под ред. Л. С. Волковой. – М: Просвещение. – 1989г. – 528с.
3. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель. – 2005. – 351с.
4. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика. – 1975. – 225с.
5. Логинова Е.А. Общее недоразвитие речи. Алалия: учеб.-метод. пособие / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М.– 2015. – 62с.

УДК 159.9

Процук Ольга Александровна,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Protsuk O.A.,
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: olyaprotsuk@yandex.ru
Научный руководитель: Соловьева О.В., доцент

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СЕНСОМОТОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ MODERN APPROACHES TO SENSORIMOTOR DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Аннотация: в статье раскрываются современные подходы к сенсомоторному развитию детей раннего возраста с нарушениями, выявляются особенности сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения.

Abstract: the article reveals modern approaches to the sensorimotor development of young children with disabilities, reveals the features of sensorimotor development of young children with visual impairment.

Ключевые слова: коррекционная работа, моторика, нарушения зрения, ранний возраст, сенсорное развитие.

Keywords: correctional work, motor skills, visual impairment, early age, sensory development.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, размере, цвете, положении в пространстве и т.п. Именно ранний возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

С.Н. Обухова и Г.Н. Кузнецова рассматривая способы сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения, отмечают особую роль изобразительной деятельности.

По мнению авторов, при прохождении стадии развития сенсомоторного интеллекта, предшествующего периоду интенсивного овладения речью, достигается координация восприятия и движения, ребенок раннего возраста взаимодействует с объектами, их перцептивными и моторными сигналами, но не со знаками, символами и схемами, репрезентирующими объект. Поэтому, для



развития сенсомоторного интеллекта ребенка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении важно создать развивающую предметно-пространственную среду, наполненную сенсорными ощущениями и предполагающую выполнение моторных компонентов деятельности. Сенсомоторные действия, выполняемые ребенком раннего возраста в изобразительной деятельности, обладают обширными возможностями для его полноценного развития [2].

Главной задачей сенсомоторного развития детей раннего возраста считается создание условий для совершенствования восприятия как первой ступени непосредственного познания окружающего мира. Сенсомоторное развитие ребенка раннего возраста эффективно осуществляется в рисовании и лепке, поэтому актуальным является определение комплекса методических приемов, активизирующих развитие самостоятельности и инициативы в сенсомоторных играх детей. Важное значение при проведении сенсомоторных игр имеет обучение детей способам действий с предметами: наложению, прикладыванию, группировке по цвету и форме, последовательному осмотру, выполнению планомерных действий, обследованию. Сенсомоторные игры разрабатываются с учетом физиологических и психологических особенностей развития детей раннего возраста, уровня развития их сенсомоторного интеллекта и двигательных умений. Используемые игры и игровые упражнения подбираются в соответствии с направленностью на сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Виды изобразительной деятельности позволяют ребенку раннего возраста неосознанно находить новые ассоциативные связи между предметами и их изображением, создавать образ предмета, передать с помощью средств выразительности (линий, пятен, цвета) свое состояние, выразить собственные чувства, эмоции. Перенесенные на бумагу мазки, штрихи, линии, пятна, не передают всего смысла, переживаемого ребенком представления о предмете или явлении окружающего мира, однако указывают на желание поделиться «увиденной» и «понятой» информацией, накопленной на основе чувственного познания. Сенсорный опыт является опорной базой для построения зрительных образов у ребенка, и зрительный образ формируется полнее и изображается более детально, если зрительные впечатления подкрепляются двигательным и осязательным опытом. Поэтому в работе с детьми раннего возраста важно уделять внимание изобразительным видам деятельности, стимулирующим кинестетический канал восприятия [2].

Авторы выделяют следующие показатели сенсомоторного развития ребенка раннего возраста в изобразительной деятельности, позволяющие определить когнитивные результаты:

- ребенок проявляет интерес к рассматриванию предметов окружающего мира;
- ребенок понимает, что из пластилина можно лепить разные предметы; – понимает, что кисточкой, гелевыми или восковыми мелками, можно рисовать;
- понимает, как правильно держать гелевый, восковой мелок;
- действует гелевым и восковым мелком, подражая взрослому;
- понимает, как использовать технику «принта» ладошками, пальчиками, штампом;
- понимает, что материалы отличаются по цвету;
- понимает, что для изображения предметов необходимо подобрать соответствующий цвет;
- понимает, что можно наклеить изображение предмета из геометрических форм на фон в аппликации;
- понимает, что нужно правильно разложить части аппликации перед наклеиванием;
- понимает, что для наклеивания готовых форм нужно правильно пользоваться клеем.

Показатели, позволяющие определить деятельностные результаты сенсомоторного развития ребенка раннего возраста в изобразительной деятельности:

- ребенок использует пластический материал по назначению;
- выполняет некоторые технические приемы: отщипывает материал, прижимает детали, раскатывает цилиндрическую, скатывает шарообразную форму с помощью взрослого;
- проявляет активность в экспериментировании с материалами;
- ребенок наклеивает с помощью взрослого готовые элементы в аппликации;
- составляет изображение предмета из двух, трех геометрических форм;
- использует технику «принта» в рисовании ладошками, пальчиками, кистью, штампом;
- изображает штрихи, точки, линии в разных направлениях, зигзаги, ломаные, мотки, спирали;
- замыкает линию в округлую форму;

- рисует «каракули», ищет содержание образа в «каракулях»;
- ритмично заполняет всю площадь листа штрихами, мазками;
- ребенок «читает» свой рисунок;
- обыгрывает свой рисунок, лепку;
- пытается самостоятельно что-либо нарисовать;
- пытается повторить изображение;
- ребенок выбирает цвет, соответствующий признакам предмета, явления;
- ребенок пытается назвать предметы, которые нарисовал, вылепил [2].

Показатели, позволяющие определить мотивационно–ценностные результаты сенсомоторного развития ребенка раннего возраста в изобразительной деятельности:

- ребенок замечает красивые предметы в окружающей среде;
- выражает интерес к получению яркого следа на бумаге;
- радуется узнаванию предмета взрослыми на своем рисунке;
- проявляет интерес к познавательным действиям с изобразительными материалами и инструментами;
- испытывает радость от использования пластического материала разного цвета;
- получает удовольствие от наклеивания готовых форм на фон в аппликации;
- испытывает потребность в доброжелательном отношении к себе в совместной изобразительной деятельности;
- проявляет интерес к сенсомоторным играм с изобразительными материалами;
- проявляет интерес к сотворчеству со взрослыми;
- стремится подражать действиям взрослых [2].

Ш.А. Абдуллаева разработала систему упражнений и дидактические пособия по вкладыванию фигур в отверстия доски и коробки для сенсорного развития детей раннего возраста. Ее исследования доказали возможность формирования сенсорных действий по сопоставлению между собой предметов по форме уже на втором году жизни ребенка. В ее работе предлагается в качестве методов обучения применять активную деятельность ребенка с предметами, обучение приемам обследования, обведение контуров фигуры и отверстия пальцем взрослого и самого ребенка, показ и объяснение педагогом способа действия, одновременное сочетание разных видов заданий, их смена и др. [1].

Описывая ведущие характеристики предметно-развивающей среды в ДОО, Л.А. Пасекова включает в них такую, как обеспечение богатства сенсорных впечатлений. Предметы обстановки групповых помещений, считает она, необходимо подбирать таким образом, чтобы они отражали многообразие цвета, форм, материалов, гармонию окружающего мира, т.е. это естественный природный, бросовый материал, разнообразные бытовые предметы [3].

Таким образом, выделяются следующие современные подходы к сенсомоторному развитию детей раннего возраста с нарушениями зрения: использование изобразительной деятельности (Обухова С.Н., Кузнецова Г.Н.); система упражнений и дидактические пособия по вкладыванию фигур в отверстия доски и коробки для сенсорного развития детей раннего возраста (Абдуллаева Ш.А.). Многие исследователи отмечают значение правильной организации предметно-развивающей среды для сенсорного развития детей раннего возраста. Развивающая предметно-пространственная среда рассматривается как комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса, рационально организованный в пространстве и времени, насыщенный разнообразными предметами и игровыми материалами.

Список литературы

1. Абдуллаева Ш.А. Формирование сенсорного опыта и методика его организации у детей раннего возраста: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ш.А. Абдуллаева. М., 1975. - 146 с.
2. Обухова, С. Н. Изобразительная деятельность как средство сенсомоторного развития детей раннего возраста / С. Н. Обухова, Г. Н. Кузнецова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 12-1. – С. 224-228. – EDN EFLDM.
3. Предметно-развивающая среда [Текст]: методические рекомендации для воспитателей



дошкольных образовательных учреждений / автор-составитель Л. А. Пасекова. – СПб.: Астерион, 2012. – 24 с.

УДК 378.13

Рекичинская Валерия Павловна,
ГБОУ ВО СГПИ
г. Ставрополь
Rekichinskaya V.P.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: yapa_3v@mail.ru

Научный руководитель: Пашкова Я.В., доцент

**НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ И НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
КОМПЕНСИРУЮЩЕГО И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LESSONS OF LITERARY
READING IN PRIMARY CLASSES AND PRIMARY CLASSES OF COMPENSATORY AND COR-
RECTIONAL-DEVELOPING EDUCATION**

Аннотация: В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного образования - нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения в начальных классах и начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования. В работе описываются различные виды деятельности учащихся начальной школы на уроках литературного чтения, направленные на воспитание доброты, честности, открытости, смелости, милосердия и т. д.

Abstract: The article deals with one of the urgent problems of modern education - the moral education of younger schoolchildren in the lessons of literary reading in primary classes and primary classes of compensatory and correctional-developing education. The paper describes various activities of primary school students in literary reading lessons aimed at fostering kindness, honesty, openness, courage, mercy, etc.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные качества, литературное чтение.

Keywords: moral education, moral qualities, literary reading.

Проблема нравственного воспитания интересует педагогическую науку на протяжении многих лет. Во все времена в людях ценились такие качества, как доброта, справедливость, честность, милосердие, отзывчивость и уважение к людям. Эти качества нашли в работах Я.А. Каменского, И.Г. Пестолоцци, К.Д. Ушинского и др.

«Нравственное воспитание», охватывающее многие стороны человеческой жизни – например, В.А. Сухомлинский был уверен, что «именно оно является системообразующим признаком в воспитательной системе развития личности, а сердцевиной – формирование нравственных чувств личности. В связи с этим в своих работах термин «воспитание» автор трактует, как целенаправленное воздействие на сознание, чувства и поведение обучающихся, цель чего – формирование нравственных качеств в рамках норм общественной морали» [5, с. 32]. А. П. Усова сходится в своих выводах с В.А. Сухомлинский, утверждая, что нравственное воспитание – это процесс формирования нравственных качеств, черт характера, способностей и поведенческих привычек [6].

Нравственное воспитание – это процесс по формированию нравственности у подрастающего поколения, выражающий потребность общества в сознательных и полноценных членах, протекающих индивидуально и в целом спонтанно. В течение этого процесса происходят качественные изменения человеческой личности. Ребенок достигает уровня нравственного воспитания, включается в социальную среду, начинает заниматься самовоспитанием и взаимодействием с другими [2].

Основная цель нравственного воспитания - привить моральные ценности, сформировать устойчивые моральные качества, потребности, чувства, способности и привычки поведения,



основанные на усвоении идеалов, норм и моральных принципов, участия в практической деятельности. В целом ученые выделяют такие моральные качества человека: доброта, честность, справедливость, искренность, достоинство, милосердие, любовь, прощение, щедрость, мудрость, ответственность, верность, терпимость, гостеприимство, открытость, мужество, героизм, согласие, решимость, доброжелательность, доверие, оптимизм, умеренность, мягкость, уравновешенность, Терпение, трудолюбие, инициативность, трудолюбие, независимость, благородство, бережливость и т.д [1].

Нравственное сознание и поведение, как упоминалось ранее, играют большую роль. Педагог А.С. Макаренко в своих работах утверждает, что этот процесс требует вооружения школьников теорией морали, он был уверен, что формирование сознания - более легкая задача для педагогов, чем воспитание привычки.

Термин «воспитание нравственного поведения» как формирование нравственных поступков и привычек, соотнося это с отношением человека к текущей реальности. Особенность и сложность заключается в том, что среда и условия, способствующие организации жизни учащихся с целью привития им моральных ценностей, должны быть сначала воссозданы, чтобы побудить человека к совершению моральных поступков. Такой средой может быть семья, круг сверстников, улица и т. Д. быть, но часто это влияние не всегда оказывает положительное влияние на ученика. Это связано с тем, что школьный возраст предполагает повышенную восприимчивость к текущей социальной деятельности – он воспринимает и усваивает многие вербальные и невербальные признаки: методы общения, поведения и отношения, используя для этого приобретенные эмпирические и теоретические знания [8].

В своих работах Т.А. Куликова и С.А. Козлова обращают внимание на механизм нравственного воспитания и объясняют, что нравственное воспитание зависит от того, какой механизм был, положен в основу воспитательного воздействия и было ли это сделано сознательно. Это связано с тем, что ученик должен испытывать искреннее желание обладать моральными качествами, а не просто придерживаться их рационально, и поэтому основная задача учителей – способствовать приобретению соответствующих мотивов [3].

Е.О. Смирнова рассматривает средства нравственного воспитания как комплекс различных форм, методов и приемов, задачей которых является формирование у учащихся основных нравственных качеств и общей духовной культуры [7].

Средствами нравственного воспитания являются методы педагогического воздействия, с помощью которых происходит процесс нравственного формирования личности в соответствии с требованиями современного общества.

Нравственное воспитание предполагает использование многих педагогических средств, но, как отмечают Н.С. Карпинский, Л.Н. Стрелков и А.М. Виноградов, уроки литературного чтения являются одними из самых активных среди них, поскольку яркая и эмоционально насыщенная форма воздействует на учащихся, вызывает чувства и тем самым формирует отношение к окружающей жизни в целом и отдельным её проявлениям. Увлекательные сюжеты, тонкие художественные образы, персонажи со своими достоинствами и недостатками, положительными и отрицательными чертами характера помогают отождествить процесс чтения книг с настоящим интерактивным «путешествием», что делает изучение вопросов нравственности живым и интересным. Можно сказать, что на уроках литературного чтения школьников учат следовать хорошим примерам и избегать негативных действий в реальной жизни [4].

Чтение позволяет младшему ученику стать эмоциональным соучастником происходящего, например, исторических и социальных событий, межличностных отношений, в которых персонажи имеют увлекательные образы, создавая у него иллюзию непосредственного участия в происходящем, что имеет особенно сильный образовательный эффект, когда Образы других людей переносятся в вас самих.

По мнению А.В. Белошиста, Н.А. Ураслина, для того чтобы урок литературного чтения стал по-настоящему интересным, развил в детях нравственные качества, необходимо применять несколько подходов:

- создайте мотивацию у учащихся;
- стоит предложить детям выбрать различные направления при обучении, дать им ряд



задач на выбор;

- помочь ученикам самостоятельно сформировать вывод проведённой учебной деятельности;
- необходимо составить проблемную ситуацию, чтобы ученики попробовали найти решение самостоятельно;
- следует использовать наглядный пример в процессе обучения;
- использовать взаимную самостоятельную проверку учениками друг друга [3].

По мнению А.В. Белошистой, Н.А. Уразлиной, важной педагогической и родительской нравственно-воспитательной задачей сегодня стало не просто чтение, а приобщение к чтению обучение получать информацию из книг, поэтому на педагогов сегодня возложена задача работать не только с детьми, но и с родителями, чтобы возродить в них интерес к литературе и художественному слову. Дети, которые регулярно читают со своими родителями, приобретают устойчивый интерес к книгам, могут ими пользоваться, расширяют свой кругозор и формируют нравственное отношение к окружающему миру, а родители, в свою очередь, устанавливают тесный эмоциональный контакт с ребенком, что позволяет сразу же сделать все педагогические методы более эффективными. Эмоциональное развитие учащегося, в свою очередь, дает ему потенциал для успешной интеграции в общество, независимо от особенностей его характера и темперамента [3].

Следовательно, нравственное воспитание – это процесс формирования нравственности у подрастающего поколения, выражающий потребность общества в сознательных и полноценных членах, протекающий индивидуально и в целом спонтанно.

Нравственное воспитание предполагает использование многих педагогических средств, но уроки литературного чтения относятся к числу наиболее активных среди них, поскольку яркая и эмоционально насыщенная форма воздействует на учащихся, вызывает чувства и тем самым формирует отношение к окружающей жизни в целом и к отдельным ее проявлениям. Увлекательные истории, тонкие художественные образы, персонажи со своими достоинствами и недостатками, положительными и отрицательными чертами характера помогают отождествить процесс чтения книг с настоящим интерактивным «путешествием», что, делая изучение вопросов нравственности живым и интересным. Можно сказать, что на уроках литературного чтения школьников учат следовать хорошим примерам и избегать негативных поступков в реальной жизни.

Список литературы

1. Белова С.Н., Шамова, Т.И., Ильина, И.В. Современные средства оценивания результатов обучения в школе / С.Н. Белова. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 520 с.
2. Болотина Л.Р. Школьная педагогика / Л.Р. Болотина. – М.: Академия, 2018. – 317 с.
3. Брушлинский А.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач / А.В. Брушлинский. – М.: Просвещение, 2019. – 342 с.
4. Буйлова Л.Н. Актуальные проблемы организации нравственного воспитания в системе образования детей / Л.Н. Буйлова // Молодой ученый. – 2016. – №5. – С. 405-412.
5. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / И.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2018. – 54 с.
6. Карпова С.Н. Игра и нравственное развитие школьников / С.Н. Карпова. – М.: Издательство Московского Университета, 2016. – 279с.
7. Савченко О.Я. Дидактика начальной школы / О.Я. Савченко. – М.: Генеза, 2015. – 312 с.
8. Терентий М.А. Теория и практика нравственного воспитания подрастающего поколения. Кишинев: Штиинца, 2018. – 275 с.

Савин Олег Вячеславович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Savin O.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ez-ezov@mail.ru

Научный руководитель: Слюсарева Е.С., доцент

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
PECULIARITIES OF COMMUNICATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Аннотация: в статье рассматриваются особенности коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста. Проанализированы и установлены наиболее существенные затруднения, снижающие возможности к социализации ребёнка в обществе.

Abstract: The article discusses the results of studying the communication features of children with autism spectrum disorders of primary school age. An analysis was carried out and the most significant difficulties were identified that reduce the child's ability to socialize in society.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, особенности коммуникации, младший школьный возраст.

Keywords: autism spectrum disorders, communication features, primary school children.

Введение. Актуальность данной тематики заключается в том, что количество детей с расстройствами аутистического спектра ежегодно становится все больше. Каждый из них нуждается в глубоком нестандартном индивидуальном подходе, помощи и поддержке.

Проблема исследования коммуникации детей младшего школьного возраста с РАС на сегодняшний день имеет недостаточную степень изученности, поскольку неразрешенными и в известной степени спорными остаются вопросы о средствах, методах и формах взаимодействия с детьми с РАС, а также непосредственно работа по формированию и развитию коммуникативных навыков у детей с РАС.

Обзор литературы. Исследованиями коммуникации детей с РАС занимались такие ученые как Е. Е. Дмитриева, Н. В. Ключева, М. И. Лисина, А. Г. Рузская и др. Вопрос изучения коммуникации частично рассмотрен в работах по специальной психологии Т.А. Власовой, В. И. Лубовского, У. В. Ульенковой. Имеется ряд научных работ, посвященных вопросам развития общения и коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи, зрения, слуха, детским церебральным параличом, когнитивными нарушениями, такие как Е. Е. Дмитриева, И. В. Корнилова, Д. С. Казарова, Е. Ю. Медведева, Т. А. Шалюгина и др.

Для того, чтобы проанализировать особенности формирования основных коммуникативных навыков у младших школьников с РАС, необходимо определить дефиницию «коммуникация», а также место развития детской коммуникации среди современных психолого-педагогических проблем. Так, термин «коммуникация» означает процесс социального взаимодействия педагога с детьми и детей между собой в процессе общения [1, с. 10]. Однако, в связи с особенностями развития психики, у детей с РАС не наблюдаются проявления преднамеренной речи и осознанного общения, так как у таких детей снижено социальное взаимодействие.

У многих детей с аутизмом наблюдаются сложности при общении, поскольку нарушено понимание речи, т.е. страдают экспрессивная и рецептивная коммуникации. Нарушения речи отражают основную специфику аутизма, а именно несформированность коммуникативного поведения. Поэтому у детей с аутизмом, прежде всего, нарушено развитие коммуникативной функции речи и коммуникативного поведения в целом.



Нарушения речи занимают значительное место среди характерных признаков раннего детского аутизма, как отображение несформированности коммуникативного поведения. В ряде исследований подчеркивается связь речевых нарушений с дефицитом психической активности и диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи. Формирование речи у детей с аутистичными нарушениями имеет ряд особенностей. Часто у таких детей отсутствуют этапы гуления и лепета, а если гуление и присутствует, то оно механическое, лишённое интонационного компонента. Нередко речь ребенка появляется задолго до начала ходьбы. Первые слова не имеют адресного содержания и не служат способом общения, произносятся спонтанно, без учета ситуации и создают впечатление игры словами. Иногда проговаривание отдельных слов приобретает ритуальный характер, облегчает выполнение того или иного действия. Часто в речи используются неологизмы. Происходит нарушение смысловой стороны слов.

На основе анализа литературы мы определили, что овладение коммуникативными навыками подразумевает выполнение операций и действий, доведенное до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения. Опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых, мы указали основные области коммуникативных навыков и описали их формирование в онтогенезе типично развивающихся детей.

Описывая особенности формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом, мы отметили, что для них характерны нарушения в трех сферах: социализация, коммуникация, поведение. Данные сферы соотносятся с ключевыми понятиями, рассмотренными нами ранее, что подтверждает необходимость включения работы по формированию коммуникативных навыков у данной категории детей в общий образовательный процесс.

Материалы и методы. При работе с младшими школьниками с РАС наиболее удобным и современным инструментом для оценки состояния коммуникативных навыков детей с аутизмом является методика А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». Данная методика разработана на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» и ориентирована на детей дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих минимальным уровнем экспрессивной речи, представлена в форме опросника [8], [10].

На базе Гимназии №12 имени Белокопя В. Э. г. Ставрополя было проведено обследование детей с заключением ПМПК «искаженное развитие I-II группа по О.С. Никольской».

При исследовании навыков просьбы были отмечены следующие особенности: в целях просьбы о повторении понравившегося действия ребенок произносит «еще хочешь» или называет действие, не формулируя полную и правильную фразу. При выборе одного из двух мотивационных предметов ребенок может назвать сначала один, потом сразу же другой, и при предъявлении ему одного из предметов начать проявлять нежелательное поведение. Просьбы о предмете или игрушке связаны в основном только с тем, что находится в поле зрения ребенка. Часто ребенок пытается что-то взять или сделать самостоятельно, не прибегая к просьбе.

По результатам обследования ниже всего уровень сформированности навыков привлечения внимания и запроса информации (7%), также на низком уровне навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них (21%) и диалоговые навыки (31%). Остальные навыки сформированы не в полной мере.

Таким образом, у всех обследуемых не сформированы или сформированы частично навыки: просьбы о выполнении мотивационной деятельности, описания прошедших событий, описания будущих событий, выражения грусти, сообщения о грусти («мне грустно»), выражения гнева, сообщения о гневе («сердитый», «сердится»), просьбы совместной игры, выражения вежливости, умения инициации диалога, обращаясь к человеку по имени, умения завершить диалог, используя стандартные фразы.

Дети из одной группы классификации по некоторым блокам коммуникативных навыков и отдельным навыкам имеют одинаковые показатели уровня сформированности.

Заключение. Проведенный теоретический анализ и экспериментальное исследование позволяют сделать вывод о том, что формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется специфическими особенностями, которые проявляются в количественных и качественных показателях: искажённом темпе развития и выраженных трудностях

формирования таких навыков как: навыки просьбы, название и комментирование, выражения эмоций, социального поведения и диалоговых навыков. Полученные результаты показывают необходимость целенаправленного коррекционного и развивающего действия на всех этапах формирования коммуникативных навыков.

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие: Ч. 2 / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 1. – С. 9–15.
2. Александровская, Э. М. Развитие психических функций ребенка в процессе игры / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Аутизм и нарушения развития. – 2012. – Т. 10. – № 3(38). – С. 43–58.
3. Бреева, П. А. Психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра / П. А. Бреева // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: Сборник материалов Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров, Тула, 17–18 июня 2021 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 14–17.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
5. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
6. Литовченко, О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога / О. С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 695–697.
7. Методы психологической диагностики: учебно-методическое пособие / Е. С. Слюсарева, Г. Ю. Козловская; М-во образования и науки Российской Федерации, М-во образования Ставропольского края, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Ставропольский гос. пед. ин-т. - Ставрополь: Ставропольский гос. пед. ин-т, 2009. – 325–334 с.
8. Морозов, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозов. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
9. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А. В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 208–235.

УДК 616

Сапова Мария Константиновна,
Романенко Екатерина Романовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Sapova M.K.,
Romanenko E.R.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: mari.sapova@bk.ru
Научный руководитель: Шипилова Е.В., доцент

**РАННЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ
ДИАГНОСТИКИ
EARLY DETECTION OF AUTISM SPECTRUM SIGNS THROUGH DIAGNOSTICS**



Аннотация: в данной статье рассматривается актуальность проблемы расстройства аутистического спектра у детей раннего возраста, освещается современный взгляд на проведение диагностики, раскрываются сложности каждого этапа.

Abstract: this article examines the relevance of the problem of autism spectrum disorder in young children, highlights the modern view of the diagnosis, reveals the difficulties of each stage.

Ключевые слова: дети, аутизм, расстройства аутистического спектра, диагностика.

Keywords: children, autism, autism spectrum disorders, diagnostics.

В последние десятилетия актуальность изучения расстройства аутистического спектра (далее РАС) имеет уровень мирового масштаба. Статистика показывает, что ежегодно процент рождаемости детей с первазивным расстройством увеличивается на 10-17%, можно заметить изменения с 1990-х гг., когда на 323 здоровых рождается один ребёнок с РАС, а на 2022 год по данным ВОЗ, доступных на её сайте, расстройство обнаруживается у 1 из 160 детей. Диагноз встречается у мальчиков в 4,3 раза чаще, чем у девочек [1, 7].

Впервые термин «аутизм» был введён Лео Каннером, он говорил, что аутизм - это нарушение в развитии эмоционально-личностной сферы детей и подростков. Также дифференцировал данное состояние от детской шизофрении. Важно отметить, что в настоящее время специалисты предпочитают разграничивать «Расстройства Аутистического Спектра» и «аутизм», поскольку второй термин входит в клиническую классификацию РАС [2].

У некоторых детей, включая детей с ОВЗ, могут наблюдаться аутистические черты, но при этом это нельзя будет назвать расстройством аутистического спектра. Лорна Винг – известный врач-психиатр впервые ввела понятие «триада нарушений», включающее в себя нарушение коммуникации, социализации и поведения, что является признаками, которые вероятнее всего будут указывать на РАС [2].

Часто родители задаются вопросом: «Как понять, что у ребёнка РАС?». Уже с трёхмесячного возраста специалисты могут сказать о возможностях риска проявления данного диагноза у малыша. Но как понять матери, что ребёнку нужна медицинская или специальная педагогическая помощь? Первыми признаками проявления РАС для родителей - отсутствие зрительного контакта и реакции на собственное имя в 8 месяцев; в двенадцатимесячном возрасте может наблюдаться нетипичное использование жестов, отсутствие указательного жеста (ребёнок должен указывать на предмет, который хочет получить, или на близкий круг людей), не прослеживается интерес (безразличие) к лицам, отсутствуют эмоциональные реакции (малыш не улыбается, редко смеётся), присутствует неправильная эмоциональный отклик на происходящие события, не всегда есть реакция на звуковые раздражители, отрицательно относится к телесному контакту, нет интереса к типичным детским играм, задерживается речевое развитие, то есть отсутствует гуление, лепет, первые слова.

Более заметными признаки становятся к 2-3 годам. Проявляются так называемые «красные флажки аутизма» - триада нарушений, которая ярко выражена и устойчива в своем проявлении. В 2 года у малыша могут возникнуть проблемы с координацией (ходьбой), может произойти регресс словесных и социальных навыков (в разговоре мог использовать пару слов или проявлял интерес к людям, но позже утратил эти способности); в 3 года ребёнок предпочитает играть в одиночку, не проявляет интерес к сверстникам, у него отсутствует интерес к дружбе, имеются трудности в распознавании чужих чувств и выражении собственных.

В 2-3 года появляются трудности в поведении, одним из самых частых проявлений являются двигательные стереотипии, которые могут выражаться в однотипном движении рук, раскачивании, кручении предметов – всё это направлено на стимуляцию определённой сенсорной зоны, могут быть звуковые стереотипии, нередко наблюдается ритуальное поведение (хождение однотипным маршрутом, одевание одной и той же одежды – сохранение этапов выполнения действий), ограниченность рациона (страх чего-то нового, неприятие определённых ощущений). Все эти трудности поведения относятся к особенностям сенсорного развития, тесное изучение окружающего мира (через нюхание, облизывание, телесное взаимодействие с предметами), может наблюдаться гиперактивность, импульсивность, хождение на носочках.

Все вышеперечисленные признаки наличия триады нарушений может стать причиной



обращения к специалистам. Чем раньше будет выявлено нарушение, тем более эффективной окажется коррекционная работа. Для постановки диагноза необходимо проведение диагностики, так как правильно построенная диагностическая работа гарантирует 80% успешности всего процесса [2, 4]

Психолого-педагогическая диагностика осуществляется в три этапа, непрерывно связанных между собой. Первый этап включает в себя скрининг – диагностику, которая подразумевает выявление наличия отклонений в психофизическом развитии, не предоставляя точной квалификации характера нарушений. Часто специалисты используют: Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для детей (М-CHAT-R/F), социально-коммуникативный опросник (SCQ), CASD, CARS. На этом этапе проводится беседа с родителями (первичный сбор анамнеза), где специалист выявляет возможные причины, факторы, влияющие на возникновение нарушенного развития. В этот период диагност наблюдает за поведением ребёнка в искусственно созданной обстановке, это позволяет ему выявить особенности поведения ребёнка, которые могут указывать на стигмы РАС. Сложность данного этапа заключается в том, что педагогу необходимо оценить малыша за короткий промежуток времени в непривычной для него обстановке, это может повлиять на его реакцию. Именно поэтому важно использование тестов и опросников при помощи родителей, так как они лучше знают особенности поведения своего ребёнка в различных ситуациях. Всегда стоит учитывать, что родители могут скрывать, недоговаривать информацию [5, 6].

Если в ходе скрининга обнаруживаются факты, свидетельствующие о нарушении в психофизическом развитии у ребёнка, то специалист направляет семью на психолого-медико-педагогическую комиссию (далее ПМПК), где осуществляется второй этап – дифференциальная диагностика. На этом этапе проводится беседа с родителями – более детальный сбор анамнеза. Специалисты: психолог, педагог - дефектолог, учитель – логопед, психиатр, педиатр, невролог осуществляют изучение психофизического развития ребёнка, которое включает в себя сенсорную, двигательную, эмоционально-волевою, познавательную сферы и речь. Данные, полученные в ходе дифференциальной диагностики, позволяют провести системный анализ структуры нарушения и выявить тип нарушенного развития. В проведении данной диагностики имеются сложности, так как МКБ-10, МКБ-11 отсутствуют чёткие критерии проведения диагностики детей с РАС, в основном они опираются на поведенческие позиции. Помимо этого, возникают трудности в постановке диагноза, так как это расстройство имеет ряд сходств с умственной отсталостью, задержкой психического развития, иногда нарушение слуха. Важно учитывать, что в Российской Федерации ставить диагноз может только врач-психиатр в соответствии с МКБ-10 [4, 5, 7].

Как отмечал Эрик Шоплер, стоит разграничивать понятия «диагноз» и «диагностика». Если мы будем рассматривать определение «диагноз», то это некие общие особенности детей, которые позволяют отнести ребёнка к какой-либо диагностической группе, например, РАС или аутизм. Диагностика в свою очередь направлена на более детальное изучение всех сторон личности ребёнка, что позволяет специалистам подобрать оптимальный коррекционно-развивающий маршрут – это является основной частью феноменологического (углубленного) обследования ребёнка, что является заключительным этапом психолого-медико-педагогической диагностики. Специалисты не акцентируют внимание своё и родителей на слабых сторонах, а указывают на потенциальные возможности интеллектуальных и личностных возможностях ребёнка. На основании полученных данных разрабатываются рекомендации последующей работы с ребёнком, составляется заключение ПМПК, благодаря чему возможно грамотное построение системы индивидуального психолого-педагогического сопровождения, которое необходимо ребёнку [2].

В последние годы в России осуществляется система помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям, всё чаще открываются региональные, краевые центры психологической помощи и службы ранней помощи, которые оказывают необходимую поддержку родителям (семинары, консультации, лекции со специалистами). Чем раньше начнётся коррекционная работа, тем более благоприятным будет прогноз на дальнейшую жизнь малыша.

Независимо от того, что распространённость аутизма имеет мировой масштаб, учёные до сих пор не могут найти точных причин возникновения данного расстройства, несмотря на участие различных наук: нейрофизиологии, нейропсихологии, генетики, коррекционной педагогики - всех этих знаний пока недостаточно для полного изучения РАС. Более глубокое исследование ставит перед



учёными только новые задачи и вопросы.

Все признаки РАС имеют условные рамки, и нет точных проявлений или обозначений данного расстройства. Как говорил Стивен Шор, профессор Университета Адельфи: «Если вы знаете одного человека с аутизмом, то вы знаете одного человека с аутизмом».

Стоит помнить, что сначала идёт личность человека, а потом его диагноз.

Список литературы

1. Перспективы диагностики расстройств аутистического спектра у детей / О.Г.Новосёлова, Г.А. Каркашадзе, Н.В. Журкова, О.И. Маслова // Научный центр здоровья детей, Москва, Российская Федерация. Непрерывное профессиональное образование – 2014. <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-diagnostiki-rasstroystv-autisticheskogo-spektra-u-detey/viewer>
2. Панцырь С. Диагностика ранних проявлений РАС // Электронный периодический журнал «Вестник образования». – 2022. URL: <https://пастимдетей.рф/articles/diagnostika-rannix-proyavlenii-ras>
3. Морозов С.А., к.б.н. / Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста // Департамент здравоохранения Воронежской области. – 2014. URL: <https://logopedprofiportal.ru/pl/fileservice/user/file/download/h/e8ee-30a8ad4a6b0187f6eeaf42c77261.pdf>
4. Системная модель ранней помощи детям с риском РАС / Самарина Л.В., Ермолаева Е.Е., Игрушкина Т.В., Комиссарчук Е.Д. // Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства» АНО ДПО ИРПАВ. – 2019. URL: https://eii.ru/wp-content/uploads/2021/12/Metodicheskoe-posobie-Sistemnaya-model-ranney-pomoshhi-detyam-s-riskom-RAS_compressed-1.pdf
5. Проблемы диагностики расстройств аутистического спектра у детей / Ткачук Е.А., Мартынович Н.Н., Рычкова Л.В., Поляков В.М. // Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека // Иркутск, Россия; Иркутский государственный медицинский университет. – 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-diagnostiki-rasstroystv-autisticheskogo-spektra-u-detey/viewer>
6. Ранняя диагностика аутистических расстройств у детей первых лет жизни в рамках медико-психолого-педагогического сопровождения: анализ двух случаев из практики / Беркун А.В., Иванов М.В., Симашкова Н.В. // Альманах № 48. Детский аутизм: пути понимания и помощи. – 2022. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/early-diagnosis-of-autistic-disorders-in-children-of-the-first-years-of-life-as-part-of-medical,-psychological-and-pedagogical-support-an-analysis-of-two-cases-from-practice>
7. МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра). Психические и поведенческие расстройства / Нарушения психического развития / Расстройства аутистического спектра (аутизм). <https://icd11.ru/rasstroystva-autist-spektra>

УДК 159.97

Серова Алина Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Serova A.Yu.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: chemical.glitch@mail.ru
Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ И САМОАГРЕССИИ В
ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА**

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF MANIFESTATIONS OF AGGRESSION AND SELF-AG-



GRESSION IN THE BEHAVIOR OF YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Аннотация: В статье представлены результаты анализа теоретических и эмпирических исследований проблемы агрессии и самоагрессии в поведении младших школьников с расстройствами аутистического спектра, рассматриваются методы коррекции агрессивного поведения детей с расстройствами аутистического спектра.

Abstract: The article presents the results of an analysis of theoretical and empirical studies of the problem of aggression and self-aggression in the behavior of younger students with autism spectrum disorders, considers methods for correcting aggressive behavior of children with autism spectrum disorders.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, агрессия, самоагрессия, психологическая коррекция, АВА-терапия, поведенческая терапия, арт-терапия.

Keywords: autism spectrum disorders, aggression, self-aggression, psychological correction, ABA therapy, behavioral therapy, art therapy.

В настоящий момент тема расстройств аутистического спектра с каждым годом продолжает обостряться, так как детей с подобной проблемой становится все больше. Расстройства аутистического спектра (РАС) – это особая разновидность нарушения психического развития, ключевым звеном которого является биологическая дефицитарность нервной системы [2]. Причины появления аутизма до сих пор не известны точно, но они имеют биологическую природу, и, предположительно, генетическую. Характерными чертами аутизма считаются: уход от контакта, нежелательное поведение, проявляющиеся зачастую в крайней степени негативизма, стереотипность, страхи, проявления агрессии и самоагрессии, позднее овладение навыками социально-бытовой ориентировки [5].

Традиционно выделяют 4 группы РАС по О.С. Никольской, согласно которым дети первой группы отличаются отрешенностью от внешнего мира, характерность детей второй группы проявляется в отвержении, третьей – в замещении, четвертой – в свертормозимости ребенка окружающей средой.

В категорию детей с РАС могут входить дети с абсолютно разным уровнем развития интеллекта: от тотального недоразвития (тяжелая степень умственной отсталости) до людей с высочайшим уровнем IQ, объединяют их всех проблемы в выстроении коммуникации, усвоении общепринятых социальных норм. Для преодоления подобных проблем в настоящее время в нашей стране выстроена система профессиональной психолого-педагогической помощи ребенку с РАС и его семье.

Одной из наиболее острых проблем в психологической коррекции поведения детей с РАС являются проявления агрессии и самоагрессии.

Агрессия – мотивированное деструктивное поведение, целью которого является нанесение вреда тому или иному лицу. Соответственно, самоагрессия – разновидность агрессии, при которой вред наносится самому субъекту агрессивного поведения. [4]

Не все дети с расстройствами аутистического спектра проявляют агрессию, но агрессивные приступы у таких детей встречаются гораздо чаще, чем у их здоровых ровесников.

У детей с РАС за счет нарушения социального взаимодействия агрессия выступает как защитный механизм, ребенок стремится защитить себя от постороннего вмешательства, от неприятной деятельности, от направленного на него воздействия.

Аутичный ребенок зачастую прибегает к самоагрессии: начинает плакать, бить себя, кусать свои руки. Проявления самоагрессии обычно легко снимаются в комфортных условиях, если требования взрослого не превышают возможностей ребенка, но так происходит не во всех случаях. [8]

При работе с агрессией ребенка важно понимать, что некоторые подобные проявления стоит пресекать, иные же являются частью его социализации, но в любом случае у ребенка необходимо развивать в поведении целенаправленность.

В настоящий момент разработан ряд рекомендаций по коррекции агрессивного поведения детей с РАС, включающих необходимость соблюдения особого режима со стороны педагогов и родителей [9], также создано достаточное количество терапевтических методик, направленных на развитие ребёнка с РАС и развитие у него саморегуляции, увеличении заинтересованности и вариативности в коммуникациях. [10]



Вероятно, самым действенным и наиболее широко применяемым методом коррекции агрессии при РАС является прикладной анализ поведения (АВА-терапия). Суть АВА-терапии заключается в создании специальной системы поощрений и наказаний с целью получения необходимого результата и ликвидации нежелательного. Идея программы АВА заключается в том, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и пока ребенку нравятся последствия, он будет повторять эти действия, если же не нравится – не будет. [11]

Главными принципами АВА-терапии являются подкрепление и поощрение. Подкрепление – это то, что получает ребенок в качестве вознаграждения за правильный ответ, оно повышает вероятность правильного ответа, а поощрение – само событие, которое следует за положительным поведением.

У АВА-терапии ряд преимуществ, таких как: быстрый результат, последовательное развитие детей, заимствование методы других методик, избавление от стереотипий, освоение речи, комплексность [11].

Эффективным методом коррекции агрессии и самоагрессии у детей с РАС является также арт-терапия. Во время занятий арт-терапией задача заключается не в том, чтобы научить ребенка рисовать, лепить из пластилина или собирать аппликации, а в том, чтобы через искусство дать выход его негативных эмоций, которые зачастую ребенок не может выразить никак иначе, кроме как через агрессивные проявления. [7]

Творчество является неотъемлемой частью жизни ребёнка, оно позволяет ребенку фантазировать, совершать практически любую деятельность, а также дополнять окружающую реальность. Символы, которые дети используют в своей деятельности, передают глубинные переживания, чувства и эмоции, которые сам ребёнок часто просто не умеет высказывать. [6]

Метод арт-терапии характеризуется двумя основными механизмами психологического коррекционного воздействия.

Первый механизм заключается в том, что искусство позволяет в особой символической форме воспроизвести конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [8, С. 255].

Так как арт-терапия – метод довольно доступный и простой, но вместе с этим действенный, она широко применяется при коррекции любых когнитивных, коммуникативных и эмоциональных нарушениях. Еще одним аргументом в пользу арт-терапии является возможность создания легкого пути для налаживания групповой коммуникации, что особенно важно при повышенной стеснительности, низкой мотивации к общению со сверстниками, ведь методы арт-терапии помогают организовать группу, объединив и заинтересовав участников общей целью при сохранении индивидуального характера их деятельности. [6]

Можно выделить ряд преимуществ арт-терапии: мягкое воздействие на поведение, выстраивание социально приемлемых способов коммуникации, наличие невербального контакта, создание благоприятных условий для развития саморегуляции.

Указанные методы коррекции агрессивного поведения детей с РАС не являются единственно возможными, существует ряд методик, таких как ТЕААСН, методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, речевая терапия и логопедия, трудотерапия, игровая терапия и так далее. Вышеописанные методики являются лишь наиболее применимыми и традиционными.

Для проверки гипотезы о том, что самоагрессию в поведении младших школьников с РАС можно при помощи использования АВА-терапии и арт-терапии, было проведено исследование на базе Ресурсного класса 1 в МБОУ гимназии №12 им. Белоконя В.Э.

В первую очередь была проведена диагностика. В качестве диагностического инструментария использовались «Оценка базовых речевых и учебных навыков» ABLLS-R и «Схема наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка (по Н.М. Платоновой)». Первая методика используется как комплексная методика диагностики обучающихся в классе, вторая методика направлена именно на исследование проявлений агрессии и самоагрессии в поведении школьников.

В классе обучаются 8 детей с РАС. В исследовании принимали участие все дети. Уровень самоагрессии у детей разный, кто-то ограничивается легкими щипками и плачем, у некоторых детей

высокий уровень самоагрессии, что выражается в целенаправленных ударах головой об предметы и людей вокруг, укусах, сильных истерических припадках. У 2 детей наблюдается низкий уровень самоагрессии, у 4 – средний и у 2 детей высокий уровень самоагрессии.

На основе проведенной диагностической работы и собранных теоретических данных по проблеме, была составлена экспериментальная программа коррекции проявлений самоагрессии в поведении младших школьников с РАС.

Содержание программы обеспечивает помощь в преодолении проявлений самоагрессии в поведении младших школьников с РАС. Программа основана на методах арт-терапии и АВА-терапии.

Целью данной программы является способствование младшим школьникам агрессией и самоагрессией в поведении в успешной социализации и преодолении нежелательного поведения.

Задачи:

- Снижение уровня агрессии в поведении;
- Обучение способам саморегуляции;
- Обучение конструктивным поведенческим реакциям.
- Развитие заинтересованности в общении, уверенности и самостоятельности в выборе средств общения.

Программа включает в себя 10 видов занятий, которые будут проводиться индивидуально с каждым ребенком в общем классе 1-2 раза в неделю (в зависимости от качества усвоения материала), в первой половине дня продолжительностью 15 – 20 минут, в зависимости от желания ребенка.

Программа включает в себя 4 блока:

1 блок – обучение детей способам выражения гнева в приемлемой форме, снижение уровня личностной тревожности.

2 блок – обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях.

3 блок – формирование осознания своего внутреннего мира, развитие эмпатии.

4 блок – обучение конструктивным поведенческим реакциям.

Занятие предполагает стандартную структуру: ритуал приветствия и вводная часть, основная часть, рефлексия, ритуал прощания. Важно придерживаться данной структуры ввиду специфических особенностей данной категории детей.

Программа апробировалась в течение 2 месяцев индивидуально с каждым ребенком. В силу личностных особенностей с некоторыми детьми не удалось к настоящему времени реализовать все указанные виды занятий, поскольку актуальный уровень развития не позволял им справиться с предложенными заданиями.

В результате применения в работе программы был сделан вывод о том, что программа подходит не для всех детей, у которых наблюдаются самоагрессивные проявления в поведении, но у других детей занятия оказали положительную динамику. Для прочного закрепления программу необходимо применять регулярно и в большем временном промежутке, желательно в течение года.

Таким образом, дети перенимают способы поведения от ближайшего окружения, а потому важно вовремя замечать проявления агрессии у ребенка, знать причины. Это поможет научить ребенка сублимировать негативные эмоции, управлять собственным поведением. У детей с РАС агрессия имеет сильную выраженность вследствие гиперсензитивности их психики. Учитывая слабую заинтересованность таких детей в окружающей действительности, необходимо не просто научить таких детей адекватно выражать недовольство и агрессию, но и заинтересовать их в этом. Одними из самых действенных методик коррекции агрессивного поведения при РАС являются АВА-терапия и арт-терапия. Однако АВА-терапия и арт-терапия могут подойти не всем детям с РАС. Для успешной интеграции разработанной программы необходимо ее пролонгированное применение.

Список литературы

1. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции: сборник методических работ / М. К. Бардышевская, Н. В. Бардышевский, и др. // Под ред. С. А. Морозова. – М.: Сигнал, 2001. – 183-186 с.



2. Башина, В. М. Ранний детский аутизм. Исцеление / В. М. Башина. – М., 1993. – С. 154-165.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Сост., авт. послесл. М. Г. Ярошевский; под ред. М. Г. Ярошевского; подгот. текста и коммент. В.В. Умрихина. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
4. Ениколопов, С. Н. Понятие агрессии в современной психологии / С. Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60-71.
5. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981. – 208 с.
6. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
7. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
8. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
9. Мизина, Н. Н. Психологическая помощь родителям в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Мизина // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы II Международного интернет-симпозиума, Ставрополь, 01 октября – 10 2016 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. – С. 119-122. – EDN YOIBEN.
10. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.
11. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА / Роберт Шрамм // Пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

УДК 159

Соловьева Ольга Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
Ставрополь
Soloveva.O. A.,
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: solovevaolga657585@gmail.com
Научный руководитель: Артеменкова Л.Ф., доцент

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА FEATURES OF SPEECH EXPRESSIVENESS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация: в статье рассматриваются особенности просодики у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Выявлены основные характеристики фонетической и лексической стороны речи у детей с умственной отсталостью.

Abstract: the article discusses the features of prosody in preschool children with intellectual disabilities. The main characteristics of the phonetic and lexical side of speech in children with mental retardation are revealed.

Ключевые слова: Речь, нарушение интеллекта, дети с умственной отсталостью, фонетика, лексика.

Keywords: Speech, intellectual disability, children with mental retardation, phonetics, vocabulary.

Выразительность речи является важной стороной развития связной речи. Выразительность – это качественная характеристика речи, показатель высокой степени самостоятельного, осознанного использования языка.

Назначение выразительности речи является эффективным выстраиванием коммуникации. Экспрессивность включает в себе следующие функции: помогает слушателю понять внутренний



смысл высказывания, его целеполагание, а также эмоциональную природу. Использование адекватных выразительных средств позволяет говорящему передать содержание высказывания и отношению к предмету диалога (С.Л. Рубинштейн) [8].

Исследователи выделяют два вида компонента выразительности речи: вербальные (четкая артикуляция звуков, звукопись, синтаксическая структура речи и т.д.) и невербальные (жесты, поза, мимика).

Индивидуальный стиль общения индивидов отражается в выразительности речи, которая является качественной характеристикой личности.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что выразительность речи в младшем школьном возрасте характеризуется спонтанностью и непосредственностью [8]. Речь отражает аффективные переживания нежеле объективное содержания. Выразительность детской речи изменяется с течением времени. Так, при нормотипичном развитии в возрасте 5-6 лет у детей наблюдается снижение эмоциональной составляющей в общении вследствие этого, речь становится более осмысленной и сдержанной. У детей повышается смысловая точность речи с постепенным совершенствованием грамматического строя и диалогичности речи, что что позволяет дошкольникам использовать приобретенные навыки в любом самостоятельном высказывании.

Таким образом, с общим развитием ребенка в норме происходит процесс преобразования интонационной выразительности.

Иную картину можно отметить при развитии детей с интеллектуальными нарушениями. При умственной отсталости наблюдается особенности в развитии познавательной сферы, которая включает в себя внимание, память, речь и мышление, и другие сферы личности детей.

В основе данного дизонтогенеза в первую очередь наблюдается нарушение мышления, что ведет к неспособности освоению таких навыков как обобщение и абстрактный анализ. Также страдает восприятие – первая ступень познания окружающего мира (А.П. Кузнецов) [5]. Детям трудно распознавать сходные буквы, цифры, предметы, выделять главное или общее на картинке, охватывая лишь отдельные части при этом, не понимая внутренней связи.

Внимание характеризуется низкой концентрацией и быстрой отвлекаемостью, что влечет за собой дисгармонию в обучении и развитии. А.Н. Лурия отмечал, что у умственно отсталых детей преобладает произвольное внимание над произвольным [6]. Данный феномен объясняется особенностями нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и выраженным внешним торможением.

Память у детей с нарушениями интеллекта развивается в условиях аномального развития. Для запоминания новых материалов или освоения навыков требуются многократные повторения, поэтому данный процесс происходит довольно медленно. Важно отметить, что приобретенные навыки быстро забываются и зачастую не могут быть применены в нужных ситуациях.

Для детей с нарушениями интеллекта недоступно понимание, что уровень их развития не соответствует норме. Они не способны критично относиться к себе и своей деятельности, часто проявляют инфантильность, что препятствует к стремлению совершенствоваться и достигать конкретных целей.

Также у детей с интеллектуальными нарушениями отмечается нарушение речи, которое носит комплексный характер, то есть все стороны речи в той или иной степени будут отклоняться от формирования речи в норме.

Развитие речи у детей с умственной отсталостью происходит с задержкой относительно детей с нормальным онтогенезом. Р.И. Лалаева в своих работах отмечает, что у речь развивается более позднее: отдельными словами дети овладевают в возрасте 2-3 лет, а фразовая речь появляется лишь после 4-5 лет [7].

Дефекты звукопроизношения встречаются довольно часто. В их основе лежит целый ряд причин:

- Недоразвитие высших психических функций.
- Несформированность речеслуховой дифференциации.
- Нарушения артикуляционной моторики.
- Аномалии в строении речевого аппарата.

У детей с умственной отсталостью часто нарушены звуки со сложной артикуляцией: свистящие, шипящие, сонорные звуки (М.А. Александровская) [2].



Чаще других отмечается нарушение свистящих звуков. Это объясняется акустической схожестью свистящих звуков (В.И. Бельтюков) [3]. Также большое влияние на произношение свистящих звуков оказывает недоразвитие речеслухового анализа и синтеза и нарушение восприятия устной речи.

Помимо нарушений в фонетике, у детей с умственной отсталостью отмечаются проблемы в сформированности лексической стороны речи. При условии посещения дошкольного образовательного учреждения у детей дошкольного возраста постепенно расширяется пассивный словарный запас, но стоит отметить, что незначительная его часть переходит в активный словарь. Особенно это проявляется на примере употребления имен прилагательных.

Ограниченность активного словарного запаса детей с умственной отсталостью в большей мере проявляется при наименовании предметов и явлений окружающего мира, их внешних свойств, выполняемых действий.

М.П. Феофанов в своих исследованиях отмечал, что дети в возрасте 5-6 лет с нормальным уровнем интеллекта знают порядка 22 предлога, которые правомерно используют в речи [9]. В таком же возрасте для детей с умственной отсталостью количество предлогов не превышало 9.

Распространёнными недостатками лексической стороны речи детей являются неправильное или искажённое понимание и использование слов. Ошибка состоит в чрезмерном расширении значения слова, то есть дети называют, одним словом, разные предметы, которые имеют внешние сходства или близкие по смыслу слова, которые не являются омонимами. Дети заменяют название предмета на то, которое ему чаще встречается и лучше ему знакомо (А.К. Аксенова) [1].

Более сложно происходит процесс формирования у детей с умственной отсталостью грамматического строя речи. Наиболее серьёзными и распространёнными недостатками являются такие:

- Пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы.
- Редкое использование или не использование вообще сложносочинённых и сложноподчинённых конструкций, неправильное их построение.
- Отсутствие логичного построения предложений.
- Разрыв связи слов в предложении. []

В.Г. Петрова пишет, что в устной речи большинства детей с умственной отсталостью представлены слабо основные выразительные средства: логическое ударение и интонирование фразы. Речь характеризуется монотонностью, изобилует ненужными паузами.

Дети с умственной отсталостью высказываются неясно, часто пропускают слова, при этом говоря достаточно громко или излишне тихо, что составляет трудности для понимания речи. Нарушения в темпе и громкости речи затрудняют ее восприятие, в следствие этого снижаются возможности эффективной коммуникации.

Л.С. Волкова и С.Н. Шахновская также уточняют, что речь обучающихся с умственной отсталостью нередко бывает монотонной, маловыразительной, лишённой сложных и тонких эмоциональных оттенков, в ряде случаев замедленная, в других — излишне ускоренная, у заторможенных обучающихся голос тихий, слабый, немодулированный, у возбудимых — крикливый, резкий [4].

Таким образом, в данной статье были определены особенности формирования фонетической и лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью. Описаны особенности лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью и их устной интонационной выразительной речи.

Список литературы

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с
2. Александровская М. А.. Из опыта логопедической работы / М. А. Александровская. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1955 – 215 с].
3. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В.И. Бельтюков // Вопросы психологии. - 1984. - №1. - С. 141.].



4. ку Л.С. Логопедия: Учебник для дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
5. Кузнецов А. П. Особенности восприятия детей с нарушением интеллекта. Достижения науки и образования, № 1 (1), 2015, стр. 32-35.
6. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок: Очерки изучения особенностей высш. нервной деятельности детей-олигофренов / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии; под ред. проф. А. Р. Лурия. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. - 109 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [текст]: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева — М.: Просвещение, 1983. — 136 с.
8. Рубинштейн С.Л. К психологии речи// Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. — 1941. — Т. 35.
9. Феофанов М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы: Монография / М. П. Феофанов - М.: Издательство Академии педагогических наук, 1955. - 132 с].

УДК 159.99

Тарасьева Анна Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Tarasyeva A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: taraseva2002@mail.ru
Научный руководитель: Гостунская Я.И., доцент

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
FORMS AND METHODS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
COMPETENCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN
INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация: в данной статье рассматриваются актуальность развития психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройством аутистического спектра, работа специалистов с родителями детей с расстройствами аутистического спектра по повышению их психолого-педагогической компетентности, этапы развития психолого-педагогической компетентности и их реализация.

Abstract: this article discusses the relevance of the development of psychological and pedagogical competence of parents of children with autism spectrum disorder, the work of specialists with parents of children with autism spectrum disorders to improve their psychological and pedagogical competence, the stages of development of psychological and pedagogical competence and their implementation.

Ключевые слова: родительская компетентность, психолого-педагогическая компетентность родителей, формы и методы развития психолого-педагогической компетентности родителей.

Keywords: parental competence, psychological and pedagogical competence of parents, forms and methods of development of psychological and pedagogical competence of parents.

Современный практический опыт работы с детьми с расстройствами аутистического спектра показывает, что в условиях инклюзивного образования обучение таких детей возможно в рамках двух моделей:

1. Инклюзивная модель, которая предполагает либо вариант полной инклюзии ребенка, когда дети с расстройствами аутистического спектра обучаются вместе с другими сверстниками, не имею-



щими ограниченные возможности здоровья, при сопровождении тьютора; либо частичная инклюзия, при которой дети с расстройствами аутистического спектра обучаются отдельно в инклюзивном (или коррекционном) классе, где осуществляется индивидуально ориентированное обучение на основе использования прикладного поведенческого анализа.

2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в классе обучения, при котором дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, обучаются в общеобразовательных специальных (коррекционных) школах в классах с детьми, имеющими нарушения развития.

Учитывая, что дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в проведении системной и комплексной коррекционно-развивающей работы по различным направлениям, особо важное значение в настоящее время имеет реализация технологии психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в рамках инклюзивных моделей.

Важной составляющей в организации психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра является работа с родителями. Исследователи В.В. Селина, Е.Г. и И.Г. Чугаева отмечают, что в условиях инклюзивного образования работа специалистов с родителями детей с расстройствами аутистического спектра по повышению их психолого-педагогической компетентности рассматривается как совокупность различных этапов – диагностического, поискового, консультативно-проектировочного, деятельностного, рефлексивного [6], [7].

Рассмотрим их более подробно.

1. На диагностическом этапе происходит осознание родителями сути проблемы и потенциальных путей ее решения. Этот этап предполагает сбор информации о ребенке; классификацию проблем и определение способов и форм обучения, и воспитания ребенка.

2. На поисковом этапе анализируется собранная информация и передается родителям ребенка; происходит совместное с родителями обсуждение путей решения проблем ребенка и определяются условия его обучения и воспитания в образовательном учреждении [7].

3. На консультативно-проектировочном этапе команда специалистов (в которую могут входить: психолог, логопед, дефектолог, социальный педагог, тьютор, музыкальный работник, преподаватель ЛФК и другие) составляет заключение, которое фиксируется в индивидуальной карте динамического обследования ребенка. Специалисты намечают дальнейшую стратегию сопровождения ребенка, составляя комплексный план коррекционно-развивающей работы в виде индивидуального образовательного маршрута.

4. На деятельностном этапе осуществляется реализация индивидуального образовательного маршрута и психокоррекционной программы. Данная программа предполагает: развитие основных компонентов компетентности родителей (когнитивного, поведенческого и личностного); учитывает особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра. Результатом реализации психокоррекционной программы является проведение промежуточной и итоговой диагностики, в ходе которых подводятся итоги наблюдения за динамикой развития ребенка; составление прогноза его развития; уточнение и корректировка индивидуального образовательного маршрута и дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

5. На рефлексивном этапе команда специалистов анализирует поставленные в начале работы задачи психолого-педагогического сопровождения, результаты выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования было установлено, что на каждом из выделенных этапов работы специалистов с родителями могут применяться различные формы и методы, итогом которых является повышение психолого-педагогической компетентности родителей [1], [5].

Так, исследователи В.В. Ильина и С.С. Пилюкова выделяют следующие основные формы работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: индивидуальное и групповое консультирование, занятия в триаде «специалист-ребенок-родитель», детско-родительские группы, родительский клуб, родительско-детский интенсив [2], [4].

Индивидуальное и групповое консультирование представляет собой организацию консультаций родителей по вопросам обучения, воспитания и развития их детей, проведение информирования по особенностям развития детей с расстройствами аутистического спектра; коррекции их дезадаптивного

поведения и др. [4].

Занятия в триаде «специалист-ребенок-родитель» проводятся с целью выработки у родителей эффективных механизмов взаимодействия с ребенком, улучшения навыков работы с ним. Эти умения формируются в ходе наблюдения специалистами за проведением занятий и самостоятельной работы родителей с ребенком на занятиях.

Создание детско-родительских групп предполагает, что в процессе совместных занятий родителей с детьми у первых формируются навыки взаимодействия с ребенком, что способствует улучшению взаимопонимания между ними, повышению уровня самоконтроля родителями своих эмоций, развитию навыков конструктивного общения с ребенком.

Родительский клуб представляет собой особую форму клубной работы, которая предполагает организацию встреч родителей и специалистов без детей 1-2 раза в месяц средней продолжительностью около 2-3 часов. В процессе работы родительского клуба происходит формирование педагогической культуры родителей, усвоение ими знаний в вопросах обучения и воспитания детей, сплочение родительского коллектива, снижение уровня тревожности родителей, выработка коллективных решений в психокоррекционной работе, обмен родительским опытом [2].

Родительско-детский интенсив представляет собой специальным образом организованную обучающую выездную программу, включающую разнообразный цикл занятий в ограниченный период времени. Во время проведения интенсива семьи детей с расстройствами аутистического спектра проживают вместе на базе отдыха. По мнению исследователей М.А. Лавровой, З.С. Лазаускене, И.И. Мамачук, Л.В. Токарской, Е.В. Шабановой, родительско-детский интенсив направлен на: повышение психолого-педагогической компетентности родителей; организацию развивающих и коррекционных занятий для детей совместно с родителями и специалистами; обучение родителей методам коррекции поведения детей с расстройствами аутистического спектра; обучение родителей методам развития и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра и т.д. [3].

Ученые Е.И. Крайнева и Е.Е. Смирнова отмечают, что в повышении уровня психолого-педагогической компетентности родителей высокую эффективность показало применение группы методов обогащения воспитательного опыта родителей, которая включает в себя отдельные методы по: обсуждению разных точек зрения на вопросы воспитания и развития ребенка; решению проблемных ситуаций; ролевому проигрыванию семейных ситуаций; тренинговые упражнения по развитию коммуникативной компетентности родителей; организация игрового взаимодействия ребенка и родителей; проведение совместных занятий с ребенком. Общим результатом применения указанных методов является создание и поддержание в семье коррекционно-развивающей атмосферы для реализации возможностей развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Основной задачей команды специалистов, применяющих указанные выше формы и методы работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра, является выявление и поддержание возможностей родителей в воспитании своего ребенка, создание комфортных условий семейного микроклимата, налаживание и укрепление социальных контактов семьи, ребенка и социума.

Таким образом, систематическое применение специалистами в работе указанных выше форм и методов приводит к повышению уровня развития психолого-педагогической компетентности родителей детей с расстройствами аутистического спектра, тем самым способствуя улучшению системы сопровождения, развитию осознанности родителей в определении собственных педагогических целей и задач, формированию объективных знаний об основных закономерностях, этапах и личностном развитии их ребенка.

Список литературы

1. Горлова Е. Л. Характеристика родительской компетентности как фактора нормативного развития детей раннего возраста // Психолог в детском саду. 2016. № 4. С. 65-68.
2. Ильина В.В. Роль родительской компетенция в организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. 2017. №4. С. 52-58.
3. И.И., Шабанова Е.В. Учет защитных механизмов личности, детей с расстройствами аутисти-



ческого спектра в процессе психологической помощи // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-zaschitnyh-mehanizmov-lichnosti-roditeley-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-v-protssesse-psihologicheskoy-pomoschi> (дата обращения 23.03.2023)

4. Пиюкова С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2012. 200 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-priemnyh-detey> (дата обращения 22.03.2023)

5. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно-практическое руководство / Под ред. Н.В. Симашковой. М.: Авторская академия, 2013. 264 с.

6. Селина В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дисс...канд. пед. наук. В. Новгород, 2019. 188 с. URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения 22.03.2023)

7. Чугаева И.Г. Коммуникативная компетентность родителя как субъекта образования // Вестник ЧГПУ. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-roditeleya-kak-subekta-obrazovaniya> (дата обращения 23.03.2023)

УДК 376

Хамзатханова Елизавета Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Khamzatkhanova E.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Шведенко Юлия Вячеславна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Shvedenko Y.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: hamzathanovaelizaveta@gmail.com

Научный руководитель: Артеменко О.Н., доцент

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION WITH THE HELP OF KINESIOLOGICAL EXERCISES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT II LEVEL

Аннотация: В данной статье раскрываются проблемы коррекции звукопроизношения с помощью кинезиологических упражнений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Отражены результаты коррекционной работы по развитию звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня.

Abstract: This article reveals the problems of correction of sound reproduction with the help of kinesiological exercises in preschool children with general underdevelopment of speech level. The results of correctional work on the development of sound reproduction in preschoolers with general speech underdevelopment of the II level are reflected.

Ключевые слова: кинезиология; дети дошкольного возраста; коррекция звукопроизношения; развитие речи; коррекционная работа; кинезиологические упражнения.

Keywords: kinesiology; preschool children; correction of sound reproduction; speech development; correctional work; kinesiological exercises.



Речь – первостепенный фактор успешного существования человека в обществе. Речь является не только способом общения, но и средством освоения человеком многообразия психической и социальной жизни с самого рождения.

Для этого необходимо наличие у человека способности к правильной речи, полноценному использованию своих речевых способностей в обществе. Этому могут помешать распространенные в последнее время нарушения и отклонения в речевом развитии, в частности в звукопроизношении.

Проблема подготовки артикуляционного аппарата к постановке звуков, автоматизации звукопроизношения, введения поставленных звуков в самостоятельную речь наиболее актуальна. Коррекция звукопроизношения требует от ребенка включения волевых усилий. Одной из причин трудностей является недостаточное развитие навыков самоконтроля детей старшего дошкольного возраста.

Поэтому, в коррекции звукопроизношения у детей с ОНР II уровня эффективно применять кинезиологические упражнения. Кинезитерапия широко используется в педагогической практике. Кинезиология как научное направление, определяющее «лечение движением», имеет перспективу применения в работе логопеда дошкольного образовательного учреждения для коррекции звукопроизношения.

Кинезиология один из наиболее эффективных методов всестороннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Она развивает все психические и двигательные процессы, и является здоровьесберегающей технологией для детей с ОВЗ [1].

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Также кинезиологию определяют как «лечение движением».

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие. А.А. Леонтьев [5] в рамках деятельностного подхода рассматривал речь как деятельность. В этом плане кинезиологические упражнения имеют важное значение в развитии речи и звукопроизношения.

Многие исследования отечественных ученых определяют взаимосвязь моторики и речи, так М. О. Гуревич, А. А. Леонтьев установили влияние движений на речевые процессы, А. Г. Иванов-Смоленский, А. Р. Лурия указывали на наличие связи между двигательными и речевыми анализаторами, В. А. Куршев обосновал зависимость особенностей произношения от характера артикуляторных движений. В этой связи для коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников рекомендуется применять кинезитерапию, включающую дыхательные упражнения, пальчиковую гимнастику, логоритмику, а также артикуляционную гимнастику, совместно с движениями рук или общими движениями тела [2].

Учеными и практиками выявлено, что использование данных упражнений позволяет расширить границы возможностей мозга, улучшить память, внимание, мышление, а также ускорить у ребенка коррекцию речевых нарушений. Тем не менее, проблема актуальна, в связи с чем требует своей дальнейшей практической и теоретической разработки.

Первым этапом формирования произносительных навыков у детей с речевыми нарушениями следует постановка звуков, дыхания и голоса. На данном этапе активно применяем кинезиологические упражнения по развитию дыхания, артикуляционной моторики и др.; опираемся на сохранные анализаторы (зрительный, осязательный, двигательный, слуховой), в результате чего ребенок усваивает то или иное произносительное умение.

Для постановки звуков, необходимо научить ребенка дифференцированному дыханию, правильной выработке воздушной струи.

Например, упражнение «Надуй шарик». Исходное положение – лежа на спине. Детям необходимо расслабить мышцы живота, сделать вдох, надувая в животе воображаемый шарик, например, зеленого цвета (цвета в течение упражнения меняются). Во время паузы задержать дыхание. При выдохе необходимо втягивать живот как можно сильнее. Пауза – вдох, при этом губы вытягиваются в трубочку и шумно «пьют» воздух. Так же можно использовать следующие упражнения: «Задуть свечу», «Дыхание носом», «Пловец» [4].

Для правильного произношения звуков необходима хорошая подвижность и дифференцированная работа органов артикуляционного аппарата. Артикуляционные упражнения выполняются



одновременно с движениями рук. При этом движения кистей рук могут дублировать движения языка или быть направлены в противоположную сторону. Например, при выполнении упражнения «Часики» сначала выполняется движение: язык вправо и руки вправо, язык влево и руки влево. Когда ребенок осваивает данное движение, вводится усложнение: язык вправо, а руки влево, язык влево, а руки вправо. В упражнении «Качели» - сначала язык вверх и руки вверх, затем с усложнением - язык вверх, а руки вниз [3].

После этапа произносительных умений следует этап автоматизации, превращения умений в прочные навыки, что достигается в результате кинезиологических упражнений и речевой практики. Выполняя движения кинезиологических упражнений, дети произносят поставленный звук изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, стихах и потешках.

К примеру, с помощью упражнения «Колечко» можно автоматизировать уже раннее изученный звук (слог, слово...). Необходимо все пальцы одной руки поочередно соединить в колечко с большим пальцем, при этом ребенок должен проговаривать звук «Р». Сперва просим ребенка пройти в одну сторону, затем в другую. При автоматизации звука «Р» в слогах произносим слог «ра» («ро», «ру», ...), далее также работаем с автоматизацией в слове, словосочетаниях, стихах и потешках [6].

Таким же способом можно использовать упражнения: «Зайчик и лисичка», «Ухо -нос», «Фонарики», «Лягушки», «Зайчик – коза - вилка», «Кулак - ребро - ладонь».

Использование кинезиологических упражнений дает как немедленный, так и накапливающийся эффект для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов.

Данная система работы позволяет улучшить процесс овладения навыками правильного произношения, а также повышает уровень готовности ребенка к успешному освоению школьной программы.

Применение в логопедической работе кинезиологические упражнения и приемы вызывает интерес к занятию, помогает оживить процесс обучения, при этом формируется умение ребенка понимать словесные инструкции, развивается темпо-ритмическая сторона речи, интонационная речь, увеличивается словарный запас, формируется связная речь. Кинезиология – один из наиболее эффективных способов всестороннего развития детей с нарушениями речи. Применение данного метода не требует особых усилий, оптимизирует процесс коррекции речи и интеллектуальной деятельности способствует оздоровлению всего организма ребенка. Кинезиологические упражнения дают возможность совершенствовать коррекцию основных психических процессов у ребенка: память, внимание, мышление, речь, воображение, восприятие, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижают утомляемость и повышает способность к произвольному контролю.

Кинезиологические упражнения помогают в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста.

На основе теоретического исследования была организована коррекционная работа, цель которой – ОНР развитие звукопроизношения с помощью кинезиологических упражнений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня.

Для обследования звукопроизношения были выбраны методики Е.Ф. Архиповой «Изолированное звукопроизношение», «Звукопроизношение в слогах и словах», «Звукопроизношение в предложениях и фразовой речи».

Были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ), в каждой по десять человек. Экспериментальную группу составили дети, имеющие ОНР II уровня, в контрольную группу вошли дети с нормативным речевым развитием.

Количественная оценка результатов показала, что 10 детей экспериментальной группы имеют низкий уровень состояния звукопроизношения. Результат обследования состояния звукопроизношения у детей экспериментальной группы показал, что все дети с ОНР II уровня имеют различные нарушения звукопроизношения. У старших дошкольников экспериментальной группы нарушены следующие группы звуков: свистящие, шипящие, сонорные.

Качественный анализ результатов выполнения методики 1, направленной на обследование состояния изолированного произношения звука, показал, что 8 детей имеют нарушение в произношении 3 и более звуков. Два воспитанника справились с заданием в методике на 3 балла, было нарушено произношение только два звука - [р], [р']. Остальные воспитанники справились с заданием в методике

на 2 балла, у них нарушено несколько звуков.

Вторая методика, целью которой являлось обследование состояния звукопроизношения в слогах и словах, показала, что все дети имеют низкий уровень состояния звукопроизношения. Все звуки у детей, нарушенные изолированно, нарушены и в слогах со словами.

Качественный анализ результатов выполнения методики 3, целью которой является обследование состояния звукопроизношения в предложениях и фразовой речи, показал, что у детей присутствуют замены и искажения. 8 детей справились на 2 балла. У 7 детей нарушено произношение звуков [р], [л]. У одного ребенка нарушены звуки [с], [ш]. Два ребенка справились с методикой на 1 балл. У них нарушено 3 и более звуков.

Количественная оценка результатов контрольной группы показала, что большинство детей с нормальным речевым развитием имеют высокий уровень состояния звукопроизношения (8 детей), еще у двоих детей отмечен средний уровень состояния звукопроизношения, у них нарушен один звук.

На основании полученных результатов для сравнения уровня состояния звукопроизношения у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием нами составлена сопоставительная таблица.

Таблица 1 – Сравнение уровня состояния звукопроизношения

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолютный показатель (чел.)	Относительный показатель (%)	Абсолютный показатель (чел.)	Относительный показатель (%)
Высокий	0	0%	8	80%
Средний	0	0%	2	20%
Низкий	10	100%	0	0%

Для реализации экспериментальной программы, направленной на коррекцию звукопроизношения с помощью кинезиологических упражнений, старшие дошкольники с ОНР II уровня были поделены на 2 подгруппы – ЭГ-1 и ЭГ-2.

С подгруппой ЭГ-1 систематически проводилась работа по коррекции звукопроизношения с помощью кинезиологических упражнений. Работа направлена на подготовку артикуляционного аппарата, развитие дыхания и мелкой моторики; на автоматизацию звуков изолированно, в слогах и словах; на дифференциацию звуков в слогах, словах и предложениях. На специально организованных занятиях ставились следующие задачи:

- Выработать полноценные движения и определенное положение органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.
- Сформировать правильную воздушную струю.
- Развить мелкую моторику и координацию движений рук.
- Автоматизировать звук – добиться правильного произношения звука в самостоятельной речи.
- Дифференцировать звук – научить различать ребенка смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

С подгруппой ЭГ-2 апробация экспериментальной программы не проводилась.

После проведения коррекционной работы была проведена повторная диагностика детей ЭГ-1 и ЭГ-2 с использованием тех же методик, что и на контрольном этапе эксперимента.

Проанализировав полученные данные при контрольной диагностики детей группы ЭГ-1, мы пришли к выводу, что общий уровень баллов изменился.

Качественный анализ результатов выполнения методик показал, что уровень обследования состояния звукопроизношения повысился. У троих уровень состояния звукопроизношения перешел с низкого уровня на средний. С помощью кинезиологических упражнения у детей выработались полноценные движения и правильное положение органов артикуляционного аппарата. Сформировалась правильная воздушная струя. Кинезиологические упражнения помогли двум детям автоматизировать звуки [р] [р'] изолированно, в слогах и словах, в предложениях звук автоматизирован не до конца. У одного ребенка автоматизировались звуки [р], [л] изолированно, в слогах, словах и словосочетаниях,

хотя в предложениях и фразах все еще встречаются неточности.

У двоих детей уровень состояния звукопроизношения остался прежним, но общий показатель увеличился. У них сформировались точные движения органов артикуляции, дыхательные упражнения дети стали делать увереннее. Улучшилась мелкая моторика и переключаемость движений рук. У одного ребенка автоматизация звука [р] происходила в слогах, словах и предложениях, с помощью кинезиологических упражнений результат улучшился. Еще у одного ребенка автоматизировался звук [р] в слогах, словах и предложениях.

Сравнительный анализ состояния звукопроизношения в экспериментальной группе, после апробации с ЭГ-1 экспериментальной программы, направленной на коррекцию звукопроизношения с помощью кинезиологических упражнений, представлен в таблице 2.

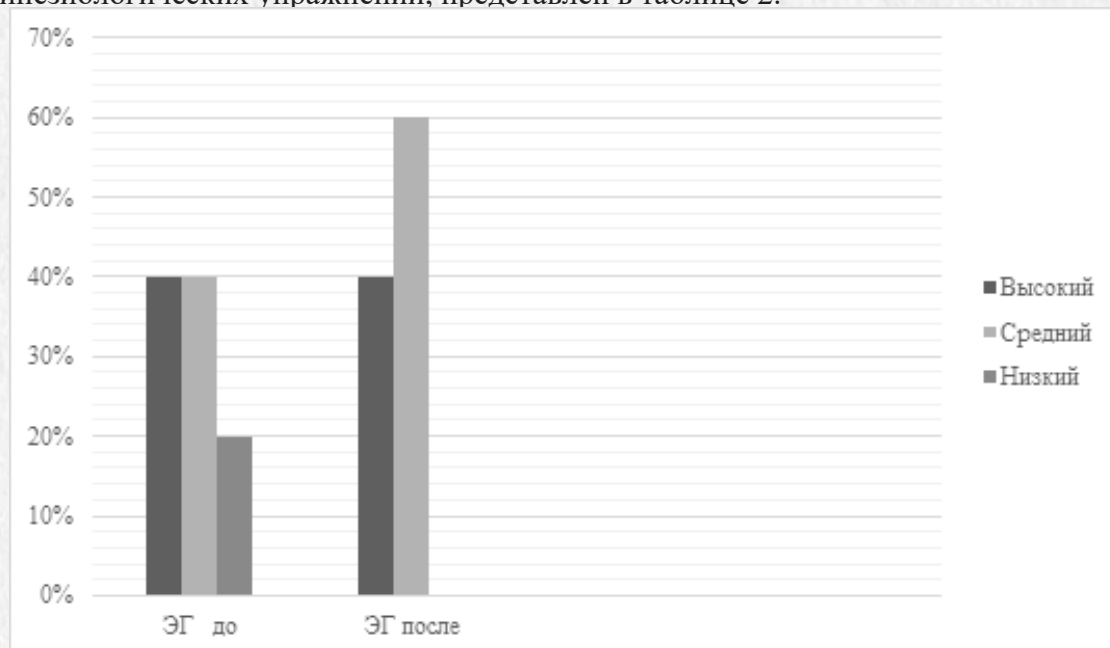


Таблица 2 – сравнительный анализ результатов в группах ЭГ-1 и ЭГ-2

Уровень	Группа	
	ЭГ-1	ЭГ-2
Высокий	0	0
Средний	3	0
Низкий	2	5

Таким образом, проведенное после коррекционной программы обследование состояния звукопроизношения показало, что проделанная нами работа эффективна. Использование кинезиологических упражнений выявило положительную динамику в коррекции звукопроизношения. При продлении сроков применения коррекционной программы можно ожидать повышение результатов в коррекции звукопроизношения.

Список литературы

1. Аммосова В.Г., Николаева Л.В. Кинезиологические упражнения в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 24-27;
2. Воронова, А. Е. Развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательных координаций у дошкольников с нарушениями речи средствами музыкально-ритмической деятельности / А. Е. Воронова // Диагностика и коррекция трудностей развития у детей. – Иркутск, 2002.
3. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Хлоп-топ: нетрадиционные приемы коррекционной

логопедической работы с детьми 6-12 лет. Издательство «ГНОМ и Д», 2010.

4. Крупенчук О.И. Интерактивная артикуляционная гимнастика. Издательский дом ЛИТЕРА, 2014.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с
6. Сиротюк. А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2002.

УДК 376.3

Христофоренко Раиса Петровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Hristoforenko R.P.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: khristoforenkor@bk.ru
Научный руководитель: Русинова С.В., доцент

**ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ**
**THE FORMATION OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD IN PRESCHOOLERS
WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE II LEVEL**

Аннотация: в статье описано исследование сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня. На основе проведенного исследования и полученных данных нами была проведена коррекционная работа, результаты которой также освещены в данной статье.

Abstract: the article describes the study of the formation of the syllabic structure of the word in preschoolers with general underdevelopment of speech of the II level. Based on the conducted research and the data obtained, we carried out corrective work, the results of which are also covered in this article.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, слоговая структура слова, дошкольники, формирование, коррекция.

Key words: general underdevelopment of speech, syllabic structure of words, preschoolers, formation, correction.

Очевидными факторами, влияющими на формирование основных предпосылок к обучению детей в младших классах, являются сформированная слоговая структура слова у дошкольников. Грамотно организованная подготовка к школе и коррекционная работа по формированию слоговой структуры слова позволят дошкольникам чувствовать себя уверенно, позволят легче пережить адаптационный период и успешно реализовать цели и задачи на этапе обучения в начальных классах [3].

Так как нарушение слоговой структуры слова является наиболее распространенным среди дошкольников. Формирование данного компонента речевой системы является одной из важных задач логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Роза Евгеньевна Левина в своих трудах дает определение - общее недоразвитие речи – это различные, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [2].

Логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова заключается в развитии таких предпосылок как: оптико-пространственной организации, артикуляционных возможностей, ритмической и динамической организации движений и фонематического слуха.

Нами был организован и проведен эксперимент, направленный на диагностику сформированности слоговой структуры слова



у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №39» города Ставрополя. В нем приняли участие 10 детей с общим недоразвитием речи II уровня.

На первом этапе исследования нами были выделены критерии слоговой структуры слова (слоговая структура слова, последовательность слогов в слове и структура отдельного слога). Далее подобран диагностический инструментарий – методика Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной [1].

На констатирующем этапе эксперимента при диагностике слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня были получены следующие результаты: у двоих детей (20%) был выявлен высокий уровень; у шестерых детей (60%) средний уровень; у двоих детей (20%) был выявлен низкий уровень сформированности слоговой структуры слова.

Респонденты допускали неточности при выполнении задания, слова произносили замедленно, напряженно по слогам. Не всегда, верно, воспроизводили слова по картинке. Пропускали звуки и слоги в словах. Они допускали значительные ошибки при многократном повторении слов. У них наблюдались перестановки звуков соседних слогов, совершали несколько ошибок в произнесении одних и тех же слов, они искажали их звуконаполняемость. Обследуемые искажали слоговую структуру слов при повторе, и при самостоятельном воспроизведении, наблюдались ставки согласных в слоги. Дети называли слова по слогам.

Результаты диагностики дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обследования слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи II уровня

Уровни	Группа дошкольников (n=10)							
	Методика 1		Методика 2		Методика 3		Методика 4	
	Абсолют- ный показатель	Относи- тельный показатель	Абсолют- ный показатель	Относи- тельный показатель	Абсолют- ный показатель	Относи- тельный показатель	Абсолют- ный показатель	Относи- тельный показатель
Высокий	1	10%	2	20%	2	20%	1	10%
Средний	6	60%	5	50%	5	50%	3	30%
Низкий	3	30%	3	30%	3	30%	6	60%

По результатам обследования мы сделали вывод о необходимости проведения системы логопедических занятий по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня путем развития компонентов составляющих основу слоговой структуры слова. Для этого нами была составлена коррекционная программа по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Исходя из теоретического анализа формирования слоговой структуры слова, учитывая специфику развития детей с ОНР II уровня и полученных результатов при обследовании (нарушения с слоговой структуры слова), нами были определены основные направления логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи II уровня с целью коррекции слоговой структуры слова:

- коррекция слоговой структуры слова (нарушения количества слогов; опускание словообразующей гласной; итерации);
- коррекция воспроизведения последовательности слогов в слове (перестановка слогов в слове; перестановка звуков соседних слогов);
- коррекция воспроизведения структур отдельного слога (сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый; вставка согласных в слог).

Коррекционная работа по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня проводилась на протяжении двух месяцев (февраль-март). За это время было организовано и проведено 20 логопедических занятий.



Ведущей формой работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников является дидактические игры и упражнения, учебно-игровые ситуации, которые организуются логопедом. Следовательно, методический материал мы использовали в форме игровых занятий.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась на индивидуальных и подгрупповых занятиях.

На логопедических занятиях с детьми проводились различные игры и упражнения, для того чтобы скорректировать нарушенные компоненты, лежащих в основе формирования слоговой структуры слова.

Для развития ритмической структуры слов родного языка с использованием невербального и вербального материала использовались такие игры как: «Повтори так же», «Телеграф», «Хлопни в ладоши», «Как на горке — снег, снег», «Кулачки — ладошки».

Для развития ритмической и динамической организации движений использовались следующие игры: «Часы», «Цветок», «Попрыгунчик», «Зайка», «Делай как я».

С целью устранения нарушений количества слогов; опусканий словообразующей гласной и итераций использовались игры и упражнения: «Передай дальше», «Назови правильное слово», «Сосчитай, не ошибись», «Какое слово получилось?».

При коррекции воспроизведения последовательности слогов в слове с детьми проводились игры: «Какое слово отличается», «Бывает – не бывает?», «Цепочка слов», «Какое слово получилось?», «Поезд».

Для коррекции воспроизведения структур отдельного слога использовались игры и упражнения «Найди слово», «Чего не стало?», «Образуй слова», «Конец слова за тобой», «Пальчики здороваются», цель перечисленных игр - устранение сокращений стечения согласных, превращающих закрытый слог в открытый; вставок согласных в слог.

Чтобы закрепить правильное произнесение слов различной слоговой структуры дети заучивали стихи и составляли рассказы.

Для оценки эффективности коррекционной работы мы провели контрольное обследование, направленное на выявление уровня сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня. По результатам контрольной диагностики мы получили следующие данные, представленные в рисунке 1.

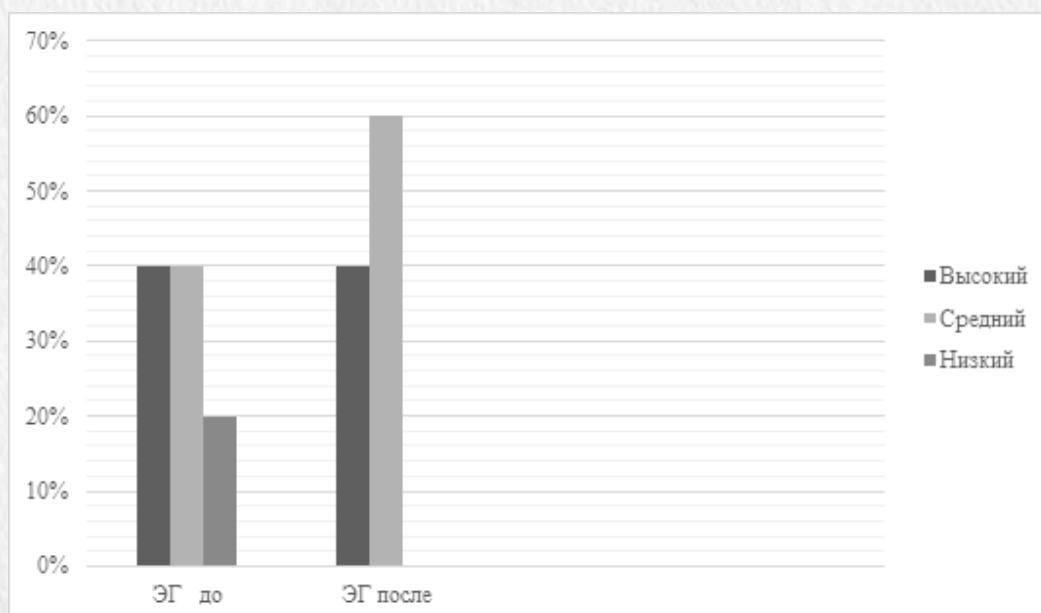


Рисунок 1 – Сравнительный анализ сформированности слоговой структуры слова у детей до и после проведения коррекционной программы

Таким образом, по результатам исследования мы можем сказать, что слоговая структура слова детей с общим недоразвитием речи II уровня, которые проходили коррекционно-логопедическую работу по формированию слоговой структуры слова значительно изменилась в лучшую сторону.

Возросло количество детей со средним уровнем, а низкий уровень исчез. У многих детей при первичном исследовании наблюдались нарушения количества слогов, перестановки слогов в слове, некоторые назвали слова напряженно и по слогам. В результате проделанной работы, таких детей стало меньше. Дети стали воспроизводить слоговую структуру правильно, без сокращения стечений согласных и перестановок звуков.

Полученные данные эксперимента подтверждают эффективность проведенной нами работы, цель которой преодоление формирования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Список литературы

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие - М.: Книголюб, 2005. Серия «Логопедические технологии». - 96 с.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Русинова С.В., Санькова А.А. Педагогические аспекты анализа сформированности предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 187-190.

УДК 376.356

Худякова Диана Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Khudyakova D.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: diana.ssss07bondar@mail.ru

Научный руководитель: Бондаренко С.В., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF A VALUE ATTITUDE TO HEALTH IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования психологических условий развития ценностного отношения к здоровью у младших школьников с нарушением слуха.

Abstract: the article presents the results of an experimental study of the psychological conditions for the development of a value attitude to health in younger schoolchildren with hearing impairment

Ключевые слова: слабослышащие младшие школьники, ценностное отношение к здоровью.

Keywords: hearing-impaired junior schoolchildren, value attitude to health.

В начале нового столетия многие страны мира переживают острый кризис в социально-демографической сфере. В условиях, когда уровень смертности превышает показатели рождаемости, а общая заболеваемость населения остается высокой, решение проблемы формирования здорового образа жизни, ответственности личности за собственное здоровье выступает стратегическим направлением современной науки и практики. Обобщенные результаты научных наблюдений (Н.М. Амосов и др.) позволяют утверждать, что снижение уровня здоровья подрастающего поколения приобретает стойкие тенденции. Вместе с тем, в системе общечеловеческих культурных ценностей базисной является здоровье человека. Именно данная категория определяет возможность освоения субъектом всех других



ценностей, является залогом жизнестойкости.

Изучение научной литературы (П.Л. Дрибинский и др.) позволило определить содержание понятия «ценностное отношение к здоровью», которое представляет отношение субъекта к здоровью как к ценности, включающее знания о здоровье и сопровождающееся позитивными эмоциями в различных видах деятельности, ориентированных на укрепление здоровья. Ценностное отношение к здоровью представляет собой внутренний механизм поведения, направленный на сохранение здоровья, в основе которого лежит субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации задач жизнедеятельности [2].

Ценностное отношение к здоровью представляет собой особую интегральную структуру, состоящую из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента. Когнитивный компонент определяет совокупность знаний о здоровье, умение анализировать и прогнозировать последствия своих поступков, а также поступков и поведения окружающих. Эмоциональный компонент отражает совокупность переживаний субъекта по поводу сохранения и укрепления здоровья. Поведенческий компонент определяет поступки, самоконтроль и выбор конкретной деятельности [4].

Младшие школьники с нарушением слуха образуют многочисленную категорию детей с риском ухудшения здоровья. Формирование ценностного отношения к здоровью выступает один из ведущих факторов развития культуры здоровья у младших школьников с нарушениями слуха [2].

Реализация технологий психолого-педагогической помощи в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования [1, с. 311]. Общая стратегия развития ценностного отношения к здоровью может быть представлена в виде модели, включающей ориентировочный, программно-целевой, исполнительный и контрольный этапы деятельности.

Экспериментальное исследование психологических условий развития ценностного отношения к здоровью проходило на базе ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36 города Ставрополя». В процесс реализации исследования были включены слабослышащие младшие школьники в количестве 14 человек. В соответствии с программой исследования были выделены две группы младших школьников, одна из которых выступила в качестве экспериментальной (7 человек), другая в качестве контрольной (7 человек).

Целью констатирующего этапа было выявление особенностей ценностного отношения к здоровью у слабослышащих младших школьников. В целях выявления специфики ценностного отношения к здоровью были использованы общенаучные методы эмпирического исследования (наблюдение, эксперимент), а также частнонаучные методы – тестовые психологические методики исследования личности, беседа. В соответствии с задачами исследования был подобран комплекс диагностических методик: модифицированная методика измерения ценностных ориентаций М. Рокича (адаптация А. Гоштауса, А.А. Семенова, В.А. Ядова), опросник «Отношение к здоровью» (Р.А. Березовская), «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин), а также анкета отношения к здоровью (Л.Ф. Тихомирова).

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить уровни развития показателей ценностного отношения к здоровью (Таблица 1).

Таблица 1 – Особенности развития компонентов ценностного отношения к здоровью у слабослышащих младших школьников

Компоненты	Уровни	Количество школьников, %	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Когнитивный	высокий	–	–
	средний	42,9	50
	низкий	57,1	50
Эмоциональный	высокий	–	–
	средний	42,9	42,9
	низкий	57,1	57,1
Поведенческий	высокий	–	–
	средний	42,9	42,9
	низкий	57,1	57,1

Согласно данным таблицы 1, высокий уровень ценностного отношения к здоровью в экспериментальной группе выявлен не был, средний уровень отмечен у 42,9% (3 человека), низкий уровень проявился 57,1% (4 человека). Младшие школьники недостаточно осведомлены о сфере здоровья, не знают основные факторы риска, не отмечают достаточного понимания роли здоровья в обеспечении активной жизни. На эмоциональном уровне прослеживается безразличие к здоровью. У младших школьников отсутствует умения радоваться благополучию в состоянии своего здоровья. На поведенческом уровне – младшие школьники в большинстве случаев не соотносят свои действия и поступки с требованиями здорового образа жизни. Близкие показатели были отмечены и в контрольной группе.

Использование подобранного комплекса методов и диагностических методик позволило констатировать, что при отсутствии целенаправленной психологической помощи уровень ценностного отношения к здоровью у слабослышащих младших школьников является недостаточным.

Формирующий этап экспериментального исследования предполагал реализацию в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения психологических условий развития ценностного отношения к здоровью. Важной составляющей исследования выступила апробация спроектированной модели и разработанной психологической программы, нацеленной на актуализацию знаний о здоровье, формирование умений оценивать состояния своего здоровья, выработку навыков здоровьесформирующего поведения. Система психологической помощи развития ценностного отношения к здоровью предусматривает активизацию целенаправленного взаимодействия, демонстрацию, просмотр видеоматериалов, иллюстраций, изобразительную деятельность, дидактические и сюжетно-ролевые игры; рассказы, беседы; решение проблемных ситуаций, упражнения, предметно-практическую и продуктивную деятельность; оздоровительные мероприятия.

Результаты повторного проведения подобранного комплекса диагностических методик, после формирующего этапа эксперимента, позволили выявить изменения, произошедшие в уровнях основных компонентов ценностного отношения к здоровью у младших школьников экспериментальной группы. Об этом свидетельствуют данные таблицы 2.

Таблица 2 – Динамика уровней развития компонентов ценностного отношения к здоровью у слабослышащих младших школьников в экспериментальной группе

Компоненты	Уровни	Количество школьников, %	
		экспериментальная группа	
		констатирующий эксперимент	формирующий эксперимент
Когнитивный	высокий	–	28,6
	средний	42,9	57,1
	низкий	57,1	14,3
Эмоциональный	высокий	–	28,6
	средний	42,9	71,4
	низкий	57,1	–
Поведенческий	высокий	–	14,3
	средний	42,9	71,4
	низкий	57,1	14,3

Характеризуя данные контрольного этапа эксперимента относительно изучаемых компонентов, можно отметить, что у младших школьников экспериментальной группы произошли позитивные изменения во всех уровнях ценностного отношения к здоровью после проведения формирующего этапа эксперимента. Так, увеличилось количество младших школьников из экспериментальной группы, проявляющих высокий уровень по когнитивному компоненту – до 28,6% (2 младших школьника). Показательны различия в изменении количества младших школьников, имеющих низкий уровень по когнитивному компоненту. В экспериментальной группе их количество снизилось с 57,1% (4 человека) на этапе констатирующего эксперимента до 14,3% (1 человек) после проведения формирующего эксперимента.

Исследование уровней по эмоциональному компоненту также выявило позитивные изменения у младших школьников экспериментальной группы. Так, увеличилось количество школьников на 28,6% (2 человека), имеющих высокий уровень. Для них характерна выраженная положительная эмоциональная направленность отношения к выполнению действий, нацеленных на укрепление здоровья. Количество младших школьников, имеющих низкий уровень по эмоциональному компоненту, в экспериментальной группе снизилось на 57,1% (4 человека).

И, наконец, исследование уровней по поведенческому компоненту, также позволило зафиксировать значимые изменения. Возросло количество младших школьников из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень (14,3%). Этот школьник с удовольствием и по личной инициативе принимал участие в различных видах деятельности, имеющих целью укрепление здоровья. В сопоставлении с констатирующим этапом экспериментального исследования количество младших школьников из экспериментальной группы, имеющих низкий уровень по поведенческому компоненту, снизилось на 42,9% (3 человека).

В контрольной группе рассматриваемые показатели не изменились. Представления о здоровье и его значимости у этих детей характеризуются как поверхностные.

Таким образом, результаты формирующего экспериментального исследования свидетельствуют, что коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками с нарушением слуха по развитию ценностного отношения к здоровью дала положительные результаты. У младших школьников из экспериментальной группы зафиксированы существенные изменения когнитивного (знания о ценности здоровья), эмоционального (эмоциональное отношение к действиям, направленным на укрепление своего здоровья) и поведенческого (реализация здоровьесформирующего поведения) компонентов.

1. Бондаренко С.В. Принципы и этапы построения моделей психолого-педагогических технологий развития личности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 311-314.
2. Дрибинский П.Л. О сущности понятия «здоровье» как базисной общечеловеческой ценности // Психология и современное общество: материалы II международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: СПбИУиП, 2007. – Ч. 1. – С. 111-113.
3. Коржова А.А. Здоровьесбережение детей с нарушениями слуха как направление специального образования // Образование детей с нарушением слуха: сборник материалов Юбилейного научно-практического семинара «Современная коррекционная школа. Какой ей быть». – СПб., 2012. – С. 305-309.
4. Хакимова Г.А., Гребенюк Г.Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей: монография. – Нижневартовск: Нижневарт. гуманит. ун-т, 2010. – 175 с.

УДК 316.624

Чалова Алина Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Chalova A.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: eif.gala@mail.ru
Научный руководитель: Сейфулина Г.В., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА», СКЛОННЫХ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS TO IDENTIFY CHILDREN OF THE “RISK GROUP” PRONE TO THE USE OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

Аннотация: в статье проанализированы особенности социально-педагогической профилактики употребления психоактивных веществ подростками выделены технологии работы с подростками «групп риска» по профилактике ПАВ.

Ключевые слова: девиантное поведение, основы безопасности жизнедеятельности; наркомания; психоактивные вещества; наркозависимость; профилактика, дети «группы риска», образование; здоровье.

Abstract: the article analyzes the features of the socio-pedagogical prevention of the use of psychoactive substances by adolescents and identifies technologies for working with adolescents of “risk groups” for the prevention of surfactants.

Keywords: deviant behavior, fundamentals of life safety; drug addiction; psychoactive substances; drug addiction; prevention, children of the “risk group”, education; health.

Сегодня ситуация с распространением и употреблением психоактивных веществ (ПАВ) среди населения приняла в России угрожающий характер. Употребление ПАВ очень часто отягощено различными сопутствующими заболеваниями, такими как гепатит, туберкулез, кожно-венерические заболевания, ВИЧ-инфекция и СПИД. При этом следует отметить, что наиболее быстрое и массовое распространение этих заболеваний происходит в детской и подростковой среде, отрицательно влияя на демографическую ситуацию и угрожая генофонду нации и национальной безопасности России.

Организация профилактической работы долгое время считалась приоритетом деятельности правоохранительных органов и системы здравоохранения. Однако рост негативных тенденций в среде учащейся молодежи, таких как употребление различного рода психоактивных веществ,

проституция, преступность несовершеннолетних способствовал активному включению в обеспечение профилактической работы учреждений образования, в целом системы образования.

В этой связи все более актуальным в Год педагога и наставника становится активное использование различных методов профилактической работы в образовательных организациях.

Незаконный оборот наркотических средств и связанные с ним социальные, криминальные, экономические, медицинские и педагогические аспекты превратились в одну из самых актуальных, трудноразрешимых проблем современности.

Наркомания - одна из форм девиантного поведения, тяжелое и распространенное явление. Корни его уходят в резко изменившиеся социальные отношения и в несовершенную систему профессиональной педагогической профилактики наркомании в школе, не учитывающую происходящие трансформации самосознания подростков в их отношениях с миром [3].

Подростковый возраст, традиционно и вполне доказано, считается состоянием, которое способствует возникновению и развитию девиантного, зависимого поведения. Сложные социально-экономические условия жизни людей, распространение средствами массовой информации идей и ценностей, нарушающих нравственные устои в современном обществе, усложняют формирование подросткового возраста и обостряют проблему «детей группы риска» [4,5].

Группы риска – социологический и медицинский термин, обозначающие группы людей, которые наиболее уязвимы к определенным социальным, медицинским или воздействиям окружающей среды [1].

Под группами риска понимаются социальные группы, наиболее склонные к преступности: дети из неблагополучных семей, обучающиеся с проблемами в обучении и развитии. Психологи часто рассматривают понятие «семья группы риска», которое предполагает, что дети группы риска во многом «выходцы» из семей групп риска. В понятие «ребенок группы риска» входят категории детей:

- 1) дети, оставшиеся без попечения родителей;
- 2) дети с проблемами в развитии;
- 3) дети из асоциальных семей;
- 4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и психосоциальной помощи и поддержке;
- 5) дети с психосоциальной и образовательной дезадаптацией [5].

Слово «риск» подразумевает высокую вероятность чего-либо неправильного, нежелательного, что может произойти, а может и не случиться. Существует много социальных факторов риска, но наибольшее влияние на развитие детей и подростков оказывают:

- 1) Медико-социальные факторы.
- 2) Социально-экономические факторы.
- 3) Социально-психологические факторы
- 4) Социально-демографические [1].

К сожалению, в настоящее время трудно найти подростков, которые не подвергаются воздействию того или иного социального фактора риска. Важно понимать, что не все эти социальные факторы будут причиной нарушения развития ребенка, не сама причина, а то, что из неё следует.

Для того чтобы подростки спокойно относились к взрослой, ответственной жизни, они должны приобрести знания, навыки и умения, которые помогут им достичь этой цели. Самое большое, что можно сделать для ребенка в такой ситуации, — это продемонстрировать на практике потребность в здоровых отношениях, образовании и самосовершенствовании [6]. Для этого учителя могут только включать отдельных людей в общую добровольную совместную деятельность, направленную на достижение целей, выходящих за рамки коллективных ценностей. Он должен предусматривать участие всех без исключения и быть ориентированным на процесс и результаты. В начале такой деятельности мотивация участников может быть направлена как на индивидуальные стремления, так и на коллективные стремления. Но постепенно эта деятельность должна стать социальной, даже направленной на незнакомых людей. Только в этих условиях

возможно формирование взрослого и ответственного поведения.

Безусловно, местом профилактики социального воспитания должны быть в первую очередь образовательные организации. Именно школа дает возможность охватить профилактической работой всех учащихся, и эта школа станет отличной базой для работы с детьми группы риска. Персонал школ имеет достаточный уровень подготовки и профессиональный опыт для проведения профилактических мероприятий – завучи, учителя-предметники, школьные психологи, все они участвуют в программах, реализуемых в городских школах по профилактике употребления ПАВ [2].

Нами была проведена комплексная психолого-педагогическая диагностика выявления среди подростков групп риска на предмет употребления ПАВ (48 человек).

По результатам анкетирования теста: экспресс-диагностика алкоголизма и наркомании у подростков. Модификация А.Ю. Егорова (1984) было выявлено, что у 69 % школьников с 8 «Б» и 92% школьника с 8 «Г» класса, не выявлен риск зависимого поведения. Но при этом, 31% подростков с 8 «Б» класса, имеют повышенный риск формирования химической зависимости, это почти в 4 раза выше, чем в контрольной группе.

Схожая картина выявляется и по результатам опросника «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин). У 69% и 83 % подростков с 8 «Б» и «Г» класса, риск зависимого поведения не выражен. При этом у 23% обучающихся 8 «Б» класса, умеренно выраженный риск зависимого поведения, а у 8 «Г» класса составляет 17%. Следует отметить, что в 8 «Б» классе у 8% подростков имеются, выраженные признаки склонности к зависимому поведению, у 8 «Г» данный показатель равен 0%.

По результатам проведения анкетирования по теме: изучение характера отношения подростков к наркомании, мы выявили, что чёткое сформированное отношение к негативному употреблению наркотиков имеют оба класса и результат составляет, 77% у 8 «Б» и 83% у 8 «Г» класса. Позитивное отношению к употреблению наркотиков имеют 15% у 8 «Б» и 17 % у 8 «Г» класса, также имеется и вероятный опыт в употреблении наркотиков у обучающихся 8 «Б» класса в результате 8%.

Следующий этап работы был посвящён сравнению результатов анкетирования и специального психофизиологического обследования- электропунктурная диагностика по биологически активным точкам на приборе Армпересвет, позволяет осуществить оценку функционального состояния отдельных органов, системы органов и организма в целом, в том числе психоэмоционального состояния.

По данным теста была выявлена группа риска в количестве 11 человек по предрасположенности (склонности) к наркомании (8 человек с 8 «Б» и 3 человека с 8 «Г» класса). Данная категория была обследована с помощью прибора на предмет психоэмоционального статуса.

В результате обследования были подтверждены результаты о неблагоприятном психоэмоциональном состоянии подростков и формировании зависимого поведения. На наш взгляд, это связано с неблагоприятным социальным статусом семьи данных подростков, т.к. доминирующую позицию в формировании зависимого поведения, особенно в подростковой группе, занимают алкоголизация родителей и неблагоприятный психологический климат в семье.

Если говорить о подростках с 8 «Б» класса, возможно сюда подключаются и другие причины, а именно, возрастными этапами, характерными для подросткового возраста, которые способны повлиять на знакомство ребёнка с наркотиками; ошибками семейного воспитания, нарушениями взаимоотношений в семье, социальным статусом семей подростков с 8 «Б» класса.

При этом необходимо понимать, что результаты, полученные в результате проведения диагностики, не могут быть использованы для формулировки заключения о наркотической или иной зависимости респондента. Результаты должны подтвердиться на более репрезентативной выборке.

В МБОУ СОШ№ 37 г. Ставрополь в 8-х классах были проведены уроки по теме: «Скажи наркотикам: «НЕТ!» и «Влияние употребления ПАВ на физическое и психологическое здоровье человека», где использовалась презентация, видеоролик, также были даны рекомендации.

Кроме того, были разработаны и апробированы внеурочные занятия в 8 «Б» классе по теме: «Верный выбор сделай сам!». По ходу мероприятия учитель оценивал уровень информированности учеников о ПАВ и использовал различные игры; подростки рисовали портрет наркомана, рассказывали свои жизненные ценности и анализировали различные ситуации из жизни людей.

Таким образом, для эффективной первичной превентивной профилактики вредных привычек у



подростков необходимо создание новой методологии, основанной на принципах системности.

Профилактика злоупотребления ПАВ должна определяться принципами междисциплинарного взаимодействия и активной комплексной помощи.

В организации первичной профилактики наиболее важны совместные усилия работников образования и здравоохранения. Для координации профилактической работы на местном уровне целесообразно создание координационной группы, которая включала бы специалистов разного профиля. Оптимальная организация профилактической работы строится по принципу бригадного обслуживания с участием педагогов-предметников, социальных педагогов, школьных и клинических психологов, врачей-наркологов.

Проблема употребления разнообразных психоактивных веществ остаётся в России одной из самых острых медико-социальных проблем современного общества. Ещё несколько десятилетий назад казалось неправомерным говорить о распространении этого явления как о социальной и психофизиологической эпидемии. Сейчас этот процесс становится всё более очевидным уже не только для специалистов, слишком велики его объёмы, они охватывают новые слои населения, которые ранее имели к ним относительно стойкий социально-психологический иммунитет – детей и подростков. В этой связи более актуальным становится активное использование различных методов профилактической работы. В случаях профилактики употребления ПАВ детьми и подростками, прежде всего, следует вести речь о проведении первичной профилактики, включая психолого-педагогическую диагностику в условиях образовательных организаций.

Список литературы

1. Сурикова М. Д. Дети группы риска и их психологические особенности. Молодой ученый, 2013. № 4 (51). 609с.
2. Барабанов Р.Е. Систематизация школьного процесса обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III международной научной конференции - Уфа, 2013. – С.51-58.
3. Гербет О.И. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие к спецкурсу / О. И. Гербет; науч. ред. А. Ю. Арутюнян. - Бийск: Алтайская гос. академия образования им. В. М. Шукшина, 2013. - 65с.
4. Левитов Н.Д. Психология характера. М., 1999. - 231с.
5. Трофимова Е.М. Социальная психология: учебное пособие. Бийск: Алтайская гос. академия образования им. В. М. Шукшина, 2014. - 124 с.
6. Шавамиш В.В. Зависимое поведение школьников. СПб.: Речь, 2006. - 76 с.

УДК 376.7

Черкашина В.Е.,
Ермакова Е.А.,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь
Cherkashina V.E.,
Ermakova E.A.,
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: leracherkashina2@gmail.com
Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор

**РИСОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП
DRAWING AS AN ART THERAPY TOOL IN THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL AND
VOLITIONAL SPHERE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY**



Аннотация: В статье представлены основные особенности и специфика применения рисования, как инструмента арт-терапии в развитии эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения опорно-двигательной сферы, в частности детский церебральный паралич (ДЦП), его эффективность.

Annotation: The article presents the main features and specifics of the use of drawing as an art therapy tool in the development of the emotional-volitional sphere in primary school children with disorders of the musculoskeletal sphere, in particular cerebral palsy (cerebral palsy), its effectiveness.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, детский церебральный паралич (ДЦП), арт-терапия, рисование, эмоционально-волевая сфера.

Keywords: children of primary school age, cerebral palsy (cerebral palsy), art therapy, drawing, emotional and volitional sphere.

Как показывают различные психолого-педагогические исследования в разрезе ретроспективного анализа и при анализе современной литературы отмечается, что у категории лиц, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА), в частности – детский церебральный паралич (ДЦП), выявлены не только двигательные нарушения, но и сложности искажения нарушения в развитии эмоционально-волевой, личной и социальной сфер.

ДЦП – это группа заболеваний, которые характеризуются нарушениями движения, вызванными повреждением головного мозга в раннем детстве. Дети с ДЦП часто испытывают проблемы в развитии эмоционально-волевой сферы, такие как ощущение беспомощности, низкий уровень самооценки, трудности в общении и социализации. Арт-терапия может быть эффективным способом помочь этим детям преодолеть эти проблемы.

Следует отметить, что тенденция к постоянному увеличению количества лиц с нарушениями опорно-двигательной системы требует модернизации теоретико-терминологического аспекта в русле рассматриваемой проблемы. Исследованиями, связанными с изучением особенностей психофизического развития лиц с ДЦП, занимались К.Акош, М.Акош, Л.О. Бадалян, Д. Вернер, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова и К.А. Семенова [2]; определение и описание психолого-педагогических особенностей данной категории производили И.М. Сеченов, И.П. Павлов, К.Д. Ушинский, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Л.С. Выготский, П.П. Блонский [3] и др.

По мнению указанных ученых, для детей с ДЦП характерны следующие особенности: раскоординация движений, нарушение их пластичности, тремор и т.д. В жизни детей с ДЦП наблюдаются не только двигательные ограничения, но и сложности в социализации, эмоционально-личностные проблемы. Как было указано выше, помимо нарушений двигательной сферы у лиц с ДЦП наблюдаются также и нарушения в различных психофизиологических проявлениях. В том числе, в сформированности и развитии эмоционально-волевой сферы (ЭВС).

Эмоционально-волевая сфера обозначается как сущность и динамические изменения чувств, эмоций и волевых проявлений личности. Эмоциональность связана определенно с индивидуальным взглядом на жизнь. Самая главная сложность этой сферы в том, что происходит неравномерное развитие отдельных сторон психики. Развитие ЭВС – это сложный и долгий процесс, который происходит под влиянием различных факторов. Оно начинается с раннего возраста до подросткового периода.

Развитие эмоционально-волевой сферы имеет безусловную необходимость, что продиктовано актуальным запросом современности. В частности – развитие ЭВС главным образом является одной из приоритетных задач в работе с лицами возраста 8 лет с ДЦП. Существует комплекс мер в коррекционно-развивающей работе по конкретному направлению развития ЭВС. Помимо традиционных методов работы широко используются приемы игротерапии, сказкотерапии, музыкотерапии, релаксационные упражнения и психодинамические медитации [1], в частности – арт-терапии [2]. Среди инструментов арт-терапии выделяются театральная арт-терапия, куклотерапия, изотерапия и рисование [2]. Оно развивает воображение, представление, мышление, внимание и память у детей.

Рисование – это один из самых простых и доступных способов для выражения своих эмоций и мыслей. Оно может быть использовано в качестве инструмента в арт-терапии для помощи детям с ограниченными возможностями в развитии и нарушениями двигательной функции, такими как дети с детским церебральным параличом (ДЦП). Рисунок может помочь таким детям не только выразить

свои эмоции и чувства, но и преодолеть многие проблемы в развитии эмоционально-волевой сферы.

Для них очень важно вовлечение в творческий процесс с помощью арт-терапии. Творчество помогает младшему школьнику раскрыть себя, сформировать новое отношение к жизни, связанное с готовностью к развитию, принятию жизни со всеми её трудностями, приводит к личностным изменениям. Формируются такие личностные качества, как свобода суждения, гибкость мышления, независимое мнение, толерантность, приятное чувство отличия от других. Творчество порождает в детях позитивный настрой, расширяет кругозор, фантазию, видение положительных сторон в разных ситуациях, что необходимо детям с ДЦП.

В коррекционной работе с ребёнком арт-терапия может принести положительные результаты в том случае, если она правильно организована и реализована. В таком случае арт-терапия:

1. Обеспечит эффективное эмоциональное реагирование, придаст ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, допустимые формы.
2. Создаст благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции.
3. Даст возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арт-терапии, способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит).
4. Облегчит процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на общение детей с ограниченными возможностями.
5. Существенно повысит личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком с ОВЗ [3].

6. Окажет дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создаст предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

Также в этом блоке можно выделить этапы арт-терапии:

1. Подготовительный этап. Если вы работаете с ребенком с ОВЗ, то для начала важно встретиться с родителями, проговорить методы, которые вы будете использовать;
2. Основной этап – работа с ребенком;
3. Формирование системы психотерапевтических отношений и начало изобразительной деятельности малыша;
4. Укрепление и развитие психотерапевтических отношений, и наиболее продуктивная изобразительная деятельность. Какие краски, карандаши, пластилин или другие материалы хочет использовать ребенок? Предоставьте ему выбор.
5. Завершающий этап (терминация) [3].

В этом контексте значимость и плюсы имеет рисование. Арт-терапия рисованием зарождается на идее, что, когда человек не задумывается о художественной ценности своих действий в творчестве, в созданных им образах отражается его «Я». Чтобы ощутить на себе действие этого чудо-метода, не обязательно быть художником и уметь рисовать. Каждый спонтанный рисунок: передает состояние души автора, раскрывает внутренние переживания. Есть несколько методов воздействия рисунка на ребёнка:

- Фрактальный рисунок. В этом методе рисунок считается продолжением человека, его проекцией. И эта малая часть отражает большое, целое – самого человека.
- Цветочный ковер. Он помогает гармонизировать эмоции при помощи осознанных линий в рисунке. [3]

В связи с чем, актуальными методами воздействия будет выступать именно арт-терапия, в частности, рисунок. Исходя из этого, следует отметить плюсы рисования. Оно развивает все психические познавательные процессы, в частности, воображение и мышление; совершенствует графомоторные навыки, координацию и т.д. Таким образом, следует отметить, что рисование выступает одним из наиболее эффективных инструментов от арт-терапии и способствует повышению самооценки ребенка, учит его познать себя и выразить свое мнение через нетрадиционные способы.

Рисунок может помочь детям с ДЦП выразить свои эмоции и чувства. Они часто испытывают трудности в выражении себя и могут быть скрытыми в своих эмоциях из-за своих физических ограничений. Рисунок может помочь им выразить свои эмоции через цвета, формы и линии. Эта

форма выражения эмоций может быть особенно полезной для детей, которые испытывают трудности в общении и социализации.

А также может помочь детям с ДЦП улучшить свою самооценку. Они часто испытывают чувство недостаточности из-за своих физических ограничений, что может привести к низкой самооценке. Рисование может помочь им увидеть свои таланты и возможности, что может привести к улучшению их самооценки.

Список литературы

1. Киселева, О. А. Арт-терапия как метод психокоррекции: возникновение и становление / О. А. Киселева // Universum: психология и образование. – 2022. – № 3(93). – С. 28-31.
2. Полякова Е.А., Мамедова Л.В. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-1. – С.128-131
3. Сальникова О.Д. Нетрадиционные методы коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста / О.Д. Сальникова, М.И. Саввиди // Вестник международных научных конференций. – 2015. – № 5(9). – С. 22-24.

УДК 376.37

Чучварева Екатерина Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Chuchvareva E.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: katya.chuchvariova2016@yandex.ru
Научный руководитель: Пашкова Я.В., доцент.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ THE STUDY OF THE PECULIARITY OF THE NOMINATIVE VOCABULARY IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL

Аннотация: в данной статье рассматривается номинативный словарь у детей с общим недоразвитием речи, отмечается его роль в процессе их развития. Представлены результаты исследования особенностей номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Ключевые слова: номинативный словарь, дошкольники, общее недоразвитие речи, исследование, уровень сформированности.

Abstract: this article examines the nominative vocabulary in children with general speech underdevelopment, its role in the process of their development is noted. The results of a study of the peculiarity of the nominative vocabulary in children of middle preschool age with level III ONR are presented.

Keywords: nominative vocabulary, preschoolers, general underdevelopment of speech, research, level of education.

Основным средством общения между людьми является речь. Она возникает на конкретном этапе развития человека и является основным средством выражения его мысли. В процессе онтогенеза речевая функция развивается от простых форм устной речи до сложных видов речевой деятельности как устной, так и письменной.

В процессе речевого развития детей важную роль играет лексика, а именно номинативный



словарь. Под номинативным словарем понимают названия и обозначения предметов, явлений окружающей действительности [1, с. 84].

Овладение номинативным словарем представляет собой важное условие умственного и психического развития ребенка, а также влияет на всесторонне его развитие. Поэтому формирование номинативной лексики в дошкольном возрасте имеет главное значение, так как его несформированность в дальнейшем может привести к специфическим ошибкам в процессе чтения и письма и препятствовать успешному изучению программного материала в школе.

В настоящее время увеличивается число дошкольников с общим недоразвитием речи, они составляют наиболее значительную группу детей с нарушениями речи.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом – эта форма речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Оно может выражаться в различной степени: от развернутой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития до полного отсутствия речи [2].

Исследователи Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие отмечают, что большинство общеупотребительных слов не существует в речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР, так как у детей ограниченный запас мировоззрения об окружающем мире, маленькая дифференциация сходных объектов, недостаточна активизации номинативного словаря в разных направлениях деятельности, а также отмечается, что первые слова образуются к 3 – 4 годам, а в отдельных случаях могут к 5 годам.

Проблемой исследования особенностей номинативного словаря у детей с общим недоразвитием речи занимались отечественные ученые: Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие. У детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня, по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием, наблюдаются следующие особенности номинативного словаря: позднее овладение первыми словами, отставание в развитии экспрессивной речи, затруднение при овладении лексического значения слова, их анализа и синтеза, обобщения и сравнения, трудности в звукопроизношении, употребление не точного лексического значения и другое.

У детей третьего уровня речевого развития плохо сформирован номинативный словарь, чем у детей с нормальным речевым развитием, это связано с трудностью актуализации. По мнению, Р.Е. Левиной характерной чертой словарного запаса ребенка с ОНР является неточность употребления слов, что выражается в словесных парафазиях [2].

Нами было проведено экспериментальное исследование для выявления уровня формирования номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста на базе МБДОУ «Детский сад № 39» города Ставрополя. В исследовании принимали участие 10 детей среднего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (контрольная группа – КГ) и 10 дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (экспериментальная группа – ЭГ).

Для обследования уровня сформированности номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста использовалась методика И.А. Смирновой [4], которая была адаптирована к задачам исследования. Методика включала 3 задания, направленных на выявление состояния номинативного словаря, лексических парадигм: антонимии и синонимии, части-целого.

Методика позволила оценить уровень сформированности номинативного словаря по выделенным нами критериям: уровень сформированности структурного аспекта лексических значений слов и понимание, и употребление слов номинативного лексического значения; уровень сформированности номинативного словаря по темам: игрушки, одежда, обувь, мебель, посуда, овощи, фрукты, транспорт, животные; уровень сформированности лексических парадигм: антонимия и синонимия; уровень сформированности части и целого у предметов.

На основании полученных результатов вычислялся общий уровень сформированности номинативного словаря ребенка к тому или иному уровню, критерии составляются на основании суммирования баллов за все задания:

Высокий уровень (58-60 баллов) – ребенок понимает задания, быстро, самостоятельно и успешно выполняет, отсутствуют специфические ошибки.

Средний уровень (31-57 баллов) – ребенок понимает задания, принимает помощь со стороны



взрослого, быстро обучается, частично ошибается при выполнении.

Уровень ниже среднего (15-30 баллов) – у ребенка возникает сложность в выполнении заданий, необходима помощь взрослого, присутствуют специфические ошибки.

Низкий уровень (0-14 баллов) – ребенок длительно выполняет задания или отказывается, допускает многочисленные ошибки.

В ходе проведенного констатирующего эксперимента количественная оценка сформированности номинативного словаря у детей экспериментальной группы (с ОНР III уровня) показала следующие результаты: средний уровень наблюдался у 6 детей (60%), уровень ниже среднего – у 4 дошкольников (40%), высокий и низкий уровень не был выявлен.

Аналогично нами был диагностирован уровень сформированности номинативного словаря у детей контрольной группы. Количественная оценка сформированности у детей номинативного словаря контрольной группы показала, что 8 детей (80%) – имеют высокий уровень сформированности номинативного словаря, средний уровень – 2 детей (20%), уровень ниже среднего и низкий уровень не прослеживается.

На основании полученных результатов, для сравнения уровня сформированности номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста, мы сопоставили данные экспериментальной и контрольной групп (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ сформированности номинативного словаря у детей экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа		Уровень сформированности номинативного словаря	Контрольная группа	
Относительный показатель	Абсолютный показатель		Относительный показатель	Абсолютный показатель
58-60 баллов	0%	Высокий	58-60 баллов	80%
31-57 баллов	60%	Средний	31-57 баллов	20%
15-30 баллов	40%	Ниже среднего	15-30 баллов	0%
0-14 баллов	0%	Низкий	0-14 баллов	0%

Таким образом, контрольная группа детей показала более высокие результаты уровня сформированности номинативного словаря, чем экспериментальная группа.

Далее, нами была разработана экспериментальная программа логопедической работы по формированию номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Особенность программы заключается в коррекционной помощи детям среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В нее входят специальные методы, формы, содержание и принципы работы, которые подобраны с учетом психофизиологических, индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка, так как такие дети представляют «группу риска», а несформированность психофизиологического и речевого развития может усугубляться расстройством внимания, недоразвитием словесно-логического мышления, снижением умственных способностей, нарушение номинативного словаря, отставанием в речевом развитии от возрастной нормы, затруднять дальнейшее обучение в школе, усвоение программного материала, а также привести к нарушению процесса чтения и письма, поэтому очень важно и своевременно начать коррекционную помощь.

При составлении экспериментальной программы мы опирались на методические разработки таких авторов, как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [3], О.С. Ушакова, Е.М. Струнина [6]. Программа включает в себя 21 занятие, продолжительностью 15-20 минут, которые проводились 2 раза в неделю.

В содержание экспериментальной программы по формированию номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня входило 3 этапа работы: расширение и уточнение объема словаря; развитие лексической системности и семантического поля, структуры значения слова; активизация словаря.

На каждом этапе экспериментальной программы проводились занятия с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с поставленной целью и задачами каждого этапа.

Экспериментальная группа была разделена на 2 группы – экспериментальную группу 1 и экспериментальную группу 2. С детьми экспериментальной группы 1 проводились занятия по разработанной нами экспериментальной программе.

В завершении формирующего эксперимента был проведён контрольный эксперимент, направленный на проверку эффективности разработанной экспериментальной программы. Результаты исследования сформированности номинативного словаря у детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительная характеристика результатов исследования экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2

Экспериментальная группа 1		Уровень сформированности номинативного словаря	Экспериментальная группа 2	
Относительный показатель	Абсолютный показатель		Относительный показатель	Абсолютный показатель
58-60 баллов	10%	Высокий	58-60 баллов	0%
31-57 баллов	30%	Средний	31-57 баллов	30%
15-30 баллов	10%	Ниже среднего	15-30 баллов	20%
0-14 баллов	0%	Низкий	0-14 баллов	0%

Анализ результатов исследования показал, что в ЭГ 2 средний уровень номинативного словаря наблюдается у 30% детей, показатель остался такой же, как и в констатирующем эксперименте и в ЭГ 1 этот показатель составляет тоже 30%, но необходимо отметить, что 1 ребенок перешел с уровня ниже среднего на средний уровень. У детей среднего дошкольного возраста ЭГ 1 улучшилось состояние номинативного словаря: увеличился объем словарного запаса, расширились представления об окружающей действительности, также улучшилась познавательная деятельность и активизация словаря. Дети при выполнении заданий ошибались и самостоятельно исправлялись, но в отдельных случаях требовалась помощь логопеда.

Высокий уровень сформированности номинативного словаря наблюдается у 10% детей ЭГ 1, тогда как в ЭГ 2 не отмечается. У дошкольника обогатился номинативный словарь, значительно улучшилось уточнение значений слов, также организация лексической системы, активизация словаря, семантическая структура слова. Правильность выполнения заданий осуществляется ребенком самостоятельно.

Уровень ниже среднего наблюдается у 1 ребенка (10%) в ЭГ 1, тогда как в ЭГ 2 – не прослеживается. У дошкольника возникали трудности уточнении значений слов, в формировании семантической структуры слова в единстве основных его компонентов, также немного расширился объем словарного запаса, представления об окружающей действительности и увеличилась активизация словаря.

Результаты контрольного эксперимента, направленного на проверку эффективности разработанной экспериментальной программы, показывают, что уровень сформированности номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня увеличился.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня был выявлен средний и низкий уровень сформированности номинативного словаря, отмечались следующие особенности номинативного словаря: несформированность лексических парадигм: антонимии и синонимии, части и целого у предметов, состояние структурного аспекта лексических значений слов и понимания, а также употребление слов номинативного лексического значения. У детей контрольной группы наблюдались не грубые нарушения номинативного словаря. К ним относятся ошибки в употреблении лексических парадигм: антонимии и синонимии.

На основе результатов проведенного констатирующего эксперимента была разработана и апробирована экспериментальная программа, способствующая формированию номинативного словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Программа включала в себя: разнообразные методические приемы, которые способствуют улучшению развития словаря детей. Контрольный этап эксперимента выявил положительную динамику количественных и качественных

показателей номинативного словаря у детей с ОНР III уровня – отмечались улучшения в формировании номинативного словаря, лексических парадигм, лексической системности и семантического поля, структуры значения слова, активизации словаря, а также в расширении и уточнении его объёма.

Список литературы

1. Дмитриева Н.Ю. Общая психология: конспект лекций / Н.Ю. Дмитриева – «Научная книга». 2007. 180 с.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. Москва: Альянс, 2013. 366 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
4. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи. Учебно-методическое пособие. - Издательство: Детство-Пресс. - 2020. – 144 с.
5. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи, Детство-Пресс, 2006 г. – 52 с. ил.
6. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста// Дефектология. 1985. № 4. С. 72-78.

СЕКЦИЯ 8. «ЛИТЕРАТУРА И ПЕДАГОГИКА В XXI ВЕКЕ»

УДК 821

Беляева Татьяна Николаевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Belyaeva T.N.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: dm21225602@mail.ru
Научный руководитель: Фокин А.А., профессор

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-6 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ FEATURES OF STUDYING THE LYRICS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR PERIOD IN LITERATURE LESSONS IN GRADES 5-6 OF SECONDARY SCHOOL

Аннотация: статья посвящена специфике работы с лирическими произведениями периода Великой Отечественной войны на уроках литературы. Лирика военных лет – не только поэтическое, но и историческое наследие. Исследуются психолого-педагогические возрастные особенности восприятия обучающимися 5-6 классов литературы о войне. Выявлены наиболее эффективные методы и приемы обучения, предложены методические рекомендации. Сделаны выводы об эмоциональном настрое, определяющем восприятие лирических произведений военных лет, о важности активизации творческого потенциала обучающихся, использовании межпредметных связей, интегративного подхода при изучении данной темы.

Abstract: the article is devoted to the specifics of working with lyrical works of the Great Patriotic War period in literature lessons. The lyrics of the war years are not only poetic, but also historical heritage. The psychological and pedagogical age features of students' perception of 5-6 grades of literature about the war are investigated. The most effective teaching methods and techniques are identified, methodological recommendations are proposed. Conclusions are drawn about the emotional mood that determines the perception of lyrical works of the war years, the importance of activating the creative potential of students, the use of interdisciplinary connections, an integrative approach in the study of this topic.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; лирика военных лет; школьное изучение; методические рекомендации; возрастные особенности.

Keywords: The Great Patriotic War; lyrics of the war years; school study; methodological recommendations; age characteristics.

В современной социокультурной ситуации литература о героическом прошлом нашей Родины, о подвигах российских воинов приобретает особую актуальность. Воспитание человека-гражданина, человека-патриота рассматривается как задача не меньшей важности, чем овладение обучающимися достижений современной науки. Среди личностных результатов в ФГОС ООО сделан акцент на патриотическом воспитании («Осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России»); гражданском воспитании («готовность к выполнению обязанностей гражданина и реализации его прав, уважение прав, свобод и законных интересов других людей») и духовно-нравственном воспитании («ориентация на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора») [5].

В этой связи особое место в школьном курсе литературы занимают произведения периода Великой Отечественной войны. Существенно возросла роль лирики военных лет, которая



воспринимается сегодня не только как поэтическое, но и историческое наследие.

Ученые и ведущие учителя-практики отмечают, что увеличение количества лирических произведений периода войны не всегда положительно сказывается в целом на качественных результатах освоения курса литературы обучающимися 5-6 классов средней школы. Обучающиеся данной возрастной группы с трудом воспринимают поэзию Великой Отечественной войны. Обнаруживается целый ряд проблем восприятия школьниками лирики военных лет: «Это связано с низким уровнем знаний из курса истории России, расхождении содержания рабочих программ по литературе и истории России, отсутствием навыка анализа и синтеза полученной информации, а также неумением работать с разными видами источников» [1, С.138-139].

Читательское восприятие обучающихся 5-6 классов во многом определяется их возрастными психологическими особенностями. Как правило, в этом возрасте школьники уверенно отличают стихи от прозы, чувствуют ритмическую организацию стиха, обращают внимание на некоторые языковые средства художественной выразительности. Но желания исследовать лирический текст активно не проявляют, предпочитая лирике эпические произведения с захватывающим сюжетом. Равнодушие к поэтическому образу стихотворения – одна из главных проблем полноценного читательского восприятия при изучении лирики любой тематики. Сложность приобщения учеников к военной лирике объясняется низким уровнем языкового сознания и отсутствием эмоциональной отзывчивости.

Безусловно, сказывается на адекватном восприятии лирики в этом возрасте и довольно ограниченный запас общих сведений, в том числе исторических. Тем не менее, обучающихся 5-6 классов отличает стремление к получению новых знаний, психологическая открытость, эмоциональная отзывчивость.

Именно поэтому в духовно-нравственном, патриотическом воспитании 10-12 летних детей особая роль отводится урокам литературы, на которых формируются разносторонние читательские интересы, литературный вкус, осознанное читательское восприятие, навыки аналитической работы с художественным произведением, правильные ценностные подходы и мировоззренческие ориентиры.

Познать, понять и почувствовать человека, событие всегда легче через искусство. Лирика периода Великой Отечественной войны заключают в себе большой познавательный и воспитательный потенциал. Но именно на уроках по изучению литературы о войне возрастает роль «правильного» исторического и эмоционального фона, позволяющих вызвать необходимое «впечатление у ребят, сделать их соучастниками событий» [2]: подбор иллюстраций к конкретному событию, видеофрагментов из кинохроники и художественных фильмов, озвучивание диалога исторических деятелей, использование музыкальных фрагментов, элементов театрализации. Все это позволяет создать особый эмоциональный настрой урока, во многом определяет его успех.

Воспитательно-эмоциональному воздействию на обучающихся будут способствовать встречи школьников с ветеранами, литературоведами, историками, культурологами, театральными актерами. Поэтому следует заранее обдумать, когда и кого из представителей творческой интеллигенции можно пригласить на урок, заранее продумать с обучающимися вопросы, на которые они хотели бы получить ответ от гостя.

В 5-6 классах рекомендуется знакомство с лирикой Ольги Берггольц, Александра Кушнера, Булата Окуджавы, Давида Самойлова, Константина Симонова, Александра Твардовского и другими авторами выявлены наиболее эффективные методы и приемы обучения и. Методическими условиями успешного проведения урока литературы, посвященного лирике периода Великой Отечественной войны, являются:

- выявление важности лирики периода ВОВ в формировании патриотических чувств гражданина Российской Федерации;
- опора на межпредметные связи, актуализирующие знания обучающихся об истории Родины;
- использование документов, наглядного материала, музыкальных произведений, сайтов сети Интернет (веб-сайты библиотек, музеев, литературных газет и журналов);
- инициирование учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, направленной на рассмотрение творчества поэтов, истории их произведений, культурологической информации, которая может помочь понять художественное своеобразие лирического текста;
- активное использование читательского опыта обучающихся, их творческого потенциала.

В методическом пособии В.П. Полухиной «Литература. 6 класс. Читаем, думаем, спорим... Дидактические материалы» представлены ценные методические рекомендации по проведению уроков военной поэзии в школе. Автор предлагает приурочить занятия ко Дню Победы, а начать урок с прослушивания песни «Землянка» на слова А. Суркова. При разговоре о творчестве К.М. Симонова и Д. Самойлова рекомендуется уделить внимание биографической справке о военном пути обоих поэтов, сделать акцент на том, что каждый из них сам прошел военный путь. Залогом успеха усвоения обучающимися новых знаний методист считает полную свободу учителя при создании системы уроков и заданий к ним. В.П. Полухина рекомендует обратиться к разным формам работы с обучающимися и типам заданий:

1. Групповые формы:

- а) вопрос на знание биографии поэта-фронтовика, кому и чему посвящено стихотворение;
- б) работа с лексическим составом произведения, когда ученикам предлагается подумать над вопросом, какие синонимы в стихотворении можно подобрать к слову «Родина» в творчестве поэтов военных лет;
- в) особое внимание предлагается уделить образам дома и дороги в лирике поэтов-фронтовиков.
- г) анализ звукового состава стихотворения, как особого средства художественной выразительности, то есть обучающимся предлагается выявить и оценить роль звукописи в стихотворении, найти примеры аллитерации.

2. Индивидуальные формы для обучающихся с повышенной мотивацией к обучению:

- а) исследование на тему «Какие детали военного времени использует поэт для создания картин войны?»
- б) проект «Образы военного времени в стихотворении» [3, С. 174].

При ответе на эти вопросы и выполнении заданий обучающиеся обратятся к разным источникам, в том числе историческим. Привлечение межпредметных связей поможет шестиклассникам, по мнению методиста, приобрести наиболее полное представление о поэзии военных лет.

В статье Т.Г. Соловей «Я все-таки горд был за самую милую, за горькую землю, где я родился» приводится пример работы над анализом стихотворения К. Симонова «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...» [4, С. 39]. Автор предлагает обратиться на уроке к исторической ситуации, события которой нашли отражение в произведении поэта. Акцентируется внимание на том, что К.М. Симонов был одним из военных корреспондентов в годы Великой Отечественной войны. Для создания эмоционального фона и понимания обучающимися особенностей профессии военного корреспондента на фронтах Великой Отечественной войны в разработке урока предлагается рассмотреть картину А. Никитича «Военные корреспонденты», прослушать «Песенку фронтовых корреспондентов» в исполнении Леонида Утесова (стихи К.М. Симонова, музыка М. Блантера), использовать на уроке видеоряды, способствующие визуализации полученных знаний. Т.Г. Соловей считает, что «Военные стихотворения Симонова возвращают нас к нашим истокам, пронизаны русским духом, и потому они обязательно должны звучать на уроках» [4, С. 39].

По-нашему мнению, при подготовке к данному уроку можно предложить обучающимся такую форму групповой работы, как создание видеоролика, слайд-фильма. В качестве иллюстрационного материала для видеоролика предложить использовать семейные фотографии, сделанные во время шествия «Бессмертного полка». В качестве звукового оформления ролика рекомендовать песню А. Зацепина и Н. Дербенева «Давным-давно была война» или музыку из этой песни.

Многие методисты, учителя-практики включают в состав своих уроков по лирике периода Великой Отечественной войны элементы интегративного подхода. При подготовке уроков рекомендуют давать обучающимся краткие исторические справки о событиях 1941–1945 гг., использовать музыку, изобразительное искусство. Отметим, что визуализация стихотворного текста – это один из способов помочь обучающимся понять идею произведения, его тему и смысловые составляющие.

Таким образом, рассмотренные нами работы содержат важный методический материал, который может быть использован при планировании системы уроков литературы в 5-6 классах по теме «Лирика Великой Отечественной войны». Мы пришли к выводу, что специфика изучения военной лирики в 5-6 классах обусловлена психологическими и возрастными особенностями школьников. В связи с этим выделили основные методы, приемы и формы работы на уроках литературы: интегративный подход,



выполнение творческих заданий, встречи с представителями творческой интеллигенции, проектная деятельность, наглядный метод в обучении, опора на интернет-материалы (виртуальные библиотеки, музеи, архивы газет). Лирика периода Великой Отечественной войны традиционно изучалась в советской школе, но сегодня важно учитывать не только имеющиеся методические традиции, но и изменения в содержании литературного образования, в методике и технологиях преподавания, тенденции информационной и технологической трансформации современного российского общества и образования. Только в этом случае урок может быть успешным, а его высокие гражданско-патриотические и духовно-нравственные цели достигнуты.

Список литературы

1. Еремина М.Д. Проблема восприятия учащимися поэзии Великой Отечественной войны: пути решения // Педагог XXI столетия. Сборник материалов научно-практической конференции. 2018. С.138-142.
2. Казначеева Н.Н. Пути активизации интереса школьников к произведениям о Великой Отечественной войне // Проблемы современного воспитания. 2006. №11. <https://subscribe.ru/archive/culture.people.vospit/200603/27131233.html> (Дата обращения: 16.03.2023).
3. Полухина В.П. Литература. 6 класс. Читаем, думаем, спорим... Дидактические материалы. М.: Просвещение. 2021. 272 с.
4. Соловей Т.Г. Я все-таки горд был за самую милую, за горькую землю, где я родился // Литература в школе. 2016. №3. С.38-42.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 327). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Дата обращения: 16.03.2023).

УДК 378

Бережная Мария Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Berezhnaya M. Yu.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING LANGUAGE AND COMMUNICATION SKILLS AND ABILITIES IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

Аннотация: В данной статье раскрыта роль информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. Средства ИКТ дают возможность повысить качество и эффективность образования, играют большую роль в формировании системы образования. ИКТ возможно использовать на уроках литературы и русского языка на различных этапах урочной деятельности. Приведены интернет-ресурсы, способствующие формированию и развитию языковых и коммуникативных навыков и умений учащихся. Цель исследования – представить некоторые приемы использования на уроках мультимедийных материалов и определить эффективность их применения. Задачи, стоящие перед учителем-словесником при применении информационных технологий, предполагают работу с текстом, с художественным словом, с книгой. Учителю русского языка необходимо сформировать прочные



орфографические и пунктуационные умения и навыки, обогатить словарный запас учащихся, научить их владеть нормами литературного языка, дать детям знание лингвистических и литературоведческих терминов. Бесспорным помощником в решении этих задач являются ИКТ.

Abstract: This article reveals the role of information and communication technologies in the learning process. ICT tools make it possible to improve the quality and efficiency of education, play an important role in the formation of the education system. ICT can be used in literature and Russian language lessons at various stages of the course activity. The article presents Internet resources that contribute to the formation and development of language and communication skills and abilities of students. The purpose of the study is to present some techniques of using multimedia materials in lessons and determine the effectiveness of their use. The tasks facing a verbal teacher in the application of information technology involve working with a text, with an artistic word, with a book. The teacher of the Russian language needs to form strong spelling and punctuation skills, enrich the vocabulary of students, teach them to master the norms of the literary language, give children knowledge of linguistic and literary terms. ICT is an indisputable assistant in solving these tasks.

Ключевые слова: компетентностный подход; языковая компетенция; лингвистическая компетенция; коммуникативная компетенция; информационно-коммуникационные технологии.

Keywords: competence approach; language competence; linguistic competence; communicative competence; information and communication technologies.

Главная цель компетентностного подхода – в преподавании русского языка и литературы – заключается в формировании всесторонне развитой личности школьника, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения [1, С. 8].

В государственном стандарте по русскому языку определены три задачи школьного курса русского языка: это формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенций [5, С. 10].

Языковая компетенция – способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические структуры и средства в соответствии с нормами литературного языка благодаря изучению лексики, фразеологии, усвоению морфологических нормы согласования, управления, построения предложений разных видов [4, С. 282].

Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, самооценки.

Коммуникативная компетенция предполагает знания о речи, её функциях, развитие умений в области четырёх основных видов речевой деятельности (говорения, слушания и понимания, чтения, письма). Основное же умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции, – это умение создавать и воспринимать тексты. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т. д., умения и навыки анализа текста [8].

В современном информационном обществе наряду с умением читать и писать важно владеет компьютерными технологиями.

Школьник имеет иной стиль мышления, по-другому оценивает процесс обучения и собственное положение в нем. Учитель на данном этапе перестает быть основным источником информации, непреложной истиной для ученика. На первое место ставится формирование компетентностей, а не механическое усвоение готовых знаний, предложенных учебником и учителем. Умение ставить цель, выдвигать гипотезу, формулировать проблему, предлагать пути решения создавшейся учебной ситуации, организовывать собственную деятельность, работу в паре и группе, анализировать выполненную работу и делать соответствующие выводы – важные составляющие учебного процесса, необходимые компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся.

Роль учителя сводится к тому, что он примеряет на себя роль тьютора, сопровождающего образовательный процесс в рамках системно-деятельностного подхода.

К одному из условий успешной подготовки педагога по стандартам нового поколения относится



владение информационными технологиями. Как это действует в процессе учебной деятельности?

Информационно-коммуникационные технологии обучения – совокупность средств современной компьютерной техники, средств телекоммуникации, инструментария различных программных систем, обеспечивающих программно-методическое сопровождение современных технологий обучения, основной задачей которых является доступ к современным информационно-образовательным ресурсам [6, С. 165].

ИКТ возможно использовать на уроках русского языка, литературы на различных этапах урочной деятельности.

Возможности Mind Meister или Mind Maps позволяют создать интеллектуальные карты, графические схемы как способ моделирования логической структуры текста во взаимосвязи их частей или ментальные карты для запоминания большого количества информации, например, в рамках обзорной темы во время изучения творчества того или иного писателя или объемного произведения в старших классах («Евгения Онегина» А.С.Пушкина, «Войны и мира» Л.Н.Толстого).

Интеллектуальные карты – это графическое выражение процесса мышления. Они являются важнейшим инструментом восприятия, обработки и запоминания информации при подготовке к ОГЭ или ЕГЭ на уроках русского языка во время изучения орфографических или пунктуационных правил, которые представлены в виде красочных интеллектуальных карт на этапе создания нового знания или на этапе работы в группах. Кроме того, вовлеченные в проектную деятельность, учащиеся с удовольствием будут представлять плоды своих трудов, например, по теме «Веселая лингвистика», используя интеллектуальные карты в программе Concept Draw.

У многих учителей возникает вопрос о том, какие можно использовать ресурсы для проверки уровня усвоения знаний учащихся. Сейчас представлено огромное количество сервисов, которые быстро помогают оценить степень овладения теоретическим материалом: Lecta.ru, Якласс, Learning Apps (в большей степени для пятиклассников), сайт Захарьиной, ИС Дневник.ру. На некоторых из них можно создать список класса и загружать выбранные учителем приложения для выполнения или создать самостоятельно по примеру предложенных. Например, на сайте Learning Apps можно предложить учащимся стать участником игры «Кто хочет стать миллионером?», ответить на вопросы викторины по теме, стать онлайн игроком и прийти к финишу первым, ответив на все вопросы. Работы будут автоматически проверены, и результаты высветятся в общем списке. Это очень удобно на этапе проверки знаний на уроке или в период дистанционного обучения, когда не представляется возможность в полной мере организовать учебный процесс.

Проектная деятельность – отдельная область для учащихся, в которой формируются исследовательские навыки и применяются теоретические знания на практике. Так как метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность, то в ходе нее целесообразно обратиться к средствам ИКТ. Так, при подготовке проекта «История письменности» можно использовать не только средства Power Point, но и возможности timegraphic для создания ленты времени, а wiki wall.ru поможет презентовать онлайн-газету, которая может быть посвящена абсолютно любой теме в рамках проекта по предмету. Безусловным достоинством этого сайта является то, что можно использовать не только инструменты для форматирования текстовых объектов, но и добавлять аудио-, видеофайлы, рисунки, диаграммы. Кроме того, доступ к редактированию газеты при возможности можно открыть для членов своей группы, готовящей проект.

Учитель, отбирая тот или иной обучающий интернет-ресурс, должен знать требования к содержанию ресурсов, предлагаемых на различных образовательных сайтах. Среди большого количества интернет-ресурсов, способствующих формированию и развитию языковых и коммуникативных навыков и умений учащихся, можно отметить следующие:

1. Мультимедийные уроки виртуальной школы Кирилла и Мефодия, разработанные в соответствии с Государственным стандартом образования, содержат теоретический, практический и тестовый материал по темам каждого курса. Каждый такой урок имеет красочные иллюстрации, таблицы, схемы. Теоретический материал в большинстве случаев подается блоками, что дает возможность овладевать образовательными компетенциями и экономить время на практическую работу над орфографическими и пунктуационными правилами.

2. Электронное учебное издание «Библиотека школьника» (Мир книги «Олма», Директмедиа



Паблишинг, 2006), где представлено 455 литературных произведений.

3. Репетиторы Кирилла и Мефодия, которые максимально приближены к экзаменационным тестам ЕГЭ. Пособие также дает образец выполнения части С. Такие электронные образовательные издания позволяют:

- 1) создать психологические условия включения учащихся в тестирование;
- 2) эффективно решать проблему более полного погружения в специфику особенностей тестовых заданий;
- 3) не только правильно выполнять задания с открытым ответом, но и получить их оценку экспертами ЕГЭ по «Критериям оценки выполнения заданий»;
- 4) формировать умения ориентироваться в учебном материале, умения быстро действовать и выбирать нужный ответ.

4. На разных этапах уроков русского языка и литературы может быть использована электронная презентация, которую может представить не только учитель, но и ученик. Так, например, учащиеся 5-11 классов могут подготовить презентации по русскому языку и литературе («Опорные схемы при изучении имени существительного» 6 класс, «Как одевались герои «Песни о купце Калашникове...» 7 класс, «Символика чисел в романе Ф. Достоевского «Преступление и наказание» 10 класс, «Случаи употребления двоеточия и тире в русском языке» 11 класс и др.). На всех этапах уроков литературы и русского языка презентации играют большую роль, т.к. способствуют развитию языковых и коммуникативных умений учащихся, позволяют более полно, красочно, объемно представить изучаемый материал.

5. Электронная универсальная «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия» содержит энциклопедические статьи, иллюстрации, видеофрагменты, виртуальные экскурсии, интерактивные таблицы, актуальные статистические данные по странам мира и регионам России, иллюстративные исторические хроники. Особенно часто используются материалы фонотеки, видеофрагменты, словарные статьи.

Возможности ИКТ достаточно широки. Они представляют возможность повышения качества и эффективности образования, играют большую роль в формировании новой системы образования. Кроме того, позволяют не только обеспечить багаж знаний из понятий той или иной науки, но и развить творческие, интеллектуальные способности обучающихся, научить работе с различными источниками информации, помогают делиться опытом. Очень быстро меняется информационное пространство, появляются новые возможности и инструменты для того, чтобы заинтересовать учащихся, помочь им всесторонне развиваться. Но неизменной остается роль учителя, который должен стать ориентиром в этом многообразии и информационных технологий.

Список литературы

1. Болотов, В. А., Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. С. 8-14.
2. Краснова, Г. М. Использование возможностей MS PowerPoint проектной деятельности обучающихся по русскому языку и литературе [Текст] / Г. М. Краснова // Вестник Московского городского педагогического университета. - 2008. - №5 (15). - С. 91 - 94. (Информатика и информатизация образования)
3. Крючкова, О. В. Комплексная информатизация образования [Текст] / О. В. Крючкова. - Минск: Красико-Принт, 2006. - 176с.
4. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. - М.: Высшая школа, 2004.
5. Степанов, С. В. Ключевые компетенции в современной школе: новые требования к содержанию образования и педагогу.
6. Ткаченко, И. С. Методика использования электронной презентации на уроке [Текст] / И. С. Ткаченко, О. В. Антропова // Вестник Московского городского педагогического университета. - 2008. - №5 (15). - С. 165-166 (Информатика и информатизация образования).
7. Шитов, С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С. Е.



Шитов, И. Г. Агапов. - Мир образования - образование в мире. - 2001. - №4

8. <http://verhspas.68edu.ru/Romanzova/pervaj.htm>

УДК 82

Горбенко Софья Васильевна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Gorbenko S.V.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: k.lit@mail.ru

Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ТИПОЛОГИИ АНАЛИЗА ЭПИЧЕСКИХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ**
**METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE TYPOLOGY OF THE ANALYSIS OF EPIC WORKS
IN HIGH SCHOOL**

Аннотация: Типология школьного анализа не была предметом специального исследования в методической науке, хотя ее осмысление относится к началу XIX века. Теоретико-методическое и практическое развитие проблемы происходит в настоящее время. Термин «анализ» по отношению к типологической системе используется в значении «изучение, рассмотрение, предъявление на уроке». Его не следует смешивать с употреблением термина «анализ» в значении метода научного исследования, связанного в процессе познания с синтезом и используемого при конкретном анализе произведения.

Ключевые слова: типология, анализ, система, произведение, изучение.

Abstract: The typology of school analysis has not been the subject of special research in methodological science, although its understanding dates back to the beginning of the XIX century. Theoretical, methodological and practical development of the problem is currently taking place. The term “analysis” in relation to the typological system is used in the meaning of “study, consideration, presentation in the classroom.” It should not be confused with the use of the term “analysis” in the meaning of the method of scientific research associated in the process of cognition with synthesis and used in a specific analysis of the work.

Keywords: typology, analysis, system, product, study.

Разработка типологии анализа в средней школе опирается на методологический принцип системности, обусловливаемый соответствием метода предмету, а также общей ситуацией методического мышления. Все элементы типологии – текстуальное, обзорное, ознакомительное изучение - включены в систему литературного образования учащихся старших классов, ибо при рассмотрении художественных произведений используются все типы анализа – текстуальный, обзорный, ознакомительный [6, С.5]. Типология анализа как классификация типов анализа, как нечто целое является системой, представляющей единство действующей во взаимной связи типов, объединенных общими задачами литературного образования и организационно связанных с видом темы – монографической или обзорной, что обуславливает ее целостность [2, С. 4].

Взаимодействие выдвигает насущное требование согласованности использования типов в учебном процессе, т.е. их взаимозависимости и взаимообусловленности. Взаимозависимость и взаимообусловленность проявляются прежде всего в самом наборе типов в зависимости от темы. При изучении монографической темы используются все три типа анализа: текстуальный, обзорный, ознакомительный, при изучении обзорной темы, имеющей целью осветить литературный процесс целого исторического периода и создать у учащихся представление о нем и поэтому включающей большой перечень имен и произведений, используются главным образом два типа изучения – обзорный и ознакомительный. Взаимозависимость и взаимообусловленность проявляются и в количественном



соотношении используемых в рамках одной темы типов. Так, если в рамках монографической темы одно (два) произведения изучаются текстуально, то остальные смогут быть рассмотрены только обзорно или ознакомительно. При изучении обзорной темы – только два-три обзорно, а остальные ознакомительно. Однако возможны и варианты данного соотношения, в частности, если наиболее значимое в творчестве художника произведение достаточно большое по объему, то в рамках монографической темы текстуально будет изучаться одно произведение, обзорно – два-три, остальные – ознакомительно, если произведения небольшие по объему, то текстуальному рассмотрению подлежат три-четыре.

Взаимодействие элементов системы создает условия для достаточно полного знакомства учащихся с творчеством конкретного писателя [2, С. 7]. Так, при изучении эпических произведений Н.В. Гоголя только взаимодействие всех типов анализа делает возможным знакомство учащихся как с ранними произведениями, так и с произведениями зрелого периода, с различными сторонами творчества писателя. Текстуально анализируемым в рамках отведенного на эту тему классного времени может быть только одно произведение, и, как наиболее значимое в творчестве, им становится поэма «Мертвые души». Ранние произведения рассматриваются либо обзорно, либо ознакомительно, что позволяет учащимся проникнуть в своеобразие романтического идеала автора, ощутить поэтизацию вольной жизни и т.д., с чем они не встречаются при текстуальном анализе поэмы «Мертвые души». Анализ «Петербургских повестей» (обзорный или ознакомительный) обращает их внимание на иные стороны идейно-художественного своеобразие творчества Гоголя, старшешклясьники знакомятся с антиромантической фантастикой Гоголя, образом города как носителя зла, «вещной» метафорой в «Портрете» или «Носе». В обзорной теме «Литература 50-80-х годов», объединяющей, кроме большого числа авторов, и разнообразные по тематике произведения, обзорно может изучаться «деревенская» проза Ф. Абрамова, М. Алексеева, П. Проскурина, ознакомительно – «городская проза» Д. Гранина, В. Дудинцева и др.. Взаимодействие различных типов анализа в рамках обзорной темы в этих случаях позволяет познакомить учащихся со значительным числом произведений разных писателей и способствует созданию широкого представления о литературном процессе определенного периода [3, С. 194].

Обзорный анализ, как и текстуальный, при рассмотрении художественного произведения предполагает обращение ко всем трем составным содержательной структуры произведения: теме, проблематике, идейному содержанию, но в ограниченной степени, из тем и проблем в поле зрения остается обычно одна, из всего богатства идей – как правило, главная, основная. Выбор тем, проблем зависит от методической концепции учителя, но обычно он определяется их идейно-художественной значимостью в раскрытии авторской позиции. Отбор фрагментов при обзорном изучении играет особую важную роль, ибо каждый отобранный фрагмент должен вести учащихся к общему представлению о произведении. При обзорном анализе один из фрагментов обязательно связан с кульминацией развития сюжетной линии, раскрывающей выбранную проблему, другие фрагменты отражают этапы этой сюжетной линии (начальный и конечный), причем они могут и не совпадать с началом и концом произведения. К анализу на уроке привлекается только то, что на нем прочитывается или становится известным из предварительно подготовленных сообщений, в анализ не включается весь текст, а только та часть, которая непосредственно связана с поставленной проблемой, синтезирующий этап аналитической работы опирается лишь на избранную часть текста [4, С. 35].

Текстуальный тип анализа характеризуется возможностью использования всех путей, методов и приемов, известных методической науке и школьной практике, в соответствии с деятельностным подходом при текстуальном анализе наиболее продуктивны эвристический и исследовательский методы, прием эвристической беседы. По степени употребительности и как наиболее результативный на первый план выдвигается смешанный путь. При текстуальном изучении выделяются три этапа: вступительный этап, этап углубленной работы над текстом произведения, этап обобщения. В зависимости от большой или малой формы произведения этапы могут быть представлены целой системой уроков или совмещаться в границах одного-двух уроков [5, С. 23].

Таким образом, использование определенного типа анализа при рассмотрении одного произведения обычно обуславливает использование иных типов при изучении других произведений. Взаимозависимость и взаимообусловленность проявляются и в выборе типа анализа конкретного



произведения. Выбор типа анализа определяется прежде всего содержательной значимостью произведения и его местом в творчестве художника или историко-литературном процессе; количеством классного времени, отводимого на его изучение; методической концепцией учителя и интересами учащихся [1, С. 162].

Разработка методологических принципов типологии, выявление системных отношений между ее элементами и характеристических признаков каждого из них дала возможность определить продуктивные условия организации изучения эпических произведений в старших классах, выявить наиболее эффективные методические модели текстуального, обзорного, ознакомительного анализа, виды самостоятельных заданий и формы работы учащихся.

Осознание учителем и учащимися отношений, существующих между типами анализа как элементов одной системы, и прямой зависимости построения методической концепции («количественного» и содержательного наполнения анализа, выбор методических подходов и т.д.) от типа изучения является важным условием эффективности конкретного анализа художественного текста на уроке, его воздействия на эмоционально-мыслительную сферу ученика.

Список литературы

1. Маранцман В. Г. Анализ художественного произведения и читательское восприятие школьников. Л., 1974. С. 176.
2. Об основах типологии анализа художественных произведений в старших классах средней школы // Научные труды МПГУ им. В.И. Ленина. Гуманитарные науки. М.: Прометей, 1997. С. 86-87.
3. Системность как методологический принцип типологии анализа эпических произведений в старших классах // Проблемы теории и практики современного литературного образования. Вып. 2. М.: МПГУ, 1998. С. 3-8.
4. История становления и развития обзорного типа анализа в 19 - первой половине 20 века // Русский язык в диалоге культур народов России в год А. С. Пушкина. С.-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С.193-202.
5. Текст и его анализ при обзорном изучении художественного произведения // Текст как средство и объект обучения в процессе преподавания неродных языков. М.: МПГУ, 1994. С.50.
6. История становления и развития текстуального типа школьного анализа // Проблемы межкультурной и межкузыковой коммуникации. М.: МПГУ, 1998. С. 37.

УДК 82

Гулиева Алина Анатольевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Guliyeva A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Золотых Ю.Н., доцент

ТЕМА СВОБОДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ А.С. ПУШКИНА THE THEME OF FREEDOM IN THE WORKS OF A.S. PUSHKIN

Аннотация: в работе мы рассмотрели концепт свободы в творчестве А.С. Пушкина, интерпретации темы свободы и ее эволюцию в лирике. Интерпретация эволюции темы свободы в пушкинской лирике проводится с привлечением обширного биографического и культурологического контекста.

Ключевые слова: понятие свободы, тема свободы у А.С. Пушкина, творческая эволюция.



Abstract: in this paper we examined the concept of freedom in the works of A.S. Pushkin, the interpretation of the theme of freedom and its evolution in the lyrics. The interpretation of the evolution of the theme of freedom in Pushkin's lyrics is carried out with the involvement of an extensive biographical and cultural context.

Keywords: the concept of freedom, the theme of freedom in A.S. Pushkin, creative evolution.

Свобода – нравственно психологическая ценность русского самосознания. Свобода многогранна. Она проявляет в разных сферах человеческой деятельности: нравственной, политической, личной, творческой. Необходимость свободы побуждала людей на серьёзные поступки: идти против власти, поднимать восстания, добиваться желаемого, несмотря на запреты и наказания. Свобода всегда была чем-то возвышенным, непреодолимым для человека [1].

Слово «свобода» в XIX веке было на устах каждого человека. Многие поэты и писатели воспевали её в своих художественных произведениях. Так, и в творчестве Александра Сергеевича Пушкина тема свободы занимает особое место. Она не могла не стать значимой для него, для его творчества. С нею, в разных аспектах, он встретился ещё в юношеское время. Тогда он пережил патриотический подъем русского народа в борьбе с Наполеоном. Затем он наблюдал накал политических страстей вокруг проблем самодержавия и крепостничества. Тема свободы была ему близка и потому, что за свободу отдали жизнь или свою свободу его друзья или хорошо знакомые молодые люди. Эта тема получила в творчестве Пушкина разностороннее освещение в разных жанрах [1].

Слова «свобода» и «вольность» очень часто встречаются в поэзии писателя. Все, что он отрицает и ненавидит, связано с неволей, принуждением, тиранией, самодержавием. Все, что он ценит, чем восхищается, что привлекает его внимание, связано со свободой, с ее воплощением, ее символом или с ней самой: море, гроза, птицы, ветер – всё это живет только свободой [3].

Первым стихотворением, в котором А.С. Пушкин воспевает свободу, является «Воспоминания в Царском Селе», прочитанное поэтом во время экзамена в 1815 г. Оно было посвящено величию России, военным подвигам русского народа, победе русской армии над Наполеоном:

Ты в каждом ратнике узришь богатыря,
Их цель иль победить, иль пасть в пылу сраженья
За Русь, за святость алтаря [2].

Очевидно, что такой патриотический порыв продиктован недавним окончанием Отечественной войны 1812 года, чьи отголоски ещё слышались, в том числе и в Царском Селе. Мы понимаем, что поэт воспевает русскую армию в борьбе с врагом за национальную свободу.

В 1818 г. А.С. Пушкин пишет стихотворение «К Чаадаеву», которое по праву считает одним из самых ярких произведений, относящихся к свобододлюбивой лирике. Здесь свобода уже не национальная, а политическая. Она соединяется с идеей патриотизма и борьбой с самодержавным строем:

Пока свободой горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!
Товарищ, верь: взойдет она,
Звезда пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья
Напишут наши имена! [2]

Сам поэт готов отказаться от частных интересов во имя процветания России, во имя свободы и призывает к тому же других. Он абсолютно убеждён, что в будущем страна станет свободной.

Во время Южной ссылки (1820-1824гг.) поэт не перестает писать о свободе. Так, в стихотворении «Узник», написанном в 1822г., основная тема – борьба за физическую свободу. Несмотря на своё непростое положение, цензуру, попытки власти подавить его идеи, А.С. Пушкин не сдаётся: он продолжает писать, сравнивая себя со свобододлюбивой птицей – орлом: «Мы вольные птицы...».

События, произошедшие 14 декабря 1825 года, а именно восстание декабристов на Сенатской



площади Петербурга, оживляют тему свободы, политической и физической. В послании лицейскому другу Ивану Пущину «Во глубине сибирских руд...» Пушкин уверяет его:

Оковы тяжкие падут,
Темницы рухнут — и свобода
Вас примет радостно у входа... [2]

Тема свободы никогда не покидала творчество великого писателя. А.С. Пушкин всегда жаждал свободы, и политической, и личной, и творческой. Он считал, что свобода – высшая ценность человечества, к ней надо стремиться, ее нужно достигать. В стихотворении «Из Пиндемонти», написанном в 1835г., в заключительном этапе его творчестве, Пушкин писал:

Иная, лучшая, потребна мне свобода:
Зависеть от царя, зависеть от народа —
Не все ли нам равно? Бог с ними.
Никому

Отчета не давать, себе лишь самому
Служить и угождать [2].

А.С. Пушкин не мог представить свою жизнь без свободы. Причем свобода должна быть не только личная, но и творческая. Без нее жизнь скучная и мрачная. Тема свободы у великого писателя приобретает особую ценность. Она прошла красной линией через всю его лирику.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что содержание темы свободы в творчестве великого поэта менялось на протяжении всей его жизни. На каждом этапе жизни он понимал свободу по-разному. Однако эта тема продолжала оставаться одной из главных и ведущих тем, которая трогала сердце и ум Пушкина и находила своё отражение в его лирике.

Список литературы

1. Веденяпина Э. Свобода по Пушкину. <https://proza.ru/2019/11/05/193> (дата обращения: 24.03.2023)
2. Всемирная литература. Я вас любил... / Александр Пушкин. Москва: Эксмо, 2022, 384с.
3. Вышеславцев Б.П. Вечное в русской философии. Нью-Йорк: Изд-во им. Чехова, 1955, 296 с.
4. Реизов Б. Понятие свободы у Пушкина // Вопросы литературы, №12, , 1966, с. 109-134.

УДК 372.4

Гуторова Вера Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Gutorova V.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

ФУНКЦИИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКАХ ЛИТЕРАТУРЫ FUNCTIONS OF ILLUSTRATIVE MATERIAL IN LITERATURE TEXTBOOKS

Аннотация: В данной статье автор обращается к понятию иллюстрации, анализируя её роль в понимании и интерпретации художественного произведения, выделяет и даёт подробную характеристику функций иллюстративного материала в учебниках литературы, на основе чего делается вывод о том, что формально-содержательный компонент текста находит в иллюстрации своё новое преломление, задавая выход за рамки сказанного, обеспечивая более комплексное диалогическое



взаимодействие обучающегося с произведением, вводя читателя в историко-литературный и культурный контекст эпохи.

Ключевые слова: иллюстрация, иллюстративный материал, учебник литературы, функции иллюстративного материала, эстетическое воспитание обучающихся.

Abstract: In this article, the author refers to the concept of illustration, analyzing its role in the understanding and interpretation of a work of art, identifies and gives a detailed description of the functions of illustrative material in literature textbooks, on the basis of which it is concluded that the formal content component of the text finds its new refraction in the illustration, setting a way beyond what has been said, providing a more complex dialogical interaction of the student with the work, introducing the reader into the historical, literary and cultural context of the epoch.

Keywords: illustration, illustrative material, textbook of literature, functions of illustrative material, aesthetic education of students.

В данной статье хотелось бы осветить тему иллюстративного оформления учебников литературы.

Что собой представляет иллюстрация? Данный термин восходит к латинскому слову «illustratio» – освящение, наглядное изображение, т.е. это «изобразительное истолкование» литературного и научного произведения. В строгом значении термина к иллюстрации следует отнести произведения живописи, предназначенные для восприятия в определенном единстве с текстом (т.е. как бы непосредственно участвующие в процессе чтения), – так определяет значение этого слова «Популярная художественная энциклопедия» [5]. По мнению литературоведа К.В. Пигарева, «художественная иллюстрация является одной из форм творческого содружества между «изобразительным искусством и литературой» [4].

Способность книги совмещать изображение и текст даёт возможность комплексного воздействия на обучающегося и положительно влияет на его развитие, формирует более целостное «вхождение» в пространство произведения, даёт толчок творческому воображению обучающегося. В связи с этим невербальное общение (в нашем случае это своеобразное общение с иллюстрациями в учебнике), и вербальное общение гармонично дополняют друг друга. Так, ещё В.В. Голубков писал, что «эстетическое чувство тесно связано с ощущением, с восприятием, с пониманием того, что мы называем художественной мерой, или единством содержания и формы» [1]. Через изображение формально-содержательный компонент текста находит своё новое преломление, благодаря чему ребёнок не только лучше воспринимает сюжет произведения, ярче представляет образы героев, эмоциональнее реагирует на текст лирического произведения и т.п., но и формируется и подтверждается его отношение к произведению как виду искусства.

Исходя из специфики иллюстративного материала к текстам художественных произведений, можно выделить несколько важных его функций в учебниках литературы.

Первой, и наиболее значимой является функция эстетического воспитания. О роли в воспитании чувства прекрасного говорил и Е.Н. Колокольцев. Функции изобразительных искусств и технология их использования в преподавании литературы наиболее полно описаны в его методических пособиях и научных статьях. Немалый интерес представляет статья данного исследователя «Неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия...». В ней учёный раскрывает разнообразие средств наглядности в изучении литературы, называет и рекомендует издания последних лет, способные вызвать интерес у преподавателей-словесников. Сама статья носит подзаголовок «О классификации средств наглядности в преподавании литературы». Автор выделяет несколько видов наглядности: непосредственную, образно-опосредованную, словесно-графическую (зрительную), словесную (слуховую) [2].

Ребёнок, вплоть до 16-18 лет, воспринимает мир ярче, чем взрослый: всё для него ново и интересно, поэтому крайне важно начать закладывать основы воспитания у обучающихся младших классов чувствования и познания прекрасного и целенаправленного следовать этому уже на этапе основного общего образования. По этой причине в учебниках литературы для младших классов так много ярких и красочных иллюстраций, а в учебниках старших классов они приобретают уже несколько иной характер: больший упор делается на воображение обучающихся, уже имеющих эстетическое воспитание.

Второй, не менее важной, функцией является аналитическая. Иллюстрации в учебнике порой бывают крайне важны, особенно для больших по объёму произведений. Иллюстрации разъясняют

текст и могут заменять его основу, служить картинным планом, самостоятельно раскрывая содержание учебного материала (например, при малом количестве прочитавших текст учеников). Иллюстративный материал также помогает выразить подтекст, заменить то, что трудно сказать словами, например, описание военных действий; настроение и эмоциональную насыщенность кульминационной сцены; возникающие при чтении текста впечатления от образа героя и др.

Имеют иллюстрации большое значение и в фиксации фактических реалий, пояснении незнакомых слов, например, вышедших из обихода за ненадобностью, историзмов, диалектизмов и т.д. Зрительные, наглядные образы иллюстрации помогают детям и подросткам понять значение и многих новых для них слов, относящихся к духовной жизни человека, философскому постижению бытия. «Сопоставляя иллюстрацию с текстом, учащиеся осваивают своеобразие художественной речи (повествование, описание), в меру своих сил проникают в значение художественного контекста, расширяют свои представления о переносном значении слов, о богатстве оттенков значения», – подчеркивает языковед Н.Я. Мещерякова [3].

Иллюстрация дает возможность ученикам лучше представить историческую эпоху, основную мысль произведения, внешность героев. Вдумываясь в смысл изображаемых событий произведения, осознавая, роль героя в них, учащиеся постепенно познают не только мир персонажей и самой эпохи, но и значимость художественной литературы как искусства слова, начинают эмоционально откликаться на литературу в целом, соотнося её с другими видами искусства, в частности, живописью, выступающей как готовая интерпретация текста.

Через наглядность обучающиеся видят не только действительность, изображённую художником или самим автором. Школьники могут сопоставить свои представления и чувства с иллюстрацией, что, безусловно, доказывает комплексное воздействие живописи и литературы на школьников.

Третьей основной функцией иллюстрации в учебнике литературы, по моему мнению, является воспитательная. Эта функция, на мой взгляд, является неким синтезом предыдущих двух функций. От неё зависит формирование мировоззрения целого поколения. Так, во всех школьных учебниках литературы на форзацах и обложке представлена целая историко-литературная и культурная эпоха, обеспечивающая экскурс в неё: портреты писателей и репродукции известных картин российских художников.

Сами же иллюстрации в учебниках задают определённый тон прочтения и интерпретации произведения, помогают осознать авторское видение поднимаемых проблем, расставить значимые акценты, приблизиться к его идее. То есть иллюстрации воспитывают в школьниках не только чувство прекрасного и способность анализировать увиденное, но и создают условия для развития исторической памяти, логического мышления, человеческих качеств.

Так, например, через иллюстрации к «Слову о полку Игореве» обучающиеся смогут оценить и визуализировать прошлое своего народа и страны. С иллюстрациями к «Бородине» М.Ю. Лермонтова школьники смогут представить, как же проходят военные действия, что такое стратегия и тактика. Через изображение Герасима и Муму к одноимённому произведению ученики смогут осознать всю тяжесть и ужас немого великана от собственного поступка.

Таким образом, иллюстрациям в школьных учебниках литературы отводится важное место: они не просто способствуют появлению у школьников интереса к изучению чего-то нового, того, с чем они пока не знакомы, делают прочтение произведения более лёгким, но и воспитывают в обучающихся и способность выходить за рамки текста, видеть произведение как составляющую историко-литературного и культурного контекста, различать прекрасное и ужасное и, иногда, видеть их шокирующую близость. Они не просто служат дополнением к содержанию учебного материала, но и эмоционально усиливают содержание текста и внетекстовых компонентов, выполняют важнейшие воспитательные и развивающие функции.

Список литературы

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе. 5-е изд. М.: Академия, 2008. 400 с.
2. Колокольцев Е.Н. О классификации средств наглядности в преподавании литературы //



Литература в школе. – 1989. – №4.

3. Мещерякова Н.Я. Межпредметные связи в преподавании русского языка. М.: Просвещение, 1977. 94 с.
4. Пигарев К.В. Русская литература и изобразительное искусство. М. 1972. 12 с.
5. Популярная художественная энциклопедия. М. 1986. 311 с.
6. Сотников А.Т. Художественная иллюстрация на уроках литературы. М.: Просвещение, 1970. 60 с.

УДК 82

Гущина Анастасия Юрьевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Gushchina A.Y.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ THE PROBLEM OF STUDYING LITERARY THEORY AT SCHOOL

Аннотация: В статье поднимается проблема методики преподавания теории литературы в школе, которая носит поверхностное и фрагментарное изучение теоретико-литературных понятий. Рассматривается проблема мотивации обучающихся читать и анализировать произведения, опираясь на знания теоретико-литературных понятий. Приводится последовательность раскрытия теоретико-литературных понятий. Затрагивается Концепция преподавания русского языка и литературы, где освещается ряд существующих проблем в содержании курса и в методике преподавания. Рассматривается главная цель изучения теории литературы в школе. В заключении статьи делается вывод о том, что теоретико-литературные понятия, формируемые в ходе школьного литературного образования, способствуют углублению читательского опыта обучающихся, обогащают их эмоциональную жизнь и помогают овладеть критериями оценок художественных явлений. Цель исследования: рассмотреть проблемы, которые касаются поверхностного изучения теоретико-литературных понятий в школе на примере заданий из ЕГЭ по литературе. Статья пригодится как студентам, которые обучаются на филологическом факультете, так и молодым учителям, которые заинтересованы в вопросе проблем изучения теоретико-литературных понятий в школе.

Abstract: The article raises the problem of the methodology of teaching literary theory at school, which is a superficial and fragmentary study of theoretical and literary concepts. The problem of motivation of students to read and analyze works based on knowledge of theoretical and literary concepts is considered. The sequence of disclosure of theoretical and literary concepts is given. The concept of teaching Russian language and literature is touched upon, which highlights a number of existing problems in the content of the course and in the teaching methodology. The main purpose of studying the theory of literature at school is considered. In conclusion, the article concludes that the theoretical and literary concepts formed during school literary education contribute to the deepening of students' reading experience, enrich their emotional life and help to master the criteria for evaluating artistic phenomena. The purpose of the study: to consider the problems that relate to the superficial study of theoretical and literary concepts at school on the example of tasks from the Unified State Exam in literature. The article will be useful both for students who study at the Faculty of Philology, and for young teachers who are interested in the issue of problems of studying theoretical and literary concepts at school.

Ключевые слова: методика; школа; теория литературы; фрагментарное изучение; теоретико-литературные понятия; читательская культура.

Keywords: methodology; school; theory of literature; fragmentary study; theoretical and literary



concepts; reader's culture.

На сегодняшний день одной из проблем преподавания методики литературы выступает изучение теоретико-литературных понятий. Практически каждый школьник не осознает значимость и важность изучения теории литературы, так как многие обучающиеся думают, что все эти понятия никак не связаны с литературой. Если мы будем затрагивать младшую школу, то в ней вообще нет предмета литература, есть литературное чтение, на котором обучающиеся сначала учатся, а потом закрепляют навыки чтения вслух и про себя. На уроках литературного чтения младшие классы также учатся развёрнутому и сжатому пересказу прочитанного текста, выразительному чтению стихотворений наизусть, они знакомятся с новыми биографиями писателей, именно на уроках литературы пытаются научиться чувствовать и воссоздавать своим воображением художественный образ у себя в голове. Но даже в начальных классах, не подозревая, обучающиеся получают уже первичные знания по родовому распределению и жанровому разнообразию литературы, а к концу четвёртого класса они могут самостоятельно выделить композиционные моменты и определить сюжетную линию, не применяя при этом знания по теории литературы.

Школа сделала шаг вперед в изучении теории литературы, изменив программы, учебники, методические пособия и предложив программы для углубленного изучения литературы в гуманитарных классах. Тем не менее, вопрос о необходимости изучения теории литературы в школьном образовании остается актуальным, так как художественное произведение понимается только благодаря анализу с опорой на теоретико-литературные понятия. Именно знания по теории литературы помогают обучающимся глубже понимать художественный образ и видеть литературную ценность произведения. И всё же, насколько необходимым является изучение теории литературы в системе школьного литературного образования сегодня? [5]

Осознание, что такое художественный образ у любого читателя, особенно у школьника, осуществляется благодаря каких-либо ассоциативных рядов, сопоставления своих представлений и понятий с теми представлениями, понятиями и чувствами, которые изложены в художественном образе. Образ является целостной картиной, которую разрушать ни в коем случае нельзя. Поэтому теоретико-литературоведческие понятия помогают обучающимся глубже понять образ, увидеть литературную ценность художественного текста и настоящее произведение искусства. Можно обратиться к словам М.А. Рыбниковой: «Литература – это познание мира, жизни человека, общества. Литература – это школа мировоззрения. Литература – это воспитание чувств, это волевая зарядка»[6].

Одна из проблем изучения теории литературы в школе в методике преподавания литературы – традиция фрагментарного изучения теоретико-литературных понятий. Теория литературы в современной школе является частью общего курса литературы, поэтому следует изучать теоретико-литературные понятия системно, на каждом уроке актуализируя те или иные знания.

Для того чтобы обучающиеся смогли раскрыть то или иное понятие, необходимо придерживаться последовательности, которую выдвигают в своем пособии О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов:

1. Накопление фактов, характеристика литературных явлений;
2. Общее представление о признаках этого явления;
3. Определение понятия или установление его характерных признаков;
4. Закрепление существенных признаков понятия или его определения;
5. Применение понятия при анализе конкретного литературного явления;
6. Дальнейшее развития понятия, обогащение его новыми признаками[1].

Изучение литературы играет важную роль в развитии нравственных, творческих и личностных качеств обучающихся. В Концепции преподавания русского языка и литературы освещается ряд существующих проблем в содержании курса, в методике преподавания, в снижении мотивации школьников к чтению[3]. Поэтому одной из наиболее важных задач перед учителем становится – попытка замотивировать обучающихся на уроке литературы при помощи различных методов и приемов, наглядных примеров, а также способов организации деятельности.

Отсутствие заинтересованности у обучающихся читать художественные произведения школьной программы складывается из-за того, что в программе основное внимание уделяется знакомству с



историко-культурной информацией. К анализу художественного произведения, где выступают в роли помощников теоретико-литературные понятия, отводится мало времени. Большинство произведений носит фрагментарный характер, некоторые вступительные статьи написаны «сложным» языком, поэтому ученики мало заинтересованы в чтении, в такой ситуации им все труднее достигнуть полного восприятия произведения. Эта проблема привлекала внимание многих ученых: В.В. Голубкова, Ю.М. Лотмана, В.Е. Хализева, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, и др.

Опираясь на мнение Д.А. Киселевой, сегодня мы можем увидеть, что владение теоретико-литературными понятиями носит у школьников поверхностный характер[2]. Обратимся к сайту Д.Д. Гущина: СДАМ ЕГЭ: РЕШУ ЕГЭ. Так, например, в ЕГЭ по литературе даются задания, где обучающимся предлагается работа с лирическим текстом, из которого нужно выписать анафору, метафору, эпитет, указать размер, назвать к какому литературному течению относится автор стихотворения. Подобные задания не могут рассказать о полном понимании учеников того или иного лирического произведения. Также и во второй части, где обучающимся даются на выбор темы сочинений, например, «В чём состоит своеобразие стихотворений Ф.И. Тютчева, посвященных теме природы?»[7]. В таком случае ученики делают поверхностный анализ лирических произведений, опираясь лишь на знание заученного текста, из них извлекаются определенные мотивы, определяются темы и идеи. Такой подход не сможет дать целостное представление о художественном тексте.

Одной из основных целей изучения теории литературы в школе является формирование культуры чтения, читательского восприятия подрастающего поколения, а также осознание и развитие навыков глубокого анализа прочитанного художественного произведения. Благодаря знаниям по теории литературы сегодняшнему школьнику будет легче воспринимать и интерпретировать тот или иной текст, таким образом, будет воспитываться «потребность в чтении, формироваться художественный вкус»[4].

Таким образом, изучение теоретико-литературных понятий позволяет углубиться в читательский опыт и развить эмоциональную сферу. Овладение критериями оценки художественных явлений дает возможность лучше понимать идейно-эстетическую значимость литературы, приобщаться к духовным ценностям и расширять свой кругозор. Литературоведческая и методическая наука определили художественные достижения прошлого и настоящего, «но результаты этого осмысления не становятся автоматически достоянием вступающего в жизнь каждого нового поколения»[1]. Решить эту задачу – почетная миссия учителя-словесника.

Список литературы

- 1.Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф.Чертов. –5-е изд., стер. –М.: Издательский центр «Академия», 2008. –400 с.
- 2.Киселева Д.А. К вопросу о проблеме методики преподавания теории литературы в средней школы / Д.А. Киселева/ Colloquium-Journal, 2019, № 9-6 (33). С. 55-56.
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации от 09.04.2016 №637-п.: <http://static.government.ru>
4. Методические рекомендации по разработке заданий и требований к проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников: <http://vserosolymp.rudn.ru>
5. Наука и образование on-line. Международный центр научно-исследовательских проектов. [Электронный ресурс]. 2005–2023.[URL:https://eee-science.ru/item-work/2020-3243/](https://eee-science.ru/item-work/2020-3243/) (Дата обращения: 23.03.2023).
6. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова–М.: Учпедгиз, 1963. – 313с.
- 7.СДАМ ГИА: РЕШУ ЕГЭ. Образовательный портал для подготовки к экзаменам: сайт Д.Д. Гущина. [Электронный ресурс]. 2011–2023. URL: <https://lit-ege.sdamgia.ru/test?id=1747792> (Дата обращения: 23.03.2023).



УДК 82.09

Диденко Юлия Игоревна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Didenko Yu.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ THE STUDY OF LITERARY AND CRITICAL ARTICLES IN LITERATURE LESSONS

Аннотация: в статье дано определение понятия «литературная критика», определен круг работ, относящихся к критической литературе, произведен анализ предполагаемых результатов работы над критическими статьями, определена роль изучения литературно-критических статей на уроках литературы. Цель исследования – определить место и роль изучения литературно-критических статей на уроках литературы. В работе проанализированы виды работ над критикой, представлены статьи, над которыми можно работать, реализуя ту или иную деятельность на уроке. Статья также предлагает практические рекомендации для учителей по оптимизации процесса обучения литературе в старшей школе. Результаты исследования могут быть полезны для применения на практике в старшей школе для улучшения качества образования.

Abstract: the article defines the concept of “literary criticism”, defines the range of works related to critical literature, analyzes the expected results of work on critical articles, defines the role of studying literary and critical articles in literature lessons. The purpose of the study is to determine the place and role of the study of literary and critical articles in literature lessons. The paper analyzes the types of work on criticism, presents articles that can be worked on by implementing a particular activity in the classroom. The article also offers practical recommendations for teachers on optimizing the process of teaching literature in high school. The results of the study can be useful for practical application in high school to improve the quality of education.

Ключевые слова: методика обучения литературе; урок литературы; критика; литературно-критические статьи; художественное произведение.

Keywords: methods of teaching literature; literature lesson; criticism; literary and critical articles; artwork.

Наше обращение к данной теме обусловлено повышенным вниманием к работе над литературно-критическими статьями с целью развития навыков анализа литературного произведения, обогащением знаний не только о литературе, но и эпохе, когда критическая статья была создана, о явлениях действительности тех лет, спорах и дискуссиях, шедших в литературных кругах и имевших влияние на развитие русской литературы.

Также в настоящее время вопрос об изучении критики вызывает определенные трудности у учащихся и учителей. В практике преподавания изучению критики нередко отводится второстепенное место, а к самой работе относятся халатно. Недостаточно внимания уделяется личности критика, текстам критических статей. Нет разнообразия в формах работы: основным видом деятельности учащихся является тезирование или конспектирование. При обращении к критике используются далеко не все возможности для активизации самостоятельной работы учащихся.

Литературная критика (от греческого «kritike» – искусство разбирать, судить) – оценка и истолкование художественного произведения, выявление и утверждение творческих принципов того или иного литературного направления; один из видов литературного творчества. Литературная критика исходит из общей методологии науки о литературе и опирается на историю литературы. Литературная критика тесно связана как с жизнью, общественной борьбой, так и с философскими и эстетическими идеями эпохи [2, с. 451].



К произведениям литературно-критической мысли относятся не только собственно критические статьи, но и письма, эссе, рецензии, содержащие яркие, глубокие оценки и суждения. Вопрос о необходимости изучения литературной критики в школе, о ее значении в образовании и воспитании учащихся впервые был поставлен В.П. Острогорским. Система изучения литературно-критических статей была разработана Ц.П. Балталоном и В.В. Голубковым. Известные методисты подчеркивали, что «сколько-нибудь живое, интересное и серьезное изучение произведения художественной литературы невозможно без помощи литературной критики» [1, с. 52], считали необходимым воспитывать у учащихся интерес к серьезному изучению критиков, развивать у них «критическое мышление», «умение разбираться в противоречивых предположениях» критиков, «высказывать свое личное понимание литературного произведения» [5, с. 173]. Следует отметить, что разработки Ц.П. Балталона и В.В. Голубкова были самыми значительными методическими работами по критике вплоть до 50-60-х годов XX века. Затем появилось несколько монографий – Л.А. Оголихина, Д.Я. Райхина, О.Л. Костылева [2, с. 280]. В своих работах ученые-методисты дали конкретные практические рекомендации, определили содержание анализа критических статей, способы привлечения критики к исследованию художественного текста, приемы сопоставления различных точек зрения, высказанных в статьях двух или нескольких авторов, организации по ним диспутов. Также были разработаны варианты изучения отдельных критических статей, показаны пути повышения самостоятельности школьников в освоении как полного текста статьи, так и ее фрагментов. В пособиях и методических рекомендациях детально раскрыты этапы и содержание работы над критическими произведениями И.А. Гончарова, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева.

Изучение литературно-критических статей способствует, прежде всего, углублению восприятия художественного произведения. На уроке изучения литературно-критической статьи необходимо показать обучающимся, что такого рода тексты – это образцы анализа художественного произведения. Благодаря комплексной работе над текстами критических статей обучающиеся узнают, какие существуют пути разбора произведения, на какие проблемы обращает внимание критик и какие пути решения он предлагает, как в критическом тексте сочетаются размышления автора и цитатный материал. Благодаря такой работе ученики создают свои методики работы над анализом того или иного литературного произведения. Наиболее успешной в данном направлении будет работа над такими статьями как этюд И.А. Гончарова «Миллион терзаний», статьи В.Г. Белинского о Пушкине и Лермонтове, «Луч света в темном царстве» Н.А. Добролюбова и др.

На уроках изучения литературно-критических статей важно выстроить работу так, чтобы у каждого ученика сформировался целостный образ изученного. С одной стороны, нельзя, чтобы критик подавлял авторитетом, а обучающийся ощущал себя «копилкой» для наставлений и поучений. Но, с другой стороны, осознав себя собеседником умного человека, знатока литературы, ученик не должен спешить с поверхностными выводами. На занятии можно рассказать об отлучении от культуры, которое прошлого стало центральным пунктом эстетической программы футуризма, формальной школы, вульгарного социологизма. Например, В.В. Набоков заявлял, что Ф.М. Достоевский – посредственный писатель. Л.Н. Толстой утверждал, что Шекспир «посредственный сочинитель, услаждающий вкусы толпы, плагиатор», а читательское признание объяснял массовым гипнозом, «эпидемическим внушением». Подобные примеры должны предостеречь школьников от поспешности и предвзятости в оценке авторов и их произведений.

Критика одновременно является составной частью и литературного процесса, вырастает из него, и литературоведения. Критика не может успешно развиваться без опоры на теорию и историю литературы. Именно поэтому учитель на уроках литературы должен показать, что критические статьи находятся в промежутке между искусством и наукой. Необходимо сформировать понятие о литературной критике как об одном из видов литературного творчества, целью которого является истолкование художественных произведений, а также явлений жизни, в них отраженных. Работа над критическими статьями в контексте понимания их как посредника между теоретическим знанием и художественным творчеством повышает уровень литературной образованности школьников. Л.С. Выготский в своем знаменитом труде «Искусство и жизнь» рассматривает критику как «как основную общественную силу, которая пролагает пути искусству, оценивает его, и назначение которой ... заключается в том, чтобы служить передаточным механизмом между искусством и обществом» [4, с.



323].

В последние годы остро стоит вопрос о формировании у обучающихся умений интерпретировать художественный текст, также в наше время появилась возможность увеличить количество литературно-критических текстов, с помощью которых истолковывается литературное произведение. Эти условия привели к тому, что статьи и высказывания критиков и литературоведов часто выступают в качестве вариантов интерпретации текста. При сопоставлении различных трактовок текста учащиеся могут присоединиться к одной из них, естественно, мотивировав свою позицию, найти позитивные начала в разных вариантах, или составить собственное мнение, отличающееся от тех, которые заключены в предложенных статьях. Работа над дискуссионными вопросами дает больше в воспитательном плане, чем усвоение не подлежащих сомнению истин. В связи с этим стало традицией проводить после изучения «Грозы» диспуты о Катерине, сравнивая мнения Н.А. Добролюбова и Д.И. Писарева (статьи «Луч света в темном царстве» и «Мотивы русской драмы») [7, 8]. При изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» можно познакомить учащихся с выдержками из статьи Д.И. Писарева «Пушкин и Белинский», «Евгений Онегин» [9]; при решении проблемы жанра «Грозы» Островского сопоставить позиции Н.А. Добролюбова с оценкой ее А.А. Григорьевым [6, 7].

Учитель должен стремиться научить школьников воспринимать каждую критическую статью как документ эпохи. Работая над текстом статьи, надо показать обучающимся тесную связь между критическим сочинением и актуальными вопросами жизни России определенного периода, обратить внимание на исторический подход критики к анализу художественного произведения, дать четкое представление обучающимся о мотивах, которые побудили критика создать статью. Нужно не только разъяснить ученикам точку зрения критика, но и объяснить ее, какие общественно-политические и эстетические взгляды повлияли на неё. Необходимо донести до обучающихся, чем руководствовался автор критической статьи, оценивая героев и произведение в целом.

Таким образом, изучение литературно-критических статей имеет очень важную роль в процессе изучения курса литературы. Благодаря работе над критикой у обучающихся усиливается положительная читательская мотивация, стремление лично осмыслить поднятые писателем и критиком проблемы, заинтересованно искать на них ответы как непосредственно в произведении, так и в биографии писателя, а также в статьях и высказываниях критиков и литературоведов и в классных диспутах, к участию в которых активно побуждает литературная критика.

Список литературы

1. Балталон, Ц.П. Воспитательное чтение, как основа преподавания русского языка в семье и школе / Ц.П. Балталон. – М.: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1901. – 56 с.
2. Богданова, О.Ю., Леонов, С. А., Чертов, В. Ф. Методика преподавания литературы: Учебник / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М.: Академ А, 1999. – С. 280;
3. Большая советская энциклопедия. 3-е издание в 30-ти томах. Т. 13 Конда - Кун. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978. – С. 451;
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Издательство «Искусство», 1968. – С. 323.
5. Голубков, В.В. Методика преподавания литературы: Пособие для преподавателей литературы и студентов лит. фактов / В. В. Голубков. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1945. – 340 с.
6. Григорьев, А.А. Сочинения в двух томах. Т. 2. Статьи. Письма. // После «Грозы» Островского / А.А. Григорьев. – М.: Художественная литература, 1990. – 603 с.
7. Добролюбов, Н.А. Луч света в темном царстве: О «Грозе» А.Н. Островского / Н.А. Добролюбов. – М.: «Польза» В. Антик и К°, 1911. – 114 с.
8. Писарев, Д.И. Литературная критика в трех томах. Т. 1: Статьи 1859-1864 гг. / Д. И. Писарев; сост. Ю.С. Сорокина. – Л.: Художественная литература, 1981. – 383 с.
9. Писарев, Д.И. Пушкин и Белинский / Д. И. Писарев. – М.; Петроград: Гос. изд-во, 1923. – 230 с.



УДК 792

Доценко Нина Витальевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

**ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ИХ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СПЕЦИФИКЕ
THE STUDY OF DRAMATIC WORKS IN LITERATURE LESSONS IN THEIR ARTISTIC SPE-
CIFICS**

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы изучения драматических произведений на уроках литературы в школе в их художественной специфике, которые способствуют более глубокому постижению литературы. Автор считает, что драма является непростым жанром литературы, который требует особого подхода к анализу и интерпретации. Статья включает в себя такие аспекты, как характеристика драматического произведения, развитие сюжета, художественная специфика драмы А. Н. Островского «Гроза». Автор подчеркивает, что изучение драматических произведений помогает развивать у учеников навыки анализа текста, критического мышления и эмпатии.

Abstract: the article discusses the issues of studying dramatic works in literature lessons at school in their artistic specifics, which contribute to a deeper understanding of literature. The author believes that drama is a difficult genre of literature that requires a special approach to analysis and interpretation. The article includes such aspects as the characteristics of a dramatic work, the development of the plot, the artistic specifics of A. N. Ostrovsky's drama "The Thunderstorm". The author emphasizes that the study of dramatic works helps to develop students' skills of text analysis, critical thinking and empathy.

Ключевые слова: Драма; художественная специфика драмы; анализ драматических произведений; пьеса.

Keywords: Drama; artistic specifics of drama; analysis of dramatic works; play.

Драматические произведения являются одним из основных жанров литературы, который на протяжении многих веков удивлял и вдохновлял читателей, зрителей и ученых своей разнообразной палитрой тем, персонажей и сюжетов. Истоками драматургии является первобытное синкретическое искусство. Представляя теоретический обзор основных исследований, связанных с изучением драматических произведений в школе на уроках литературы в их художественной специфике, а также обзор существующих методик изучения, считаем, что данный анализ поможет учащимся углубить свои знания в области драматической литературы и научиться читать, анализировать и оценивать драматические произведения с точки зрения их художественной специфики. Изучение драматических произведений в школе является неотъемлемой частью учебного процесса, и оно имеет важное значение для формирования эстетического вкуса и развития творческих способностей обучающихся, становлению их нравственных ориентиров. И. Л. Вишневская считает, что драма «поможет... глубже анализировать время и судьбы, исторические события и человеческие характеры» [2, С. 47].

Давая определение драмы, В. Е. Хализев писал: «драматические произведения (гр. drama – действие) воссоздают событийные ряды, поступки людей и их взаимоотношения» [3, С. 23]. При этом, как считает Л. А. Цыденова, «драма – довольно сложный, но и объективный род литературы. Изучение драмы вызывает сложности, ведь это требует определенного уровня эстетического развития самих обучающихся» [4, С. 72-77]. Именно поэтому изучение драматических произведений на уроках литературы может быть непростой задачей, особенно для тех учащихся, которые впервые сталкиваются с театром и драматургией. Для успешного освоения данной темы необходимо обращать внимание не только на содержание произведений, но и на их художественную специфику, которая включает в себя такие аспекты, как драматическая композиция, характеры персонажей, языковые особенности и т.д.



Исследователи отмечают, что «сложность в постижении авторской позиции, стремление почувствовать, что скрывается за словами и поступками

каждого из действующих лиц, умение в аргументировании своих суждений пользоваться текстом, воспринимать его не локально, в пределах одной реплики – все это определяет проблематику целостного анализа художественного текста драмы и активизации читательской деятельности на уроках литературы» [5, С. 117].

В статье представлен современный взгляд на изучение драматических произведений на уроках литературы в школе на примере драмы Александра Островского «Гроза», указаны методы и подходы, которые можно использовать для эффективного освоения данной темы.

Художественная специфика драмы «Гроза» А. Н. Островского отличается от других произведений того времени своей реалистичностью и живыми, правдоподобными персонажами. А. Н. Островский не ставит задачу морализировать или учить, он просто показывает жизнь такой, какая она есть, со всеми ее противоречиями и сложностями. Художественная специфика драмы «Гроза» заключается также в ее ярких образах и простой, но глубокой сюжетной линии. Островский не использует сложных философских концепций или теорий, он говорит о жизни с большой эмоциональной нагрузкой. М. М. Бахтин писал о том, что «быт, столь привлекающий автора, предстает в пьесах А. Н. Островского во внешнем формальном сочетании пластически-живописного характера: в гармонии красок, линий, в симметрии и прочих незамысловатых, чисто эстетических сочетаниях» [1, С. 224].

Изучение драматического произведения на уроке литературы может начинаться с анализа образов и символов, которые использует автор, и изучения их роли в произведении. Затем можно перейти к изучению темы произведения и ее отношения к социальной и культурной обстановке того времени. Кроме того, можно обратить внимание на стиль и язык произведения и рассмотреть их роль в создании художественной специфики произведения. Также можно провести сравнение с другими произведениями того же периода, чтобы выявить общие черты и отличия в их художественной специфике.

Жанр драмы, в отличие от других жанров литературы, создает иллюзию присутствия зрителей на сцене, где происходят действия. Драма подразумевает использование диалогов, а также придание жизни персонажам через их действия и речь. Драматические произведения также часто имеют темы, связанные с общественной критикой, политикой, моралью и другими социальными вопросами.

Изучение драматических произведений на уроке литературы представляет собой сложный и многогранный процесс. Для более эффективного изучения драматических произведений необходимо использовать поэтапное, личностно ориентированное изучение текста произведения и разнообразные методы, и подходы, такие как:

- чтение и анализ текста;
- театральная постановка;
- драматическое чтение.

Чтение и анализ текста являются основными методами изучения любых литературных произведений, в том числе и драматических. Ученики могут читать произведение в классе или дома, после чего обсуждать его содержание и особенности. Но определенной сложностью для читающего школьника является отсутствие речи автора. У читателя драмы нет достаточного материала для воссоздания образа персонажа: нет портрета, описания интерьера, нет характерных деталей. Задача учителя – подготовить обучающегося к встрече с драмой, развить его умение соотносить читаемое с своим жизненным опытом.

Театральная постановка. Организация похода в театр на постановку драматического произведения может быть полезной для понимания его содержания и формы. Это позволяет ученикам увидеть, как действие происходит на сцене, как персонажи взаимодействуют друг с другом и как используется язык драмы. Обучающиеся могут осуществлять деятельность, связанную с инсценированием изучаемой пьесы. Этот вид работы создает условия для ознакомления с миром театрального и кинематографического искусства и повышает уровень интерпретационных умений школьников; положительно влияет на эмоциональное и интеллектуальное развитие учащихся, а также на становление их речевых способностей и навыков.

Драматическое чтение. Драматическое чтение – это метод, который помогает ученикам вжиться



в роль персонажа и увидеть происходящее со своей точки зрения. Ученики могут прочувствовать ту или иную ситуацию, пропустить ее через себя и поставить себя на место героев произведения.

Итак, результаты нашего исследования показали, что использование различных методик изучения драматических произведений на уроках литературы (в данном случае по пьесе А. Н. Островского «Гроза») может значительно повысить интерес и вовлеченность учеников в учебный процесс. Одним из наиболее эффективных подходов оказалось драматическое чтение, которое позволяет ученикам на практике вживаться в роль персонажей, лучше понимать их характеры и мотивы, а также осознать связь между действиями персонажей и развитием сюжета.

Кроме того, использование сценических постановок и ролевых игр также оказались достаточно эффективными методами, которые помогают ученикам более глубоко понять содержание и темы произведений, а также осознать связь между текстом и его интерпретацией.

В целом, мы можем сделать вывод, что использование различных методик изучения драматических произведений на уроках литературы является эффективным и интересным способом привлечения внимания учеников к изучаемому материалу. Стоит отметить, что при изучении драматических произведений необходимо учитывать их возрастную целевую аудиторию. Например, драматургические произведения А. П. Чехова могут быть сложными для среднего возраста школьников, а современные драмы могут содержать неприемлемый контент для подростков.

Таким образом, изучение драматических произведений на уроках литературы позволяет ученикам понять и оценить художественную специфику этого жанра литературы, развивает навыки анализа и интерпретации текста, а также способствует развитию творческого мышления и эстетического восприятия. Кроме того, изучение драматических произведений может помочь ученикам улучшить свои коммуникативные навыки, так как они могут обсуждать с другими учениками и учителем различные аспекты произведения, а также осуществлять сценическо-игровую деятельность: «театральные гостиные», словесное и действенное создание мизансцены, написание режиссёрских ремарок, рисование декораций и подбор звукового оформления спектакля и т.д., в результате которой активизируются творческие способности учащихся.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 445 с.
2. Вишневская И. Л. Драматургия верна времени. Москва: Просвещение, 1983. 159 с.
3. Хализев В. Е. Драма как род литературы. Москва: Просвещение, 1986. 260 с.
4. Цыденова Л. А. Теоретические основы изучения драмы в школе // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2018. № 3. С. 72-77.
5. Чистюхин И. Н. Теория драмы: анализ драматического произведения: учебное пособие. Орел. ОГИК. 2015. 312 с.

УДК 82

Калашникова Анна Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kalashnikova A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ INDEPENDENT WORK AS AN ACTIVITY IN LITERATURE LESSONS

Аннотация: Развитие самостоятельности у детей – процесс сложный и порой противоречивый.



Тем не менее исследования и опыт учителей, успешно организующих самостоятельную работу учащихся, показали, что при систематическом ее выполнении на должном уровне качество и прочность знаний повышаются, развиваются познавательные процессы, мыслительная деятельность, умения и навыки учащихся.

Статья представляет собой изучение сущности и роли самостоятельной работы на уроках литературы. Внимание акцентируется на роли учителя в процессе самостоятельной работы и необходимости руководства учащихся со стороны учителя.

Abstract: The development of independence in children is a complex and sometimes contradictory process. Nevertheless, the research and experience of teachers who successfully organize independent work of students have shown that when it is systematically carried out at the proper level, the quality and strength of knowledge increase, cognitive processes, mental activity, skills and abilities of students develop.

The article is a study of the essence and role of independent work in literature lessons. Attention is focused on the role of the teacher in the process of independent work and the need for the guidance of students from the teacher.

Ключевые слова: Самостоятельная работа; урок литературы; организация урока; образование.

Keywords: Independent work; literature lesson; lesson organization; education.

Вопрос самостоятельной работы школьников остается актуальным для дидактов, психологов, методистов и учителей уже длительное время, однако до сих пор вызывает споры. Термин «самостоятельная работа» может иметь несколько значений. Для одних исследователей это метод и форма организации учебного процесса, где деятельность обучающихся и учителя являются ключевыми; для других – это особые задания, которые должны выполняться школьниками самостоятельно; для третьих – это деятельность школьников в процессе обучения, которая происходит без прямого участия учителя. Самостоятельная работа является наиболее сложным видом учебной деятельности, где роль учителя является важной и ведущей, а не менее значимой.

Согласно определению И.А. Зимней, «самостоятельная работа представляет собой целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную деятельность школьников. Для выполнения такой работы необходим высокий уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины и личной ответственности. В результате выполнения обучающийся получает удовлетворение от процесса самопознания и самосовершенствования» [1]. И.А. Зимняя подчеркивает, что самостоятельная работа обучающихся является результатом правильной организации учебной деятельности на уроке, что стимулирует расширение и углубление самостоятельной работы. Для педагога это означает ясное понимание своего плана учебных действий и реализация этого плана у обучающихся как определенной схемы освоения предмета при выполнении новых учебных задач.

Самым заметным признаком такой деятельности школьников является выполнение ими заданий «без прямого участия учителя». Однако этого может быть недостаточно, чтобы организовать самостоятельную работу, содержание, формы и результаты которой соответствовали бы задачам современной школы.

Одной из важнейших характеристик самостоятельной работы школьников является активное мышление, которое подталкивается определенными мотивами и проявляется в осознании цели и задач работы, в планировании будущих действий, выборе способов и средств их выполнения, а также контроле за правильностью решений. Основная задача самостоятельной работы заключается в том, чтобы научить обучающихся самостоятельно добывать знания, и для этого необходимо регулярно воспитывать у них привычку к таким формам работы. На уроках необходимо создавать условия, которые способствуют формированию умений и навыков и реализуют системно-деятельностный подход, который является ведущим по новым стандартам ФГОС. Важность этой формы деятельности была отмечена педагогами в прошлом. Даже Коменский призывал коллег искать такие методы обучения, при которых учителя бы меньше учили, а школьники больше учились и открывали знания сами. Однако проблема, которая была выделена десятилетия назад, до сих пор остается острой. Исследования показывают, что самостоятельные формы работы на уроках в общеобразовательном учреждении занимают всего около 10% общего учебного времени, а остальные 90% уходят на объяснение нового материала учителем [5]. При этом учитель играет главным образом роль информатора и контролера, а не руководителя и

организатора самостоятельной работы школьников.

Необходимость последовательного сокращения роли прямой передачи знаний учителем и увеличение доли самостоятельности обучающихся заставила методистов и учителей искать новые подходы к преподаванию литературы, особенно в старших классах. Литература создает особые условия для овладения творческими, исследовательскими навыками, связанными с умением самостоятельно решать сложные задачи и отвечать на непростые вопросы. Для подготовки к государственной итоговой аттестации по курсу основной школы и обеспечения успешного обучения в старших классах необходимо усилить работу по развитию речи обучающихся.

В связи с модернизацией образования, старшая ступень общеобразовательной школы проходит существенные изменения в структуре, организации и содержании, которые направлены на индивидуализацию и дифференциацию образования, обеспечение его максимальной личностной направленности и вариативности.

Эти изменения отвечают требованиям современного общества, которое стремится максимально раскрыть индивидуальные способности личности и сформировать на этой основе компетентную и мобильную личность, способную сделать профессиональный и социальный выбор, осознающую и защищающую свои гражданские права и позицию [4].

Личностно ориентированное обучение ставит своей целью формирование познавательной самостоятельности школьников. В старших классах в связи с возрастными изменениями стремление к самостоятельности возрастает. Познавательная самостоятельность представляет собой сложный дидактический конструкт, который подразумевает активность обучаемого, хотя эта активность может не сочетаться с самостоятельностью.

Следует заметить, что активность и самостоятельность имеют общие черты. Самостоятельность, как и активность, может носить воспроизводящий характер (заучивание текста или его переписывание). Такая деятельность протекает при слабом обобщении, обучаемые испытывают затруднения при синтезе. Особенности воспроизводящей активности и самостоятельности требуют развития логического мышления, умения анализировать, синтезировать, абстрагировать. Эти умения успешно можно формировать при изучении гуманитарных дисциплин, в частности при изучении литературы.

Программы по литературе предусматривают в старших классах изучение как монографических, так и обзорных тем. Работа школьников при изучении монографических тем в большей степени направляется учителем. При изучении обзорных тем значительно увеличивается доля познавательной самостоятельности обучающихся.

При этом не следует забывать, что обучение литературе имеет свою специфику, которая требует развития не только логического, но и образного мышления. Эта задача требует от учителя литературы такой системы работы с классом, чтобы школьники научились воспринимать и анализировать произведение, глубоко понимать единство формы и содержания, стремиться поделиться результатами своей самостоятельной работы. Особенно это важно при изучении обзорных тем, количество которых стало весьма значительным в современных программах по литературе.

Главными целями данных уроков можно считать:

- повышение сознательности и прочности усвоения знаний;
- развитие познавательных умений и навыков: наблюдательности, логики и творчества;
- привитие культуры умственного труда – умения самостоятельно трудиться,
- упорно идти к поставленной цели.

Достижению поставленных целей в организации самостоятельной работы способствует соблюдение ряда требований к самостоятельным заданиям по обзорной теме.

Они должны соответствовать по своему содержанию требованиям учебных программ, быть посильными для обучающихся, вызывать интерес и стремление к достижению результата. Результаты самостоятельной работы реализуются непосредственно на обзорном уроке. Одной из эффективных форм такого урока является урок-семинар, который с полным основанием считается активной формой.

Обзорные уроки включают в себе огромный познавательный и воспитательный потенциал, так как создают условия для организации самостоятельной работы школьников. Эффективность освоения содержания обзорного урока связана с активными формами обучения литературе, которые рассчитаны на освоение художественного текста, в основе которого читательское восприятие школьников [2].



Одной из таких форм является урок-семинар, цели и задачи которого – осмысление отдельного произведения или творчества писателя в целом через постижение сквозных тем и проблем, активизацию самостоятельной деятельности обучающихся, формирование критических навыков анализа художественного текста в единстве формы и содержания.

Ценность урока-семинара «свободного» типа обеспечивает большую свободу учащимся в выборе произведения, проблемы для учебного исследования, что повышает познавательный интерес. Такая форма занятий активизирует самостоятельную работу школьников до урока, на уроке и после него. Интерес и познавательный настрой поддерживаются тем, что урок-семинар строится на результатах самостоятельной работы школьников, в основе которых их читательское восприятие художественного текста.

Участие школьника в подобном уроке положительно сказывается на его литературном развитии, интеллекте, воображении, эмоциях.

Особое значение имеют составленные учителем задания, которые активизируют самостоятельную работу обучающихся при анализе художественного произведения. Проблема обучения самостоятельному анализу текста является одной из важнейших в современной педагогической практике. Только постоянные упражнения, закрепляющие материал, могут способствовать более устойчивому функционированию в мышлении «подражательных схем». С другой стороны, творческий подход является одним из высших видов обучения, позволяющим применять полученные знания в новых ситуациях, в результате глубокого структурного усвоения материала.

Одним из основных показателей самостоятельности мышления является умение обобщать полученные результаты и устанавливать связи. Однако, когда дело касается самостоятельного анализа художественного произведения, очень важным становится осознание собственного эмоционального отношения к нему. Стоит учитывать, что классические тексты, составляющие фундамент современной программы, часто бывают сложны для понимания и особенно для эмпатии. Они не рассчитаны на «детское» восприятие, в них решаются сложные психологические и социальные проблемы, а их проблематика далека от жизненных проблем подростков. Как отмечают исследования: «Как показывают эмпирические исследования, школьные программы по литературе, включающие на нынешнем этапе не более 1% всей наличной словесности, приходят во все большее противоречие с реальными ориентациями и кругом чтения подростков и молодежи». Таким образом, возникает разрыв между задачами лингвистики и психологической обеспеченностью обучающихся для решения этих задач. Мы считаем, что организация самостоятельной работы поможет решить данную проблему.

Для того, чтобы обучающиеся могли развить навыки вдумчивого самостоятельного анализа, необходимо, чтобы в доступных для них учебных пособиях отсутствовали готовые решения, а также чтобы школьники интерпретировали текст, выражали результаты работы своими словами. Существует несколько видов работ, которые позволяют активизировать самостоятельную работу: индивидуальные задания дают возможность учитывать личностные особенности каждого школьника, его интересы, склонности, начитанность. Групповые задания позволяют выравнивать знания в классе, устранять пробелы и поддерживать интерес к выполнению заданий при работе с коллективом. Фронтальная форма направлена на решение общих задач, но при этом учащиеся решают их сами, стремясь достичь общей цели, установленной учителем. Каждый вид самостоятельной работы имеет свои преимущества и недостатки, поэтому оптимальным решением является использование всех этих форм заданий на разных этапах обучения литературе с учетом целей и задач конкретного урока.

Таким образом, можно отметить, что при организации самостоятельной работы следует учитывать, что каждый обучающийся нуждается в разном времени для овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками. Эту проблему можно решить путем дифференцированного подхода и принципа минимакса, который является важнейшим в современном образовательном процессе. Наблюдая за работой класса в целом и каждого школьника в отдельности, учитель должен переключать тех, кто успешно справился с поставленными задачами, на более сложные задания вовремя. Для некоторых обучающихся количество упражнений можно сократить до минимума, а другим дать значительно больше таких упражнений в различных вариациях, чтобы они усвоили новое знание и научились его применять самостоятельно на практике.

Важно найти разумное сочетание между изложением материала учителем и самостоятельной



работой школьников для приобретения знаний, умений и навыков. Однако необходимо соблюдать баланс: избыток самостоятельной работы может замедлить темп изучения учебного материала и продвижения обучающихся в открытии нового.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. — Москва: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2001 78 с.
2. Пателеева Н. Т. Типы семинарских занятий в старших классах // Литература в школе. 1988. № 4 43с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М.: Педагогика, 1980. 147 с.
4. Преображенская Н.П. Некоторые виды самостоятельных работ учащихся на уроках литературы в 9-10 классах // Воспитание и образование учащихся на уроках русского языка и литературы. — Вологда, 1963. 96 с.
5. Сборник нормативных документов. Литература / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадиев. — М.: Дрофа, 2004. 194 с.
6. Тебенькова Е.Н. Статья «Самостоятельная работа на уроках русского языка» (2013) 59 с.
7. Энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1966. 368 с.

УДК 82

Каниболоцкая Юлия Дмитриевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kanibolotskaya Yu.D.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru

Научный руководитель: Дворникова Е.И., доцент

ОСОБЕННОСТИ ДВОЙНИЧЕСТВА В ПОВЕСТИ «ДВОЙНИК» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО FEATURES OF DUALITY IN THE STORY "THE DOUBLE" BY F. M. DOSTOEVSKY

Аннотация: Актуальность работы обусловлена вниманием современного литературоведения к исследованию фундаментальных сфер сознания человека, изучаемых в их онтологической динамике. Изучение в произведениях Ф. М. Достоевского специфики сложной диалектики душевного мира личности позволяет раскрыть «сердцевину целого» героя.

В данной статье акцент сделан на исследование проблемы «двойничества» в творчестве Ф. М. Достоевского. «Двойничество» как прием психологического анализа избран писателем для более точного и глубокого исследования психики своего героя. Данная проблема рассматривается как проблема личности с разорванным сознанием. Ф. М. Достоевский не только исследует нравственное расщепление личности, но и тщательно анализирует этот процесс, показывает его особенности. Писатель рассматривает понятие «двойничество» в трех литературоведческих аспектах: в философско-этическом, психоаналитическом и психопатологическом, мифологическом. Изображение героя-двойника помогает автору наиболее достоверно передать сущность глубинных психологических процессов в социальной сфере изображаемой действительности.

Abstract: The relevance of the work is due to the attention of modern literary criticism to the study of fundamental spheres of human consciousness studied in their ontological dynamics. The study in the works of F. M. Dostoevsky of the specifics of the complex dialectic of the spiritual world of the individual allows us to reveal the "core of the whole" of the hero.

This article focuses on the study of the problem of "duality" in the works of F. M. Dostoevsky. "Dual-



ity” as a method of psychological analysis was chosen by the writer for a more accurate and in-depth study of the psyche of his hero. This problem is considered as a problem of a person with a torn consciousness. F. M. Dostoevsky not only explores the moral splitting of personality, but also carefully analyzes this process, shows its features. The writer considers the concept of “duality” in three literary aspects: philosophical and ethical, psychoanalytic and psychopathological, mythological. The image of the hero-double helps the author to most reliably convey the essence of deep psychological processes in the social sphere of the depicted reality.

Ключевые слова: двойничество; двойники; психологизм; полифонизм; архетип.

Keywords: duality; doppelgangers; psychologism; polyphonism; archetype.

В центре авторской картины мира Ф. М. Достоевского стоит человек, а именно изображение внутренних переживаний и конфликтов. Важное место человек занимает и в повести «Двойник» – втором произведении писателя, впервые опубликованном в 1846 году. Она была задумана как произведение, которое должно сказать новое слово о человеке в русской литературе. В понимании писателя человек необычайно сложен, так как очень противоречив. Именно в противоречиях и лежит основа постоянной борьбы, о чем писал М. М. Бахтин в труде «Проблема поэтики Достоевского»: «...процесс формирования личности героя представлен в борении противонаправленных сил в разрезе одного момента» [1, С. 36-44]. Одним из основных приемов Ф. М. Достоевского являются диалектические сопоставления и использование антиномий. Необходимо отметить то, что Ф. М. Достоевский создает и развивает своих героев, предвосхищая открытия К. Г. Юнга, З. Фрейда, и Ф. Ницше. В «Петербургском тексте» В. Н. Топоров пишет, что романист опирался на «универсальные мифопоэтические схемы, описывающие решение некой основной задачи» [7, С. 392]. В реализации этих схем на разных этапах творчества писателя участвуют два ключевых архетипа – героя и антигероя.

Ф.М. Достоевский во многом предвосхищал открытия в области психологии и психоанализа. Одним из таких открытий можно назвать тему психологического «подполья», которое представляет собой ту непроницаемую часть сознания человека, центр глубинных психических процессов, который нельзя постичь рациональным способом. Одним из приемов, используемых для воплощения «подполья» как художественного образа, является двойничество. Особенно ярко, по замечанию Е. М. Мелетинского в труде «О литературных архетипах», тема двойничества разрабатывается в повести «Двойник». Именно в работе над этим произведением автор наиболее близко приближается к истолкованиям К. Г. Юнга о том, что такое коллективно-бессознательное. Это положение можно подтвердить словами И. А. Сикорского: «Писатели, одаренные Божьей искрой, всегда были историческими диагностами, которые распознают добро и зло, здоровье и болезнь общественной души [6, С. 610].

Тема двойничества активно разрабатывалась Ф. М. Достоевским на протяжении всего творчества. Символика двойника в творчестве Ф. М. Достоевского выражена по-разному, что можно отследить, как и в системе самих двойников, так и в системе их взаимоотношений с персонажами. Систему двойников мы можем найти в «Преступлении и наказании» (Раскольников – Лужин – Свидригайлов), в «Бесах» система двойников в аспекте самозванства (Ставрогин – Шатов – Верховенский), яркий метафизический акцент делается в «Братьях Карамазовых» (Дмитрий Карамазов – Смердяков – черт). Каждая система двойников помогает исследовать тайны человеческой психики на глубочайшем уровне. Стоит отметить, что двойники в традиции реализма невозможны без изображения внутреннего психологизма героев.

Именно такая внутренняя борьба показана Ф. М. Достоевским в повести «Двойник», где проблема раздвоения приобретает социальную, нравственно-психологическую основу. Впервые в русской литературе внутренний процесс в сознании человека Ф. М. Достоевский делает объектом непосредственного наблюдения не только с точки зрения автора и читателя, но и с точки зрения самого героя, переживающего этот процесс.

Особое внимание писатель уделяет проблеме раздвоения в социально-психологической сфере в повести «Двойник». Как отмечает Д. А. Гаврилов в работе «Лицедей в евроазиатском фольклоре»: «Особенности Голядкина дают основу для развития линии идейных двойников и подпольного человека в последующих произведениях Ф. М. Достоевского» [4, С. 50]. От Голядкина идут не только «подпольные люди» Ф. М. Достоевского, но и люди «раздвоенные», борющиеся с двойниками за целостность своей личности, каждый обладающий своим «голосом». Именно в повести «Двойник»

можно наблюдать разработку конструктивных принципов полифонии романов Ф. М. Достоевского.

Образ двойника у Ф. М. Достоевского – это персонаж, который находится всегда рядом с главным героем и паразитирует на его происхождении, внешности и роде деятельности. В сюжете он является антагонистом главному герою. В повести «Двойник» таким антагонистом был господин Голядкин-младший. Он, паразитируя на Голядкине-старшем, становится находчивее, изворотливее, подлее, а главное, успешнее, чем его прототип.

Система двойников Голядкин-старший и Голядкин-младший дает нам подступ к теме «психологического подполья». Дубликатом главного действующего лица чиновника Голядкина является такой же человек – Голядкин-младший. В записных книжках Достоевского заметка: «Младший – олицетворение подлости» [5, С. 235]. Как и майор Ковалев, Голядкин ругает двойника словами «подлый и развращенный человек» [5, С. 301], называет самозванцем, надевшим маску. Психологическая основа раздвоения главного героя реализовалась в произведении как итог психического заболевания, без которого появление двойника просто невозможно. Судьба Голядкина-старшего складывается, как и положено после встречи со своим коварным двойником – он сходит с ума и заканчивает свою жизнь в доме умалишенных, в то время как двойник полностью занимает его место в обществе.

Н. Добролюбов писал, что «сумасшествие Голядкина» – форма мрачайшего протеста человека – «ветошки», против унижающей и обезличивающей его двойственности» [4, С. 24]. Продолжение этой мысли присутствует у Л.А. Новикова, который пишет: «Образ человека-ветошки – символ глубоко переживаемого содержания. Человек-ветошка, «человек-вещь», вещь с одушевлением – самое отвратительное порождение эксплуататорского общества [6, С. 30]. Исследователь подчеркивает социальные причины превращения человека в «ветошку». Но Голядкин не просто потенциальная «ветошка», он «ветошка» с амбицией. Эта амбиция заставляет героя искать пути к собственному спасению. Невозможность окончательно разрешить для себя, кем быть – палачом или жертвой, – порождает болезнь героя. Таким образом, психологическая основа раздвоения главного героя реализовалась в произведении как итог психического заболевания, без которого появление двойника не могло быть возможным [6, С.30].

Мотив двойничества в творчестве Ф. М. Достоевского по М. М. Бахтину представляет собой особый прием, который позволил писателю передать философские идеи в традициях критического реализма. М.М. Бахтин пишет о том, что «внутренние противоречия и внутренние этапы развития одного человека он драматизует в пространстве, заставляя героев беседовать со своим двойником, с чертом, со своим alter ego, со своей карикатурой (Иван и черт, Иван и Смердяков, Раскольников и Свидригайлов и т.п.). Обычное у Достоевского явление парных героев объясняется этой же его особенностью. Можно сказать, что из каждого противоречия внутри одного человека Достоевский стремится сделать двух людей, чтобы драматизовать это противоречие и развернуть его экстенсивно» [1, С. 256].

Таким образом, двойничество – это литературный феномен, основанный на бинарности, которая определяет особенности внутреннего содержания и внешней формы художественного произведения, что тесно связано с сюжетными особенностями, системой персонажей и стилем автор в целом. Образ двойника в одноименной повести Ф. М. Достоевского близок более к романтическому мотиву, чем к архетипу трискстера или же «тени» по К. Г. Юнгу. Как отмечает слуга Петрушка: «Добрые люди без фальши живут и по двое никогда не бывают». [5, С. 180]. Потеря собственной личности у Голядкина связана не с отсутствием ее как таковой, а в неожиданном и нежеланном приобретении двойника. Именно с помощью изображения двойника писателю удалось провести точное и глубокое исследование психики главного героя своего произведения.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Наука, 1979. 424 с.
2. Гаврилов Д. А. Трикстер. Лицедей в евроазиатском фольклоре. М.: Социально-политическая мысль, 2006. 253 с.
3. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30-ти томах. Л.: Наука, 1972 - 1990.
4. Новиков Л. А. Диалектика мысли Достоевского // Русская речь. 1981 № 5 С. 22 – 30.



5. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания // Вопросы нервно-психологической медицины. 1905. №4. С. 608-622
6. Топоров В. Н. Петербургский текст. СПб.: Искусство, 2009. 820 с.

УДК 811

Крымова Ольга Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Krymova O.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru

Научный руководитель: Дворникова Е.И., профессор

ЭТИМОЛОГИЯ АНТРОПОНИМОВ В ПОЭМЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ» ETYMOLOGY OF ANTHROPONYMS IN N.V. GOGOL'S POEM «DEAD SOULS»

Аннотация: Данная статья направлена на исследование антропонимической картины поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». При создании образов героев писатель умел находить такие слова, посредством которых как бы сами по себе раскрываются неуловимые и невидимые черты их характера. Сущность образа передавалась самым главным словом – именем, фамилией, но не прямо и открыто, а путем заключения антропонима в глубинный художественный контекст. Во многих случаях антропоним в поэме является своего рода ключом к пониманию созданного образа, а порой и произведения в целом. Антропонимы поэмы Н.В. Гоголя представляют собой ценный эстетический компонент в его системе средств художественной изобразительности и подчас играют главенствующую роль в осмыслении художественного замысла писателя и идеи произведения. В связи с этим, исследование антропонимического пространства в тексте художественного произведения нам представляется значимым и актуальным, способствующим выявлению не только богатства русской ономастики, но и способов изображения конкретного образа, авторской позиции, замысла произведения в целом.

Abstract: This article is aimed at the study of the anthroponymic picture of N.V. Gogol's poem «Dead Souls». When creating images of heroes, the writer was able to find such words, through which, as if by themselves, the elusive and invisible features of their character are revealed. The essence of the image was conveyed by the most important word – name, surname, but not directly and openly, but by the conclusion of an anthroponym in a deep artistic context. In many cases, the anthroponym in the poem is a kind of key to understanding the created image, and sometimes the work as a whole. Anthroponyms of N.V.'s poem Gogol's works represent a valuable aesthetic component in his system of means of artistic depiction and sometimes play a dominant role in understanding the writer's artistic intent and the idea of the work. In this regard, the study of the anthroponymic space in the text of a work of art seems to us significant and relevant, contributing to the identification of not only the richness of Russian onomastics, but also the ways of depicting a specific image, the author's position, the idea of the work as a whole.

Ключевые слова: антропонимика; антропоним; «говорящие фамилии»; семантика антропонима; антропонимическая картина произведения; подтекстовая семантическая нагрузка имени; косвенные ассоциации.

Keywords: anthroponymy; anthroponym; «speaking surnames»; semantics of the anthroponym; anthroponymic picture of the work; subtext semantic load of the name; indirect associations.

Этимология антропонимов – факт языка произведений Н.В. Гоголя, в котором нет «пустотелых» слов. Ученые, исследующие язык произведений Н.В. Гоголя (Н. Л. Степанов и А. Х. Гольденберг) отмечают, что работа над словом велась писателем с предельным напряжением всех душевных сил. Для Н.В. Гоголя были важны как форма слова, так и его семантика [8, С.101].

Благодаря тому, что антропонимы содержат в себе большой объем «закодированной» (место



действия, историческая эпоха, социальный статус литературных героев и др.) информации, они представляют собой важнейший смыслообразующий элемент художественно-информативного пространства текстов. Именно антропонимический пласт и способствует адекватному восприятию и интерпретации идеи поэмы. Кондакова Ю.В. считает, что в большинстве случаев имена в произведениях выступают «в качестве узловых точек авторской стратегии и ориентиров для читателя – являются ключевыми знаками, важными для семантического пространства текста» [6, С. 147]. Через антропонимы поэмы «Мёртвые души», читатель понимает и создает характер самого персонажа, рисуя его в своём сознании. Ю. В. Кондакова подчёркивает эту мысль, говоря, что «в творчестве Н.В. Гоголя антропонимы приобретают статус категорий познания личности. Гоголевские антропонимы являются определенным «заглавием» внутренней составляющей мира героев, что в сочетании со спецификой их характера определяет их сущность» [6, С. 150].

Благодаря «говорящим» фамилиям автор может охарактеризовать, и дать свою оценку персонажу, потому что эти антропонимы наделяются семантической двуплановостью: они не только называют героя, но и дают ему характеристику, чаще всего, с иронической или же сатирической точки зрения. Скорее всего, при их использовании автор преследует определенные художественные цели в соответствии со своим замыслом. В поэме «Мёртвые души» Н.В. Гоголя таких фамилий большинство. В первую очередь, антропонимы помещиков: Манилов, Собакевич, Коробочка, Ноздрев, Плюшкин и др. А.Х. Гольденберг считает, что они не только соответствуют созданным писателем образам, но и сами являются средством, характеризующим героя. Автор наделил каждого персонажа неповторимыми и конкретными чертами характера, которые дополняются именами и фамилиями и становятся экспрессивными художественными образами [3, С. 128].

Антропонимы Чичикова и помещиков имеют подтекстовую семантическую нагрузку. Он и является основным средством для раскрытия темы поэмы и реализации основной идеи писателя – о возможности возрождения человека. По Н.В. Гоголю, в каждом падшем человеке душа не умерла, так как по библейским канонам она бессмертна. Писатель, вероятно, шел от библейской традиции, к которой восходит понимание мертвой души как духовно умершей.

В соответствии со своим ведущим художественным принципом – «раскручивать» образ из имени – Н.В. Гоголь дает Чичикову фамилию, образованную путем простого повтора непонятного звуко сочетания «чичи», не содержащего в себе четкой смысловой нагрузки. Таким образом, она отвечает общей доминанте образа Чичикова, суть которой в фиктивности и мнимости: «не красавец, но и не дурной наружности, ни слишком толст, ни слишком тонок, нельзя сказать, чтоб стар, однако же, и не так чтобы слишком молод» [1, С.124]. Аркадий Гольденберг находит в фамилии главного героя намек на плотское, телесное начало. Видя основу в «итальянском» контексте поэмы, он приводит в качестве подтверждения следующие слова: *cissia* (чичча) – тело, телеса (разг.); *ciccione* (чиччонэ) – толстяк (разг.); *cicalone* (чикалонэ) – болтун [3, С.78].

Несмотря на все вышеперечисленные исследования, прямая подсказка к этимологии имени Павла Ивановича содержится в сочинениях самого писателя. В книге Н.В. Гоголя «Всякой всячины» среди записанных им загадок имеется следующая: «Бігладчечіточка мимо моіворіточка, вибігчичик, – воная стала» [2, 249]. Чечітка (рус. чечетка) – небольшая птица семейства вьюрковых. Соответственно чичик (рус. чечет) – самец этого вида птиц.

Этимология антропонима «Манилов» – от диалектного «манила» (то же мануила, маниха, манильщик) – тот, кто манит (обнадеживает, обещает), но обманывает; тот, кому что-то чудится, мерещится, видится; обманщик, надуватель; лживый угодник; ср. «манливый», заманчивый, соблазнительный, манный, «блажной, шальной, безумный»; манить, «подзывать каким – либо знаком», «звать посулами, лестью», «обнадеживать, обещать». [6, С. 150]. Отличительной особенностью Манилова является неопределенность его характера. Первое впечатление оказывается «манливым», обманчивым, ускользающим, и у же готового суждения («Какой приятный и добрый человек!») сменяется восклицанием: «Черт знает, что такое!» [1, С.367]. Образ Манилова, переданный через семантику антропонима олицетворяет общечеловеческое явление – «маниловщину» – пустое прожектерство, прекраснотушныя мечты, которые не найдут исполнения – одна из серьезнейших бед всякого общества: ведь стремление выдать желаемое за действительное, подделка духовности и просвещения – не что иное, как живущее в душе человека желание спрятаться от реальных проблем и,



в конечном итоге, остановить ход жизни.

В.В. Ермилов писал: «фамилия Коробочка метафорически выражает сущность ее натуры: бережливой, недоверчивой боязливой, скудоумной, упрямой и суеверной». Коробочка — «одна из тех матушек, небольших помещиц, которые плачутся на неурожай, убытки и держат голову несколько набок, а между тем набирают понемногу деньжонок в пестрядевые мешочки ...» [1, С.278]. Тожественна ее образу шкатулка Чичикова (А. Битов) с ящичками, перегородками, закоулками, потаенным ящиком для денег. Символически Коробочка открылась, когда придала огласке тайну Чичикова. Таким образом, волшебный ларец, шкатулка с «двойным дном», благодаря Коробочке выдает свой секрет. Отчество Петровна (Петр от греческого *petra* — «скала, утес; каменная глыба») подтверждает характеристику, данную Коробочке Чичиковым: «Крепколобая, дубинноголовая» [1, С.278]. Антропоним «Коробочка» ученые соотносят с ловушкой для главного героя и шкатулкой Чичикова. Так, В.В. Ермилов замечает, что Павел Иванович приехал к Коробочке, а «из коробочки ему уже не было выхода», т.е. герой, сам того не подозревая, обеспечил полный крах своего дела. [5, С.197]. Исходя из этого, можно сказать о том, что Настасья Петровна погружена в мир вещей, и сама ее личность заменена вещью, и потому в ней, как и в других героях, нельзя найти живого начала.

Фамилия Ноздрёв — метонимия носа (происходит абсурдное двойное отделение: ноздрей от носа, носа — от тела). Ряд пословиц и поговорок соотносится с образом и характером героя: «совать нос не в свое дело», «любопытной Варваре нос оторвали», «остаться с носом», «держат нос по ветру» (ср. у Гоголя: «Чуткий нос его слышал за несколько десятков верст, где была ярмарка со всякими съездами и балами...»). И может это явный намек на нравственную ущербность — «очень недурно сложенного молодца с полными румяными щекам и, с белым и, как снег, зубами, с черными, как смоль, бакенбардами», с лица которого, по словам Гоголя, «так и прыскало здоровье» [1, С.274]. Фамилия «Ноздрев», по замечанию Н. Л. Степанова, соотносится с народным прозвищем «ноздряк», означающим человека, имеющего большие, бросающиеся в глаза ноздри. Такой же заметной, «выдающейся» чертой характера этого персонажа является его наглость и «скандальность» [8, С.84].

Фамилия Ноздрева стала литературной категорией, обозначающей пустого болтуна, сплетника, мелкого жулика, другими словами — «ноздревщина» — склонность к шутовству, различным «историям» и «приключениям», пьянству, дракам, картежной и иной «игре» с судьбой, но все это — лишь стремление заполнить пустоту души, отвлечься от осознания собственной ненужности.

Антропоним «Собакевич» формально не связан с его внешним видом: он похож «на средней величины медведя»; цвет лица «каленный, горячий, какой бывает на медном пятаке»; его имя — Михайло Семенович — также указывает на фольклорного медведя. Грубость и неуклюжесть — вот он весь портрета Собакевича [1, С.388]. Таким образом, Гоголь отмечает, что внутренний мир этого человека — «кулака» ничтожен, душа его давно умерла, его существование определяется лишь одним — подобно зверю, тащить в свое «логово» пищу, враждуя со всем миром, не имея иной цели в жизни, кроме насыщения, богатства ради самого богатства.

Антропоним «Плюшкин» в поэме — один из самых значимых. Если образы других помещиков даны без предыстории, они такие, какие есть по своей сути, то: «Плюшкин когда-то был другим человеком, бережливым хозяином, был женат и семьянин, и сосед заезжал к нему пообедать, слушать и учиться у него хозяйству и мудрой скупости». Но жена его умерла, умерла одна из дочерей, а оставшаяся дочь сбежала с проезжим офицером» [1, С.308]. Плюшкин — это герой не столько комический, сколько трагический. И трагичность его образа гротескно подчеркивается смешной, нелепой фамилией, в которой есть что-то от того калача, который на Пасху привезла Плюшкину его дочь Александра Степановна вместе с новым халатом. Скупость Плюшкина сведена до абсурда, он низведен до «прорехи на человечестве», и именно в этом образе сильнее всего чувствуется гоголевский «смех сквозь слезы». «Имя Плюшкина (Степан), которое мы узнаем при упоминании его старшей дочери, Александры Степановны, означает с греч. *Stephanos* — «венки», «венец» [7, С.91]. Это несомненная гоголевская ирония: показывая, до какой «ничтожности, мелочности, гадости мог снизойти человек, мог так измениться», «никакими средствами и стараниями нельзя было до копать из чего состряпан был его халат...» [1, С.310]. Также фамилию Плюшкина можно соотнести с глаголом плюхнуть(ся) «грузно, тяжело сесть, упасть», что символизирует духовное падение героя. Е. И. Дворникова выделяла примечательный факт, что «картина заросшего, заглохшего сада, так детально описанная Н.В. Гоголем,



по-видимому, перекликается с заглохшей душой хозяина. Удивительно, но в этой картине сада есть особая прелесть, намекающая на какие-то возможности характера Плюшкина, на его возрождение. Этот обширный сад даже в своем запустении один «освежал» деревню» [4, С.173].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в литературной традиции антропоним «Плюшкин» стал термином для обозначения для мелочных, скупых людей, склонных к накопительству не нужных и бесполезных вещей.

Итак, можно сделать следующий вывод: антропонимическим кодом к поэме Н.В. Гоголя являются имена «Мертвых душ», антропонимы героев – это отражение кругов ада и зеркало души автора. В творчестве Гоголя они приобретают особый статус категорий познания личности: «говорящие» имена и фамилии героев сгущают восприятие, причем не искажают жизненную правду, поддерживая иллюзию действительности. И поэтому имена в поэме являются определенным «заглавием» внутреннего мира персонажей, что в сочетании со спецификой их характера определяет сущность героев. Ирреальные, странные антропонимы героев произведений Н.В. Гоголя указывают на болезни духовного плана не только своих героев, но и всего человечества. Чин, вытесняющий имя, поглощает и духовную сущность носителя имени, и перед нами открывается пугающая пустота ада, и в основном автор дает в имени лишь намек на личностную характеристику героя, что позволяет читателю самому строить догадки о том или ином персонаже.

Список литературы

1. Гоголь Н.В. Мертвые души – М.: Художественная литература, 1980 г. – 481 с.
2. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 томах. М., 1937-1952. Т. IX. – 516 с.
3. Гольденберг А.Х. Архетипы в поэтике Н.В. Гоголя. Волгоград, 2007. – 137 с.
4. Дворникова Е.И. Русская литература XIX век: Учебное пособие. – Ч. 1. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 534 с.
5. Ермилов В.В., Н.В. Гоголь. — М.: «Советский писатель», 1953. — 2-е изд., допл. – 445 с.
6. Кондакова Ю.В. Сакронимы в творчестве Н.В. Гоголя // Классическая словесность и религиозный дискурс (проблемы аксиологии и поэтики): сб. науч. ст. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2007. – 168 с.
7. Магазаник Э.Б. Ономапоэтика, или «говорящие имена» в литературе. – Ташкент: Фан, 1978. – 148 с.
8. Степанов Н. Л. Гоголь Н. В. // История русской литературы М.: Изд-во АН СССР, 1955. — Т. 7. — 129 с.

УДК 004

Крячков Илья Олегович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Kryachkov I.O.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL

Аннотация: Статья рассматривает применение различных инновационных технологий в обучении литературе в средней школе, таких как проблемная технология обучения, проектная технология обучения, технология критического мышления, игровые технологии, кейс-технологии и ИКТ и др. Цель исследования – определить эффективность применения этих технологий и выявить



связанные с ними проблемы в процессе обучения литературе в средней школе. Статья также предлагает практические рекомендации для преподавателей и исследователей по оптимизации процесса обучения литературе в средней школе. Результаты исследования могут быть полезны для применения на практике в средней школе для улучшения качества образования.

Abstract: The article examines the application of various innovative technologies in teaching literature in secondary school, such as problem-based learning technology, project-based learning technology, critical thinking technology, game technologies, case technologies and ICT, etc. The purpose of the study is to determine the effectiveness of the use of these technologies and to identify the problems associated with them in the process of teaching literature in secondary school. The article also offers practical recommendations for teachers and researchers on optimizing the process of teaching literature in high school. The results of the study can be useful for practical application in secondary school to improve the quality of education.

Ключевые слова: инновационные технологии; проблемная технология; технология критического мышления; игровая технология; кейс-технологии; ИКТ.

Keywords: innovative technologies; problem technology; critical thinking technology; game technology; case technology; ICT.

В современном мире, где информационные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, важно обеспечить качественное образование, соответствующее требованиям времени. Обучение литературе в средней школе играет важную роль в формировании у обучающихся компетентности в области гуманитарных знаний, культуры мышления и развитии личностных качеств. Одним из эффективных способов повышения качества обучения литературе являются инновационные технологии обучения. Проблемная технология обучения, проектная технология обучения, технология критического мышления, игровые технологии, кейс-технологии и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются ключевыми инновационными методами, которые могут применяться при обучении литературе в средней школе.

Цель настоящего исследования заключается в определении эффективности инновационных технологий обучения литературе в средней школе, а также в выработке практических рекомендаций для преподавателей и исследователей, которые помогут оптимизировать процесс обучения и повысить качество образования в данной области.

Инновационные технологии (ИТ) – это комплекс методов, способов, приемов обучения, направленных на достижение положительных результатов в развитии личности учащегося в современных условиях. Термин «инновационное обучение» был введен в 1978 году в докладе группы ученых Римского клуба в качестве альтернативы традиционному нормативному обучению [8, С. 256]. Доклад зафиксировал уже сложившиеся новые ориентации в образовании и факт появления новой системы научных психологических знаний. Иное определение устанавливает, что педагогическая технология – это «системная совокупность и порядок функционирования всех личностных инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [5, С. 13]. Это и модель, и конкретный процесс реализации педагогической работы, ключевым элементом которой является концептуальная основа (часто формируемая на основе определенных процедур). Применяя ту или иную образовательную технологию, учитель способен адаптировать ее к конкретным условиям образовательного процесса.

Инновационное обучение противопоставляется поддерживающему, традиционному обучению, и рассматривается как реакция образовательной системы на переход общества на более высокую ступень развития. Оно является стимулом для изменений в существующей образовательной культуре и социальной среде и направлено на реализацию системно-деятельностного подхода, который является ведущим в организации образовательного процесса по новым требованиям ФГОС. При этом, все элементы поддерживающего обучения присутствуют в инновационном, и вопрос заключается только в определении соотношения репродуктивного и продуктивного, деятельного и творческого [4, С. 108].

Проблемное обучение – это разновидность развивающего обучения, где изучаемый материал представлен через систему задач различного уровня сложности, которые помогают обучающимся осваивать новые знания. Применение методов и технологий, активизирующих деятельность школьников, может способствовать через диалоговые технологии (диспуты для обсуждения проблемных вопросов,

дискуссии, дебаты) формированию коммуникативных и познавательных УУД. Всё вышеизложенное позволит обучающимся актуализировать свои знания, успешно применять их в новой нестандартной ситуации, совершенствовать знания, умения, навыки [1, С. 49].

Технология проектного обучения при изучении литературы в средней школе представляет собой метод активного обучения, основанный на организации проектной деятельности обучающихся. Данная технология при изучении литературы в средней школе является эффективной для формирования у учащихся навыков самостоятельной работы, анализа и интерпретации литературных произведений, а также принятия решений на основе критического мышления и творческого подхода. Исследовательские работы обучающихся могут быть представлены в форме проекта. Организация проектной деятельности на уроках литературы включает в себя несколько этапов: формирование проектных групп, определение темы проекта, выбор и анализ литературных произведений, постановку целей и задач проекта, разработку плана работы, сбор и анализ информации, обработку данных и экспертизу результатов работы [6, С. 146].

Критическое мышление – это необходимый элемент взаимодействия с информацией и идеями, которые являются фундаментом мышления каждого человека. В нашей жизни и учебной деятельности мы постоянно сталкиваемся с проблемой выбора нужной информации. Важно не только уметь получать и усваивать информацию, но и уметь критически ее оценивать, анализировать, интерпретировать. [7, С. 82].

Игровые технологии позволяют разнообразить процесс обучения и активизировать деятельность учащихся. Лучше всего использовать на заключительных этапах работы над литературным произведением, а также с целью проверки знаний по предмету в интерактивной форме. Игровые технологии обучения при изучении литературы в школе используются для достижения различных целей, таких как повышение мотивации к обучению, развитие навыков анализа и интерпретации литературных произведений, формирование эмпатии, толерантности, желания к более активной коммуникации посредством занимательных методов, активизирующих интерес школьников к познанию. Эта технология является одной из наиболее эффективных при обучении литературе, что позволяет школьникам учиться с удовольствием и интересом в более активном и вовлеченном режиме [2, С. 23].

В «Психологии» В.А. Крутецкого отмечается: «Наиболее эффективный метод привлечения внимания подростков связан... с умением устроить учебную деятельность таким образом, чтобы ученик не имел возможности и желания отвлекаться на длительное время. Увлекательное занятие, захватывающий урок способны заинтересовать подростка, и он будет работать продолжительное время, не прерываясь. Активная познавательная деятельность – это то, что делает урок интересным для подростка, то, что само по себе способствует организации его внимания» [3, С. 186].

Кейс-технологии позволяют найти нетривиальный подход к раскрытию проблемы, проиллюстрировать учебные ситуации, может быть использован на уровне элементов или стать основой для занятий в виде деловых игр. [9, С. 44].

Одним из самых распространенных и продуктивных является метод ситуационного анализа, позволяющий глубоко и детально исследовать проблему. Обучающемуся предлагается текст с подробным описанием возникшей ситуации и ставится задача, требующая решения. Могут быть также предложены для анализа уже реализованные шаги. В таком случае главной задачей будет определить (путем анализа) их целесообразность. Естественно, при использовании каждого из перечисленных методов, обучающийся находят ответы на предложенные проблемные вопросы. Кроме того, кейс-технологии предполагают как индивидуальную работу над пакетом заданий, так и коллективную, что развивает умение воспринимать мнение других людей и желание работать в команде.

В рамках первой степени сложности школьникам предлагается практическая ситуация, и их задача заключается в определении подходящего решения для этой ситуации, а также возможности применения альтернативных решений. Например, обучающимся предлагается рассмотреть утверждение критика Николая Добролюбова о том, что Катерина в произведении является «...лучом света в темном царстве» и высказать свою точку зрения по этому поводу. Также могут быть предложены другие примеры, например, узнать, почему в русской литературе начала XIX века появилась тема «лишнего» или «маленького человека».

Вторая степень сложности определяет практическую ситуацию, в которой обучающимся



необходимо найти нужное решение. Например, школьникам может быть задан вопрос, почему тема «лишнего человека» была особенно актуальна в русской литературе начала XIX века. Также могут быть предложены другие примеры, например, исследовать, почему в русской литературе XIX века появился «маленький человек».

В рамках третьей степени сложности обучающимся предлагается практическая ситуация, где они должны конкретно определить проблему и найти пути ее решения. Например, при изучении романа «Отцы и дети» И.С. Тургенева им предлагается определить главную тему произведения и рассмотреть социальные проблемы, проблемы несходства характеров разных поколений дворянского общества и т.д. В этом случае обучающиеся должны попытаться понять главную тему произведения после первого прочтения и не сбиться на пересказ сюжета [9, С. 45]. В качестве кейса могут быть предложены цитаты из произведения, например: «Привычка свыше нам дана, замена счастьем она» из стихотворения Пушкина или «Я вырос в сумрачных стенах душой дитя, судьбой монах?»

ИКТ: среди всех технологий, на наш взгляд, наибольший потенциал имеют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые недавно появились, но их возможности в школьном литературном образовании еще не полностью раскрыты. В последние десять лет ИКТ активно внедряются в образовательную деятельность, и сегодня учителю-словеснику требуется не только умение создавать мультимедийные презентации и искать информацию в Интернете, но и формирование навыков, связанных с ИКТ в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Автоматизация нетворческих рутинных операций поиска необходимой информации значительно повышает эффективность учебной деятельности. [11, С. 254].

В ходе исследования инновационных технологий обучения литературе в средней школе мы можем сделать следующие выводы:

Проблемная технология подразумевает использование проблемных задач, которые помогают развивать гибкость мышления обучающихся. Проектная технология обучения основана на создании образовательных проектов и помогает развивать навыки командной работы. Технология развития критического мышления способствует развитию навыков анализа, интерпретации литературных произведений. Игровые технологии позволяют обучающимся учиться через квесты, ролевые игры и различные игровые методы. ИКТ технологии используются для доступности информации, обеспечения интерактивности и наглядности. Их использование помогает сделать учебный процесс более эффективным.

Таким образом, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс имеет высокую практическую значимость, так как при их использовании формируется позитивное отношение к литературе за счет интерактивности, облегчается изучение и запоминание материала, у обучающихся формируются компетенции, необходимые для успешной жизни в современном мире. Выбор конкретной технологии изучения литературы в средней школе может зависеть от целей обучения и индивидуальных особенностей обучающихся. Однако независимо от выбранного подхода важно обеспечивать максимально возможную активность обучающихся, развивать интерпретационные умения школьников и творческие навыки, в условиях реализации системно-деятельностного подхода по ФГОС.

Список литературы

- 1.Бейзеров, В.А. Проблемное обучение // Образование в современной школе. 2011. №12. С.48 – 52.
- 2.Зайцев, В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск: Издательство «Библиотека А. Миллера», 2019. – 23 с.
3. Крутецкий, В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
4. Крылова, Л.С. Современные инновационные технологии в образовании // Вестник научных конференций. 2020. №3–2 (55). С.107 – 109.
5. Кларин, М. В. Технология обучения: образ идеала // Школьные технологии. 2005. №1. С.11 –



6. Лукина, И. Г. Организация проектной деятельности на уроке как способ раскрытия творческого потенциала учащихся [Текст] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №43. С.144 – 148.
7. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская. – СПб: КАРО, 2009. – 150 с.
8. Поташник, М.М. Требования к современному уроку. Методическое пособие / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 272 с.
9. Прутченков, А.С. Технология «кейс-стади» в воспитании школьников. // Школьные технологии. 2009. №1. С. 44 – 45.
10. Харабаджах, М. Н. Проблема готовности учителя к внедрению инновационных педагогических технологий в школе // Проблемы современного пед. образования. 2020. №66–1. С.254–256.
11. Шевченко, О.И. Педагогические технологии в образовательном процессе // Образование и воспитание. 2019. №5 (25). С. 51–53. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/139/4450/> (дата обращения: 23.03.2023).

УДК 81

Ландина Полина Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Landina P.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: missdyshlova@yandex.ru
Научный руководитель: Кузнецова Т.Б., доцент

РОЛЬ АНТРОПОНИМОВ В ПОВЕСТИ А.И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ» THE ROLE OF ANTHROPONYMS IN THE STORY OF A.I. KUPRIN «GARNET BRACELET»

Аннотация: Данная статья посвящена пониманию антропонимов в литературном художественном тексте. Целью статьи является изучение и анализ значения и функционирования литературных антропонимов в тексте художественного произведения на примере повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет». Благодаря толкованию значения имени персонажа раскрывается смысл художественного произведения.

Abstract: This article is devoted to the understanding of anthroponyms in a literary literary text. The purpose of the article is to study and analyze the meaning and functioning of literary anthroponyms in the text of a work of art on the example of the story by A.I. Kuprin «Garnet Bracelet». Thanks to the interpretation of the meaning of the character's name, the meaning of the artwork is revealed.

Ключевые слова: антропоним; А.И. Куприн; повесть «Гранатовый браслет»; модель именования; оним.

Keywords: anthroponym; A.I. Kuprin; the story «Garnet bracelet»; naming model; onym.

Предметом нашего исследования стали антропонимы в повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет». Актуальность данной работы заключается в том, что, во-первых, имя – это ключ к идее произведения, к задумке автора, а во-вторых, изучение антропонимов позволяет обучающимся провести комплексный языковой анализ текста.

Повесть И.А. Куприна «Гранатовый браслет» была создана в 1910 году. Произведение основывается на реальных событиях. Один телеграфный чиновник был безответно влюблен в жену русского губернатора. Как-то раз он подарил своей возлюбленной простую цепочку. Сын женщины говорил о том, что этот случай был курьезным и анекдотичным. Но сам Куприн превращает данное событие в трагическую историю любви. Не случайно главной темой произведения является любовь. Автор поднимает вопросы о том, какова истинная любовь и существует ли она вообще.

Главная идея, заложенная в произведение, заключается в том, что любовь и человеческие чувства



– это самая главная жизненная ценность в обществе и каждой отдельной семье. «Любовь должна быть трагедией. Величайшей тайной в мире! Никакие жизненные удобства, расчеты и компромиссы не должны ее касаться» [2].

Александра Ивановича можно отнести к одним из первых символистов. В его произведениях даже имена действующих лиц являются символами, которые являются ключом к пониманию смысла всего произведения. Так, в повести И.А. Куприна «Гранатовый браслет» действует 21 персонаж, для именования которых автор использует различные имена и фамилии. В произведении насчитывается 14 фамилий и 14 имен. Среди этих имен и фамилий 7 принадлежат женщинам и 14 мужчинам. По происхождению их можно разделить на греческие, немецкие, латинские и славянские. Греческих насчитывается 7, немецких – 4, латинских – 4, славянских – 14. Встречается и упоминание одного французского имени – Антуанетта.

И.А. Куприн использует различные модели именования – «имя-фамилия-отчество», «имя-фамилия», «имя», «фамилия». Трехчастная модель именования характерна для дворянства, например, Вера Николаевна Шеина или Анна Николаевна Фриессе. Знаменитая пианистка и подруга княгини Веры – Женни Рейтер не имеет отчества в произведении, т.к. используется двухчастная европейская модель именования. Только фамилией наделены чиновники – штабный полковник Понамарев, гвардейский гусарский поручик Бахтинский. Есть и герои, которые наделены только именем – это прислуга. Например, повар Лука, горничная Даша.

Рассмотрим антропонимы главных героев повести. Имя главной героини повести – Вера – это калька с греческого «пистиос», что означает «верный Богу». Это имя вошло в славянский именослов в XVIII веке. Женщина, обладающая этим именем, является здравомыслящей, правдолюбивой, практичной натурой. Описание Александра Ивановича во многом соответствует общепринятому представлению об этом имени. Но по ходу произведения имя Вера воспринимается совершенно по-другому. Оно становится символом веры в любовь, символом жизни для главного героя. Из практичной холодной Веры, как из скорлупы, «вылупляется» образ нежной, душевной, ранимой Верочки, познавшей чувство настоящей вселенской любви. Вера носит фамилию Шеина. Эта фамилия имеет несколько версий происхождения:

- 1) многие русские фамилии происходят от прозвищ, связанных с названиями частей тела [1],
- 2) фамилия произошла от немецкого слова «яркий, блистательный».

Вторая версия нам кажется более правдоподобной, ведь в тексте достаточно часто употребляются немецкие фамилии, а также многие представители дворянства имели немецкие корни. Трехчастная модель именования героини является традиционной для русского дворянского антропонимикона.

Анна Николаевна Фриессе – младшая сестра княгини Веры Николаевны Шеиной. Христианское имя Анна означает «милость», «сила», «благодать», «храбрость». Интересно, что у католиков и православных существует еще одно значение – «милость Божья». В повести А.И. Куприна говорится о том, что героиня тайно приняла католичество: «...но в то же время отличалась щедрой добротой и глубокой, искренней набожностью, которая заставила ее даже принять тайно католичество...» [2]. О ее набожности говорит и тот факт, что Анна Николаевна носит власяницу под платьем: «...говорили, что под низким декольте у нее всегда была надета власяница...» [2]. Власяница представляет собой рубашку из жесткой шерсти, которую надевают на голое тело. Интересно, что подарок, который Анна преподнесла Вере – это молитвенник, что младшая сестра нашла в антикварной лавочке. Анна сама признается в этом сестре: «Ты ведь знаешь мою слабость рыться в старинном хламе. Вот я и набрела на этот молитвенник. Посмотри, видишь, как здесь орнамент делает фигуру креста...» [2].

В именование Василия Львовича Шеина А.И. Куприн закладывает иронию, ведь и имя, и отчество ассоциативно связаны с понятием «царский», но на самом деле в этом образе нет ничего царского. Он обычный обыватель, нищий душой, ничем не примечательный, утративший способность испытывать какие-либо высокие душевные порывы.

В повести встречается еще один персонаж с интересным именованием – Это брат Веры Николай. Имя Николай имеет греческие корни, в переводе означает «победитель народов». Николай Николаевич молод, самоуверен и холост. Он занимает уважаемый пост и серьезное положение в обществе, имеет хорошие связи и водит дружбу с прокурором. Но Николай жесткий человек, что осуждает Василия Львовича за его мягкость по отношению к поклоннику Веры: «...быстро прервал

его Николай Николаевич. – Ты слишком мягок. Предоставь мне с ним поговорить...» [2]. Николай Николаевич считает себя правым, защищая интересы семьи и репутацию горячо любимой сестры, даже не задумываясь о том, что своими действиями может нанести вред княгине.

Николай Николаевич носит фамилию Мирза-Булат-Тугановский, что состоит из трех частей, каждая из которых является славянской по происхождению. Фамилия Мирза принадлежала персонам из славянского муромского духовенства в XV-XVI веках, державших значительную государственную привилегию. Фамилия Булат принадлежит к древнему типу славянских семейных именований, образованных от личных прозвищ. Не исключено, что прозвание Булат было дано родоначальнику в связи с его силой и выносливостью. А фамилия Тугановский берет свое начало с 1860 г. Ее носили изготовители художественных изделий из кости, рога, янтаря и подобных материалов. Стоит отметить, что у представителей дворянства двойные фамилии встречались достаточно часто, а вот тройные – это достаточно редкий случай в антропонимике. Такие фамилии давали за особые заслуги, например, к фамилии Михаила Голенищева-Кутузова после разгрома наполеоновской армии прибавилась третья часть Смоленский. Но в ониме героя повести тоже звучит ирония, потому что не о каком величии здесь речи не идет, тем более духовном.

Примечателен антропоним главного героя повести Георгия Степановича Желткова. О внешности этого героя известно следующее: «...Он был высок ростом, худощав, с длинными пушистыми, мягкими волосами...» [2]. В повести «Гранатовый браслет» А.И. Куприн не говорит сразу о его имени, о нем мы узнаем по ходу прочтения произведения. Например, «...Потом пан Ежий побегал до телефона...» [2]. Ежий или же Ежи является польским соответствием имени Георгий. В своих письмах к Вере Николаевне он подписывался лишь инициалами – Г.С.Ж. или Г.С. Желтков. Фамилия героя связана с реальным прототипом – Желтиковым, но автор добавляет в фамилию Желткова, с одной стороны, отражение его внешности (волосы), а с другой – ассоциацию у читателя с «маленьким человеком» в представлении обывателей. Но, на самом деле, этот оним должен пониматься глубже, что связано с символикой яйца как символа жизни-любви в совокупности с именем Георгий, что с греческого переводится как «земледелец» – один из эпитетов бога Зевса, сильное значимое, «царское» имя, которое отражается в образе героя, в частности в его силе вселенской любви, хотя изначально этой силы в Желткове мы не чувствуем, о чем и свидетельствует поверхностное восприятие антропонима.

Помимо русских имен и моделей именования, в повести присутствуют и европейские, например, Женни Райтер, вице-губернатор фон Зекк. Имя Женни является еврейским по происхождению и переводится как «милость Божия», такой же перевод имеет и имя Анна, которым именуют сестру Веры, чье имя трактуется как «верный Богу». Этих трех героинь объединяет любовь в разных ее проявлениях, что находит свое отражение в трактовке их имен, что в свою очередь, дает возможность проявлению элемента двойничества. Фамилия Рейтер является довольно распространенной в Германии и имеет прозвищный характер “reiter” – наездник. Интересно, что у этой героини был реальный прототип – Вера Уварова Сипягина-Лиленфельд – известная русская пианистка. А.И. Куприн был восхищен ее талантом, что и отразилось в его повести.

Таким образом, мы выявили, что выбор имен в повести А.И. Куприна вовсе не случаен, а четко продуман, выверен в соответствии с темой и идеей произведения. В антропонимах автор смог выразить и иронию (Василий Львович Шеин), и архетип великой любви (Григорий Желтков), и образ двойничества (Анна – Женна).

Список литературы

1. Веселовский С.Б. Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища и фамилии. Москва: Наука, 1974. 386 с.
2. Куприн А.И. Гранатовый браслет. // Интернет-библиотека Алексея Комарова: [сайт]. URL: <https://ilibrary.ru/text/1022/index.html> (дата обращения: 13.04.2023).



Максименко Алина Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Maximenko A.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol,
E-mail: alya.gucz@bk.ru
Научный руководитель: Золотых Ю.Н., доцент

КОНЦЕПЦИЯ СВОБОДЫ В ГРАЖДАНСКОЙ ЛИРИКЕ ПОЭТОВ-ДЕКАБРИСТОВ THE CONCEPT OF FREEDOM IN THE CIVIL LYRICS OF THE DECEMBRIST POETS

Аннотация: в статье подробно рассматриваются предпосылки для создания высокой, патриотической, гражданской лирики, в которой ярко прослеживается концепция свободы в творчестве поэтов-декабристов.

Сравнивая элегический и гражданский романтизм, мы приходим к выводу об уникальности и аутентичности русского гражданского романтизма, вбирающего в себя черты классицистической поэтики. Но в центре идеала – не мудрый правитель, а свободное общество.

Abstract: the article examines in detail the prerequisites for the creation of high, patriotic, civic lyrics, in which the concept of freedom in the works of the Decembrist poets is clearly traced.

Comparing elegiac and civic romanticism, we come to the conclusion about the uniqueness and authenticity of Russian civic romanticism, which incorporates the features of classical poetics. But at the center of the ideal is not a wise ruler, but a free society.

Ключевые слова: свобода, гражданская лирика, поэты-декабристы.

Свобода – это особое свойство человека, которое связано не только с многогранными сторонами самого человека, но и окружающим его миром. Свобода является этическим понятием ценности, она имеет духовный и нравственный смысл и сочетается с такими понятиями, как любовь, ответственность, совесть, вера, долг.

В словаре XI – XVII вв. дано следующее определение термину «Свобода»:

1. Вольность, независимость, свобода.
2. Состояние свободного человека, личная свобода как социальное положение.
3. Освобождение.
4. Избавление (от обязанностей, болезни, мучений и т.п.).
5. Возможность действовать по своей воле.
6. Льгота, привилегия; разрешение, позволение.
7. Свободный человек [3].

Исходя из всех лексических значений, которые представлены в данном словаре, нам больше всего интересны 1, 2 и 7 значения, т.к. исходя из данных лексических толкований можно сделать вывод, что свобода – это гордая, независимая, свободная личность в функционировании общества.

Концепция свободы в литературном течении приняла широкую популярность в первые десятилетия XIX века. Предпосылками послужили следующие обстоятельства:

1. Режим крепостничества в Российской империи.
2. Великая французская революция 1789 года, повлиявшая на формирование и утверждение нового буржуазного общества, а также на разрушение феодально-крепостнического строя. В результате возник интерес в Российской империи к работам западных просветителей: Вольтера, Руссо: «Несчастный народ, находящийся под ярмом деспотизма, должен помнить, если хочет расторгнуть узы свои, то тирания похожа на ярмо, которое суживается сопротивлением. Нет середины: или терпи, как тебя держат на веревке, или борись, но с твердым намереньем разорвать петлю или удавиться. Редко, чтобы намеренные усилия не были пагубны» Вейсс [2].

3. Победа в Отечественной войне 1812 года, вызвавшая патриотический подъём и наполнившая сердце каждого участника военных действий мужеством, храбростью и силой: «Песня воинов перед сражением»:

Пусть дети неги и порока
С увялой рабскою душой
Трепещут гибельного рока,
Не разлучимого с войной,
И спят на лоне пресыщенья,
Когда их братья кровь лиют.
Постыдной доле их – презренье!
Во тьме дни слабых проекут!
А нам отчизны взор – награда! (В.Ф. Раевский)

Но несдержанные обещания со стороны правительства усугубили ситуацию, т.к. теперь у людей была одна цель – спасение отечества от гнета монархии и самодержавия собственными руками; в результате чего произошел раскол в дворянстве, общество поделилось на 2 категории: «правоверных» и «сторонников деспотического правления» [1]:

Отечество наше страдает
Под игом твоим, о злодей!
Коль нас деспотизм угнетает,
Мы свергнем и трон и царей! (П.А. Катенин)

4. Отсутствие положительных реформ в управлении государством, на которые рассчитывали люди. По этому поводу резко отозвался К.Ф. Рылеев:

Они раскаются, когда народ, восстав,
Застанет их а объятых сладкой неги,
И, в бурном мятеже ища свободных прав,
В них не найдет ни Брута, ни Риеги. («Гражданин»)

Но желанная и долгожданная революция не привела к победе. Одних отправили на эшафот, других сослали в Сибирь. Но А.С. Пушкин, который был настолько близок своими мыслями с декабристами, что даже писал стихи своим друзьям, поддерживая этот дух свободы:

«Во глубине сибирских руд. Храните гордое терпенье», – обращался к осужденным А.С. Пушкин. А. Одоевский отвечает:

Но будь покоен, бард! – цепями,
Своей судьбой гордимся мы,
И за затворами тюрьмы
В душе смеемся над царями.
Наш скорбный труд не пропадет,
Из искры возгорится пламя,
И просвещенный наш народ
Сберется под святое знамя...[4].

Таким образом, концепция свободы в поэзии декабристов рассматривается прежде всего через призму романтического мировоззрения, где высокий образ свободного общества перемещается в возможное будущее, что порождает оптимистические трактовки развития событий. Такое понимание светлого будущего не характерно для элегического романтизма, однако для гражданского романтизма поэтов-декабристов – это основной вектор развития философской и общественной мысли. Отсюда – пафос высокого подвига и воинской доблести, заимствованные у классицистов, жанровая система гражданского романтизма также близка к Классицизму: романтики-декабристы предпочитали дружеские послания. Пушкинская «Вольность» по жанру – ода. Однако классицистический идеал правителя здесь заменяется на вольность, свободу. Можно сказать, что русский гражданский романтизм представляет собой явление уникальное и аутентичное.

Список литературы

1. Базанов В.Г., Вацуро В.Э. Литературное наследие декабристов, изд-во: «Наука», 1978. – 390 с.
2. Благой Д.Д., Князевская Т.Б. Декабристы и русская культура, изд-во: «Наука», 1975. – 351 с.
3. Словарь русского языка XI – XVII вв. Вып.23 (Съ – сдымка) Ин-т рус. языка. – М.: Наука, 1996. – 253 с.
4. Фомичева С.А. Поэзия и письма декабристов: Волго-Вятское кн. изд-во, 1984 – 336 с.

УДК 801.8

Малокусова Дарья Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Malokusova D.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: d.malokusova@yandex.ru
Научный руководитель: Погребная Я.В., профессор

**ПРОБЛЕМА ПОИСКОВ ИДЕНТИЧНОСТИ В ДРАМАТУРГИИ Л. АНДРЕЕВА И
ФОРМИРОВАНИЕ КРУГА ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ
THE PROBLEM OF SEARCHING FOR IDENTITY IN THE DRAMATURGY OF L. ANDREEV
AND THE FORMATION OF A CIRCLE OF EXTRACURRICULAR READING**

Аннотация: Данная статья систематизирует теоретические осмысления проблемы поиска идентичности в драматургии Л. Андреева со стороны «панпсихизма» и актуализирует данный вопрос в контексте реализации круга внеклассного чтения.

Ключевые слова: драматургия, Л.Н.Андреев, теория «панпсихизма», драма «панпсихе», внеклассное чтение.

Abstract: This article systematizes the theoretical understanding of the problem of identity search in the dramaturgy of L. Andreev from the side of «panpsychism» and actualizes this issue in the context of the implementation of the circle of extracurricular reading.

Keywords: dramaturgy, L.N. Andreev, theory of the «panpsychism», drama «panpsyche», extracurricular reading.

Леонид Андреев – один из самых интересных и выразительных художников своего времени. Его произведения глубоко своеобразны, внутренне неоднородны, так как отражают в себе разные художественные тенденции и эстетические системы. «Он хотел быть огромным – не для себя: он хотел отразить в своей брэнной писательской поступи – поступь Века; он был Дон Кихотом в прекраснейшем смысле; величие им сотворенного в ярком стремлении к великому; жизнь его книг эпопея. В личине его жило «Я» всего мира, которое он не сумел осознать» [1, с. 510], – так описал Андрей Белый своё ощущение от творчества одного из непонятых авторов Серебряного века.

Так как цель глобальная школы XXI – воспитание всесторонне развитой личности, таких сложных и неоднозначных, при том весомых фигур в истории, нельзя обходить стороной. Читательский опыт предполагает самостоятельное извлечение жизненных ориентиров, моралей и ценностей. Априори сформированная школьная программа не может отвечать внутренним запросам формирующейся мечущейся личности, поэтому предполагается наличие внеклассного чтения. Такой подход поможет ученику не только под другим углом взглянуть на ту же литературу, но и решить внутренние вопросы с самоопределением и глубоко личностные подростковые конфликты.



Современники часто отзывались о Л.Н. Андрееве, как о человеке, постоянно ищущем и не находящем ответа на вопрос абсолютно ко всему: «Зачем?». Столкнувшись со знакомым запросом, ученик будет расположен к ознакомлению с творчеством данного автора. На протяжении всего творческого пути менялось все: от его видения литературы и подходов к изображению действительности и внутреннего мира героев до стиля написания. В драме Андреев прошел путь вот философского «ретушированного» реализма (условно-стилизованные, («неореалистические») драмы 1907-1909 годов (трилогия «Жизнь человека», «Царь Голод», «Анатэма») до «панпсихизма» (драматургия 1910-х годов («Екатерина Ивановна», «Профессор Сторицын», «Мысль», «Самсон в оковах», «Собачий вальс»)). Синтетическая природа андреевской драматургии совмещала в себе такие стилевые тенденции, как: реалистические, символистские, экспрессионистские и сюрреалистические. Грамотно преподнося такую литературную справку, можно простимулировать интерес к чтению.

«Театр панпсихизма» – уникальное художественное явление позднего андреевского творчества. В этот период на основе переосмысления собственного опыта и анализа театрально-художественного и общекультурного процессов своего времени Л. Андреев разрабатывает и реализует на практике новый тип драмы. Понятие «панпсихизм» сочетает в себе многозначность, сохраняя при этом свою основную семантику, и буквально означает всеобщую одушевленность, а применительно к драматургии – всеобъемлющий психологизм.

Все драматические структуры подчиняются воссозданию интеллектуальных и чувственных переживаний индивида. Это очень важно для подростка, это находит отклик в его психоэмоциональном состоянии. Поскольку речь идет о формировании круга внеклассного чтения, то такие черты нового стиля Андреева, как отвлеченная мысль и ирреализм смогут удержать внимание ученика. К тому же, в произведениях Андреева есть элементы фантастики.

Долгое время Андреев был исключен из истории русской литературы как писатель-эмигрант. Реабилитация творчества писателя, начавшаяся к концу 50-х гг. (Л.Н. Афонина «Леонид Андреев» 1959 г.), привела к заметному оживлению в изучении его произведений, в том числе благодаря снятию многих идеологических барьеров и в интересующем нас аспекте. На сегодняшний день методической литературы и рекомендаций по организации и проведению занятий по творчеству Леонида Андреева достаточно – больше по малой прозе писателя, меньше – по его драматургии и романам. При прочтении непрограммных произведений Андреева формируется дифференциация читательских интересов, на первый план выдвигается задача формирования разносторонности интересов, а также совершенствование читательского восприятия и развитие художественного вкуса.

«Неклассичность» Л. Андреева стала комплексной рефлексией на личностные и художественные отражения эпохи, поэтому его творчество следует преподносить и рассматривать как один из вариантов репрезентации идеи переходности. Л. Андреев развивал вектор проблем бытия человека, его «экзистенцию» – в этом смысле глубоко оправданы многочисленные попытки (начиная с Р.В. Иванова-Разумника) интерпретации творчества писателя в философских категориях экзистенциализма.

«Художник крика» (М. Волошин), Леонид Андреев в своих произведениях стирает границы между искусством и жизнью, прибегая к обращению к синтетическому искусству кинематографа. Такое живописное творчество привлечет современного ученика с «клиповым», сознанием. Как у писателя *fin de siècle*, многие герои Андреева имеют душевные надломы: пессимизм, апатию, фобии своего современника и владевшие им аффекты. Для визуализации переживаний героя писатель использовал прием «вероятного экфрасиса». Л.Н. Толстой выражался о писателе особым понятием «леонидандреевщина», – склонности «пугать».

Так или иначе Андреев всегда в своей драматургии прибегает к затрагиванию извечных вопросов, заостряя внимание прежде всего на внутренних переживаниях героев. Это не может не откликаться в подростковом мечущемся сознании. Произведя индивидуальный читательский опыт, им в последствии можно поделиться, убедившись в правильности интерпретации.

Писать мир сквозь человека – такая мысль и метод проносятся лейтмотивом сквозь все творчество Андреева. Он доводит его до логического завершения, высшей точки. Фокус на «человеческом элементе» в художественном произведении (принцип, который будет разрушаться в процессе «дегуманизации искусства»), поиск новых форм и психологизм – три столпа андреевской драмы.



Таким образом, эстетическое своеобразие, система поэтических образов и главный принцип «театра панпсихизма» – выражение человека и эпохи сквозь человека вписываются в морально-идеологическое воспитание школьников в формате курсов внеклассного чтения. Кризис идентичности, метания, внутриличностные конфликты и поиск способов самовыражения – все близко и актуально юному читателю. Отходя от реалистичных программных текстов, ученик распознает действительную роль писателя в контексте истории отечественной литературы и сформирует достаточное представление в рамках полученного читательского опыта.

Список литературы

1. Андреев Л.Н. Письма о театре // Андреев Л. Н. Собр. соч.: В 6 т. М.: Художественная литература, 1996. Т. 6. С. 509-558.
2. Келдыш В.А. Русский реализм начала XX в. М.: Наука, 1975. 279 с.
3. Методика преподавания литературы. /Под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. 384 с.
4. Пак С.Ч. Панпсихизм в драматургии Леонида Андреева. М.: Наука, 2007. 160 с.

УДК 82

Масленникова Юлия Ивановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Maslennikova Yu.I.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Погребная Я.В., профессор

КОМПОЗИЦИЯ РОМАНА В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА» - НЕСТРОГАЯ РАМОЧНАЯ КОНСТРУКЦИЯ THE COMPOSITION OF THE NOVEL BY V. NABOKOV "MASHENKA" IS A LOOSE FRAME STRUCTURE

Аннотация: В статье композиция романа В. Набокова «Машенька» идентифицируется как нестрогая рамочная конструкция. Выделяются и описываются характерные особенности художественного времени и пространства, которые становятся важнейшим средством создания образов героев, и определяют особенности развития сюжета романа. В романе «Машенька» два основных хронотопа – это прошлое, которое локализовано в воспоминаниях главного героя, и романное реальное время, внешнее по отношению к протагонисту.

Abstract: In the article, the composition of the novel by V. Nabokov "Mashenka" is identified as a non-strict frame structure. The characteristic features of artistic time and space are highlighted and described, which become the most important means of creating images of heroes, and determine the features of the development of the plot of the novel. In the novel "Masha", the two main chronotopes are the past, which is localized in the memories of the protagonist, and the novel's real time, external to the protagonist.

Ключевые слова: хронотоп, время, пространство, воспоминание, реальность.

Keywords: chronotope, time, space, memory, reality.

Роман «Машенька» был написан В. Набоковым в 1926 году в берлинский период творчества, и это первый крупный опыт писателя в жанре романа. Ю. Левин определил композицию романа как «нестрогую рамочную конструкцию» [4, с.167-175]. Автор полагает, что «рамка» – это описание жизни главного героя, Льва Ганина, в настоящий момент (Берлин, весна 1925 года), а «вложенный текст» – это воспоминания героя о романе с Машенькой в 1916-1918 гг. Принимая в целом концепцию двух



хронотопов романа «Машенька» как исходную, уточним содержание и аспекты взаимодействия двух хронотопов в романе.

Внутренний хронотоп – воспоминания Ганина – организует систему событий в реальном внешнем по отношению к герою времени. Отсчет временной точки воспоминаний Ганина начинается примерно в 1915-1915 гг, в России, на летней даче под Воскресенском, когда выздоравливающий от тифа шестнадцатилетний Ганин знакомится с соседкой по даче Машенькой. Здесь знаковыми элементами пространства становятся летний усадебный парк, где проходят встречи Ганина и Машеньки, река, где они катаются на лодке, заброшенная белая усадьба на другом берегу реки. Таким образом, хронотоп утраченного прошлого – это микрокосм дореволюционной русской усадьбы, образ которой присутствует у многих писателей рубежа веков, например, у А. Чехова, И. Бунина и т.д. Для Ганина этот период его воспоминаний окрашен в светлые тона, это время его юности и безмятежности, первой чистой любви – все это сильно контрастирует с его нынешней жизнью в эмигрантском Берлине, и становится поводом для идеализации прошлого.

Осенью Ганин и Машенька возвращаются в Петербург, где начинается «снеговая эпоха» их любви. Это редкие встречи в морозном Петербурге, а чаще всего – долгие разговоры по телефону, и Ганину это время запомнилось как время бесприютности, тоски, ожидания, и поэтому, когда Машенька уезжает в Москву – он испытывает облегчение.

Их роман продолжается следующим летом на даче, хотя Ганин уже вынужден ездить на свидания на велосипеде за пятьдесят верст. Они также встречались в старом парке, не задумываясь о прошлом и будущем, и в это лето их роман прервался также спонтанно, как и начался.

Последняя встреча Ганина и Машеньки происходит следующим летом на дачном вокзале, и больше Ганин ее не видел. Вскоре начинается гражданская война, и Ганин оказывается в Ялте, а потом попадает в Берлин, а Машенька осталась где-то в Малороссии, откуда она пишет ему длинные и нежные письма. После этого герои теряют друг друга, и лишь весной 1925 года Ганин узнает Машеньку в фотографии жены его соседа по пансионату, математика Алферова.

Таким образом, выстраивается грация воспоминаний Ганина – воспоминания о его реальном романе с Машенькой – их петербургский роман по телефону – их роман в письмах во время гражданской войны, и на каждом этапе образ Машеньки становится все менее реальным, а любовь – призрачной.

Основными пространственными локусами воспоминаний Ганина становятся – дачная усадьба с ее парками, полями, деревенской тишиной; Петербург – суровый, темный, морозный, одинокий; солнечная Ялта, которая стала последним местом, которое ассоциировалось у героя с родиной; временные отрезки – лето как время счастья, осень и зима – как период разлуки и одиночества.

Романное время в своей реальной протяженности гораздо короче, чем воспоминания Ганина – в четверг Ганин узнает от Алферова о приезде Машеньки, в пятницу происходит званый ужин у Колина и Горноцветова, в субботу Ганин оказывается на вокзале, где он ждет Машеньку, чтобы увести ее с собой. Кроме этого, здесь рассказывается о событиях, которые не вошли непосредственно в романский сюжет, но мы знаем о них опосредованно – год назад Ганин приехал в Берлин, где он работал официантом, рабочим и статистом, начался его роман с Людмилой, который тяготил его. В этот промежуток с четверга по субботу, кроме званного ужина, укладывается еще ряд событий – Ганин вместе с Подтягиным идут в полицию оформлять для него визу во Францию, Подтягин теряет в трамвае паспорт, и у него случается сердечный приступ, повторный припадок за столом, когда Ганин покидает пансионат, все остальные русские жильцы собираются у постели умирающего Подтягина.

Структура художественного пространства уже образно обозначена в первой сцене произведения, где случайно в лифте, в результате поломки, оказываются зажатými в тесном пространстве Алферов и главный герой произведения. Замкнутое, герметичное пространство лифта, неизвестность будущего тесно связаны с образом русской эмиграции, где, как в тесном лифте, оказались замурованы представители самых разных слоев русского общества, выброшенных за пределы Родины революционной бурей. Именно представителями русской эмиграции населен пансион госпожи Дорн – место, где обитает Ганин. Люди эти не только различаются своей социальной принадлежностью, но и возрастом – это и есть метафизический хронотоп романа – противопоставление двух образов – России прошлого, которой больше не существует, и мира Запада, который диссонирует с русской душой героя.



В едином хронотопе романа «Машенька» можно увидеть две главные составляющие части. Во-первых, это замкнутый мир настоящего – то есть та реальность, в которой живет Ганин, реальность призрачная. Недаром обитатели пансионата сравниваются с тенями, да и сам Ганин имеет совсем другую фамилию (живет по фальшивому паспорту). Этот мир ненадежен, зыбок. Составной частью хронотопа настоящего является описание Берлина, где актуальны законы реального времени, а пространство четко структурировано на улицы, проспекты, площади. Здесь живут обыватели, чья бюргерская жизнь с ее мелочными заботами для русского эмигранта Ганина не менее призрачна, чем эмигрантская рутина. Мир воспоминаний Ганина с реальностью резко контрастирует – его воспоминания предельно яркие, осязаемы, реальны для самого героя. Сам автор подчеркивает это подробнейшими описаниями места и времени свиданий Ганина с Машенькой. Связующим звеном между двумя хронотопами (прошлого и настоящего) является сам Ганин. Именно в его памяти прошлое приобретает такое яркое наполнение. Здесь, в этой антитезе двух систем художественного пространства-времени, четко проявляется ведущий для романного хронотопа Набокова образ двоемирия, а точнее многомирия, то есть иерархической системы множества пространств и множества времен, связанных воедино.

С темой перехода из одной системы пространственно-временных координат в другую тесно связан образ переселения души из одной реальности в другую через перерождение, воскресение. Недаром Ганин, узнав о возможности встречи с Машенькой, словно перерождается: энергия прошлого пробуждает героя к деятельности. Это перерождение осуществляется на благодатной почве прошлого, но для будущего, для лучшей жизни. Но помимо имеющих материальную пространственную локализацию хронотопов в романе Набокова существует хронотоп, соотносимый с областью воображения, снов, мечтаний героев. Ю. Левин, обозначая связь между вымышленными и реальными мирами в романе, выделяет одну из важнейших дуальных оппозиций: «Представляется, что основной темой романа на самом абстрактном уровне является оппозиция «существование-несуществование» (с акцентом на втором члене) ... В «Машеньке» (как и в других ранних романах) эта тема еще проводится внутри романного пространства, реализуясь в событийной сфере в оппозиции «реальное/ нереальное», а в сфере внутренней жизни и поведения персонажей - в оппозиции «реализованное/нереализованное», воплощающихся, соответственно, в темах «степеней реальности» и «отказа от реализации» [4, с.167-175]. Д. Морозов, подчеркивая, что именно идентичность переживания и концепция воображаемого мира связывает близких по духу героев глубже и крепче, чем пережитых в реальном мире событий, указывает, что в романе «Машенька» «зарождается самый большой пространственно-временной концепт Набокова – онтохронотоп, как выражение плюралистической природы Сущего. Отсюда и извечная борьба Набокова против тоталитарных, унифицирующих тенденций в жизни, ошибочно воспринимаемая как стремление к элитарности, как холодная замкнутость художника. Многомирие, поливариантность бытия, по Набокову, есть ведущая эстетическая установка, которая со временем стала априорной формой художественного познания писателем мира» [5, с.2].

Ганин предстает одержимым прошлым, он поэтизирует и идеализирует свою юношескую любовь, ему кажется, что если он встретит и увезет Машеньку, ставшую чужой женой – он сможет вернуться в то время, когда он был безоговорочно счастлив. Конечно, в реальности он стал старше на 10 лет, и той России, которую он помнит – уже нет, но эти воспоминания пробуждают душу героя, стирая разочарования долгих лет скитаний на чужбине, и он вдруг начинает видеть мир по-другому, реальность вокруг него преображается. Пронзительная ностальгия и тонкий психологизм романа определяется его сентиментально-лирический фон, и художественное время становится важнейшим средством создания образов персонажей, детерминируя сюжетную линию произведения. Об этой функции хронотопа говорил и М.М. Бахтин: «Хронотоп как формально-содержательная категория определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен» [1, с.235].

Ганин начинает смотреть по-иному на обитателей замкнутого мирка пансионата миссис Дорн. Здесь на передний план снова выступает метафизический, трансцендентный хронотоп. Проводив пьяного Алферова, Ганин идет в комнату умирающего поэта Подтягина. Вглядываясь в его лицо, Ганин видит смерть, но она его сейчас не пугает, более того, он видит в ней что-то таинственное и непостижимо прекрасное, то, что человек не может ни осмыслить, ни выразить словами, а лишь интуитивно почувствовать. В момент смерти происходит пересечение всех временных пластов

времени и точек пространства, так как смерть, как и человеческая душа, существуют вне времени, и вне пространства: «Ганин, сильной белой рукой сжав грядку кровати, глядел старику в лицо, и снова ему вспомнились те дрожащие теневые двойники русских случайных статистов, тени, проданные за десять марок штука и Бог весть где бегущие теперь в белом блеске экрана. Он подумал о том, что все-таки Подтягин кое-что оставил, хотя бы два бледных стиха, зацветших для него, Ганина, теплым и бессмертным бытием: так становятся бессмертными дешевенькие духи или вывески на милой нам улице» [6, с.16]. И здесь Ганину становится понятен смысл бессмертия, ценность сиюминутного, которое навсегда остается в вечности. И это ощущение мимолетности и одновременно, вечности бытия, вызывает у него улыбку, которую не смогли понять окружающие. В этот момент созерцания смерти начинается еще одно перерождение Ганина, или очередной этап его перерождения.

Таким образом, в романе существует три хронотопа – это прошлое, которое реализовано в воспоминаниях главного героя, романное реальное время, которое его «обрамляет», и метафизический хронотоп, в котором находит воплощение вечность. Связующими звеньями этих хронотопов являются образ главного героя и образ Машеньки, но не реальной Машеньки – жены Алферова, а той, которая запечатлена в воспоминаниях Ганина. Настоящее и прошлое влияют друг на друга и выступают способом идентификации героев романа.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. - М.: Худож. литература, 1975.
2. Ерофеев В. Русская проза Владимира Набокова // Набоков В. Собр. соч. в 4 т. Т.1.М., 1990.
3. Иконникова С. Н. Хронотоп культуры как основа диалога поколений // Очерки по философии и культуре. К 60-летию проф. Ю. Н. Солониной. Сер. Мыслители. Вып. 5. СПб., 2001.
4. Левин Ю. Заметки о «Машеньке» В. Набокова // Russian Literature. Amsterdam. 1985. XVIII (1). С. 167–175.
5. Морозов Д.В. Художественное пространство-время в романе Набокова «Машенька» // Вестник КГУ. 2007. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-prostranstvo-vremya-v-romane-nabokova-mashenka> (дата обращения: 23.02.2023).
6. Набоков В.В. Машенька, <http://nabokov-lit.ru/nabokov/proza/mashenka/mashenka-16.htm>
7. Сапаров М. А.. Об организации пространственно-временного континуума художественного произведения // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве: Сборник статей. Л., 1974.
8. Стрельникова М. А. Комментарии // Набоков В. В. Романы. Рассказы. М., 2003.
9. Топоров В.Н. Пространство и текст // Из работ московского семиотического круга / сост. Т.М. Николаева. – Москва: «Языки русской культуры», 1997.

УДК 811

Сазанова Виктория Викторовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Sazonova V.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Трембикова А.А., доцент

ПОЭТИКА ДВОЕМИРИЯ В ПРОЗЕ В.В.НАБОКОВА
THE POETICS OF TWO WORLDS IN V.V. NABOKOV'S PROSE



Аннотация: В данной статье рассматриваются принципы и приемы реализации концепции двоемирия в художественном мире творчества В.В. Набокова на примере романа «Машенька». В статье также анализируется противопоставление между общественной жизнью и природой, в которых воплощается контраст между действительностью и воображением. Исходя из всего можно сделать вывод о том, что Набоков придает главному герою способности воображать, вспоминать и тонко чувствовать окружающую среду, чтобы он имеет возможность создать собственный вымышленный мир.

Abstract: This article discusses the principles and techniques of implementing the concept of two worlds in the artistic world of V.V. Nabokov's creativity on the example of the novel "Masha". The article also analyzes the contrast between social life and nature, which embodies the contrast between reality and imagination. Based on everything, it can be concluded that Nabokov gives the main character the ability to imagine, remember and subtly feel the environment, so that he has the opportunity to create his own fictional world.

Ключевые слова: концепция двоемирия, поэтика двоемирия, художественный мир, действительность.

Keywords: the concept of two worlds, the poetics of two worlds, the artistic world, reality.

В современном литературоведении определение термина «двоемирие» является актуальной проблемой. Впервые данный термин вводит Фаддей Зелинский в книге «История античной культуры» 1914 года применительно к древнегреческой философии. Затем двоемирие употребляется в статье Виктора Жиримунского «Поэзия Александра Блока» 1921 года. Именно в его статье двоемирие рассматривается в наиболее распространенной к XX веку трактовке. «Романтическое «двоемирие», знакомое нам по сказочным новеллам Гофмана, имеет свои художественные законы. С высоты мистического воодушевления земная действительность кажется поэту иллюзорной, нереальной: романтическая ирония искажает эту действительность в безобразный гротеск». [1, С. 199] Так, в советском литературоведении понятие двоемирия стало применяться как характерная особенность романтизма. На данный момент в современном литературоведении термин двоемирия рассматривается не только в рамках одного литературного направления – романтизма, но и других литературных направлениях. Таким образом, возможность применения определения концепции двоемирия к творчеству писателей и поэтов, не принадлежащих к эпохе позднего романтизма, в частности к творчеству Владимира Владимировича Набокова, определяет цель данного исследования.

Двоемирие как художественная действительность, находящаяся в сосуществовании с настоящей реальностью, как действительность в рамках и за рамками сознания – одна из основных концепций художественного мира в творчестве В.В. Набокова и один из основополагающих приемов восприятия действительности в произведениях В.В. Набокова, включая романы, рассказы, лирику и драмы писателя. А. Долинин подчеркивает, что двоемирие есть «метатема» В.В. Набокова, то есть тема, объединяющая все тексты Набокова и позволяющая говорить о единой повествовательной Вселенной писателя [2, С. 133]. Творческое содержание произведений Набокова обладает редкой целостностью. Произведения, которые входят в его библиографию, сложно идентифицировать по отношению к терминам конкретного литературного рода и жанра. Проза Владимира Владимировича Набокова синтетична, она воспринимает открытия писателя, сделанные в лирике и драме, а также его жизненный опыт. Набокову как писателю-эмигранту присуще осознание литературы как параллельной реальности, как мира реального и вымышленного, настоящего и прошлого. Данное демиургическое восприятие Владимира Владимировича действительности и художественного мира актуализирует необходимость анализа творчества Набокова через призму концепции двоемирия, а также принципов и приемов сотворения и воплощения вымысла в тексте, необходимость идентификации основных приемов набоковского текста.

В данной статье поэтика двоемирия прозы В.В. Набокова будет рассмотрена на примере романа «русского периода» или же «берлинского периода» творчества писателя «Машенька».

Уже в первом романе Владимира Владимировича «Машенька» 1926 года отчетливо прослеживается поэтика двоемирия. Хронотоп произведения описывается двумя картинками. Первая – реальность, Берлин, где живёт Лев Глебович Ганин. Вторая – воображение, воспоминания, в которые герой переносится в ходе повествования. Если реальность охарактеризовывается в глазах читателя

как серая, тягостная и мучительная для главного героя действительность, то мир воспоминаний описывается в ярких красках и точных подробностях. Антитеза чётко прослеживается на протяжении романа во всех её проявлениях. Поэтика двоемирия определяет основные оппозиции пространственно-временной организации романа: родной – чужой; близкие сердцу пейзажи родины – городское берлинское пространство; уютный родной дом – «дом-поезд», который «медленно едет куда-то» [1 С. 2]; окрашенность мира воспоминаний – бесцветность берлинской жизни; искренняя, первая любовь – физическая любовь героя. Гиперболизация образов реального мира и воображаемого исчезает только к концу романа, когда Ганин осознаёт, что его любовь к Машеньке и тоска по родине остались в прошлом, которое уже не вернуть. Обусловленность концепции двоемирия в романе «Машенька» Владимира Владимировича Набокова неразрывно связана с эмиграцией писателя. Все переживания и чувства автора отображены через призму мысли главного героя в романе.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы можем сделать следующие выводы: 1) в процессе постижения художественного мира произведений В.В. Набокова, читатель перестаёт находиться в линейном времени повествования и попадает во вневременное пространство, где переносится то в реальность, то в вымышленный мир – мир воспоминаний. В романе «Машенька» реализована одна из основополагающих творческих тактик поэтики двоемирия Набокова – это «переключение» времен посредством обращения к памяти через запечатленные в ней детали предметного мира. 2) Образы родины из воспоминаний главного героя романа служат деталями, соединяющими его с Машенькой во внутреннем времени (памяти), в то время, как в линейном времени эти образы становятся знаком того, что роман с Машенькой уже давно исчерпан, и того, что в Россию он уже не вернётся.

Иначе говоря, в этом романе поэтика двоемирия реализуется путём художественного путешествия из «настоящего» и «реального» в «прошлое» и «воображаемое». Более того, поэтика двоемирия в данной работе имеет ключевой смысл не только в произведении, но и в жизни В.В. Набокова. Ведь путешествие, двоемирие, сравнение играют подобную роль не только в этом рассказе, но и в других работах Набокова, например, в романах «Подвиг» и «Дар», а также в произведениях других эмигрантских писателей, таких как Гайто Газданов и Борис Зайцев [2]. В романах «Вечер у Клэр» и «Путешествие Глеба» мы также можем увидеть, что жизненный путь героя отображается через переход из реального мира в воспоминание. В целом полученные результаты исследования можно использовать для будущего изучения поэтики двоемирия и особенностей художественного мира в произведениях Набокова или других эмигрантских писателей.

Список литературы

1. Жирмунский В. М. Поэзия Александра Блока // Его же. Вопросы теории литературы: Статьи 1916—1926 годов. Л.: Academia, 1928
2. Набоков В.В. Собр. соч. амер. периода в 5 т. – СПб., 1999. Т.4.С.104

Интернет-ресурсы

1. Набоков В. В. «Машенька»//Rulit.me [<https://www.rulit.me>]
URL: <https://www.rulit.me/books/mashenka-read-26060-1.html> (дата обращения 23.03.2023)
2. Щербакова Н.Н.. Анализ поэтики двоемирия в творчестве Набокова: на примере рассказа «Облако, озеро, башня»//Киберленинка [<https://cyberleninka.ru/?/&>] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-poetiki-dvoemiriya-v-proizvedeniyah-nabokova-na-primere-rasskaza-oblako-ozero-bashnya> (дата обращения 23.03.2023).
3. Набоков В. В. «Машенька»//Rulit.me [<https://www.rulit.me>]
URL: <https://www.rulit.me/books/mashenka-read-26060-1.html> (дата обращения 23.03.2023)

УДК 821

Семенова Залина Магометовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Semenova Z.M.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: semenova.zalina@list.ru
Научный руководитель: Фокин А. А., профессор

**ИЛЬЯ МУРОМЕЦ: ОБРАЗ БЫЛИННОГО ГЕРОЯ В СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ И
ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ**
**ILYA MUROMETS: THE IMAGE OF THE EPIC HERO IN COMPARATIVE HISTORICAL AND
FUNCTIONAL ASPECTS**

Аннотация: в научной работе рассматривается история развития образа русского богатыря Ильи Муромца как постепенная «демократизация» героя древнерусского былинного эпоса.

Образ былинного Ильи с древнейших времен был и остается эталоном рыцаря «без страха и упрека», идеалом русского воинства. Интерес фольклористов, литературоведов и педагогов к нему не ослабевает и в наши дни.

Abstract: the scientific work examines the history of the development of the image of the Russian hero Ilya Muromets as a gradual “democratization” of the hero of the Old Russian epic.

The image of the epic Ilya has been and remains the standard of the knight “without fear and reproach” since ancient times, the ideal of the Russian army. The interest of folklorists, literary critics and teachers in it does not weaken today.

Ключевые слова: былина, сказание, предание, нартский эпос, эпический сюжет, богатырь, Илья Муромец.

Keywords: epic, legend, legend, Nart epic, epic plot, hero, Ilya Muromets.

В работах, посвященных вопросу о происхождении образа героя русского былинного эпоса Ильи Муромца, принято включать весь свод былин об Илье в рамки феодального периода XII-XIII вв. Начальный момент этой истории определяется упоминанием имени «Илья Русского» в средневековых германских сагах XIII века («Ортнид» и сага о «Тидреке Бернском»), а завершающим этапом считается XVIII век [4, с. 37].

По мнению исследователей, «сюжеты былин, объединяясь именем Ильи, обнаруживают, прежде всего, в слагателях и носителях их стремление к циклизации, выразившееся в желании нарисовать своего рода поэтическую библиографию, от ее начала и до смерти богатыря. Отдельные главы-песни этой библиографии разного времени и происхождения, и, судя по отдельным из них, довольно позднего, что указывает в свою очередь и на довольно позднее же время этой циклизации» [13, с. 256-257].

История развития образа любимого русского богатыря рассматривается как постепенная «демократизация» древнерусского знатного дружинника в былинном эпосе, ставшая достоянием крестьянства.

«Илья был известен как русский богатырь, связанный с князем Владимиром, уже к концу XII века; он не казак по своему первоначальному происхождению, каким он стал в конце XVI века, и не крестьянин, как в былинах XVII-XVIII вв., он княжеский дружинник и даже знатный. «Илья Русский в XII в., по свидетельству немецкого сказания об «Ортниде» не был ни «старым казаком», каким он стал в XVI-XVIII вв., ни крестьянским сыном, как в XVIII-XIX вв., а был княжеским дружинником и считался даже родичем Владимира» [7, с. 91-92].

Завершением поэтической биографии Ильи Муромца считается внесение в круг эпоса об Илье рассказа об исцелении, представляющего собой, по мнению ученых, очень позднюю (XVIII в.) и мало-удачную переработку в былинную сказку или легенды, широко распространенной в фольклоре.



По вопросу об истории цикла былин об Илье Муромце высказывалась и несколько иная точка зрения, о которой необходимо упомянуть. В.Ф. Миллер, признавая, что большинство богатырских типов создавались в результате длительного процесса «поэтизации», когда исторические песни смешивались с чисто сказочными сюжетами, приобретали чудесный элемент, теряли свой исторический характер, полагал, что «тип Ильи Муромца и основные сказания о нем искони не имели изначально исторической почты и приобрели историческую окраску с течением времени...

Процесс сложения былин, когда «чисто сказочные сюжеты, события, некогда происходившие за тридевять земель в тридесятом царстве, прикрепляются к историческим именам и историческим временам», В.Ф. Миллер называет «историзацией». По его мнению, в былине об Илье историзовались древнейшие восточные сказания, заимствованные русскими сказителями из древнего иранского эпоса.

По мнению исследователя, это основное отличие образа Ильи от других эпических лиц имело существенное значение в развитии эпоса: «Рядом с чисто внешней связью богатырских сказаний с князем Владимиром появилась в личности Ильи внутренняя связь, появился духовный центр, народный идеал, по отношению к которому определилось значение других эпических «личностей», народная их оценка».

Вполне справедливым в приведенном высказывании является то, что эпические сюжеты, объединенные именем Ильи, имеют не только «внешнюю», но и глубокую внутреннюю связь, определяющуюся народными представлениями о герое, всем его обликом, вырастающим на основе всей совокупности художественных сюжетов [9, с. 168].

Существует немало фактов, свидетельствующих о том, что цикл былин, связанных между собой именем основного героя, в действительности вовсе не является результатом механического сложения разнородных по своему характеру и происхождению поэтических сюжетов. Циклы былин об Илье Муромце, как и о других былинных героях – Добрыне, Алеше Поповиче, образуются на основе древнейших богатырских сказаний, объединенных происхождением и характером основного героя. Не имя героя, а как раз художественные сюжеты, унаследованные из далекого прошлого, составляют основу, на которой развивается исторический эпос.

В.Ф. Миллер, пользуясь сравнительным методом, пришел к убеждению о первоначальном единстве сюжетов былин об Илье Муромце и древнеиранских эпических сказаний о Рустеме [9, с. 197].

Сравнение показывает, что включение отдельных сюжетов былин в цикл Ильи Муромца не является случайным, механическим объединением разнородных произведений.

Родство сюжетов былин об Илье Муромце и эпических сказаний других, соседних народов устанавливалось и в других работах по истории эпоса.

Эпические сказания южных славян о Марке Королевиче, осетин и других кавказских народов о Батрадзе, армян о Давиде Сасунском, иранских народов о Рустеме имеют немало совпадений с былинами во многих поэтических сюжетах и мотивах. Все эти факты говорят о тесном единстве, общности происхождения былинных сюжетов, группирующихся вокруг имени любимого эпического героя.

В русском фольклоре, а также в фольклоре многих соседних народов, былины об Илье Муромце, художественно объединенные между собой, исполняются как единое, сложное по композиции эпическое произведение.

В советской фольклористике было принято считать, что народные сказки о былинных богатырях возникли или в результате разложения былин, «разрушения ее классической стихотворной напевной формы, или под воздействием сказок, распространенных в лубке и книжках для народа» [2, с. 66].

По мнению А.М. Астаховой, возникновение подобных сказок – явление, характерное для позднейшего этапа жизни эпоса (конец XIX – начало XX вв.). Предполагается при этом, что в отдельных случаях такие сказки возникали и в более ранние эпохи бытования былин, когда рядом с классической былинной появлялись прозаические пересказы-побывальщины [2, с. 66].

«Одной из характерных особенностей сказок об Илье Муромце, – как устанавливает А.М. Астахова, – является стирание в них специфической былинной историчности. Сравнительно немногие упоминают Киев как центр, вокруг которого разворачивается оборонительная и освободительная деятельность героя, немногие говорят о Владимире, о нашествии татар, называют имена Батыя и Калина. В большинстве сказок всякое историческое приурочение исчезло».



В прозаических сказаниях, как замечает автор, «мы наблюдаем полное превращение сцепленных вместе былинных сюжетов об Илье Муромце в героическую богатырскую сказку, которую связывает с эпосом лишь имя и прозвище героя» [2, с. 24].

Прозаические сказания, объединенные именем Ильи Муромца, обнаруживают не только внешнюю связь, заключающуюся в общности имени героя. Они, несомненно, представляют собой целостный цикл однородных сказаний, характеризующийся единством, основного центрального образа и общностью исторических условий возникновения сюжетов. Не является случайным то обстоятельство, что сюжеты прозаических сказаний, составляющих цикл Ильи Муромца, находят точное соответствие в северокавказских сказаниях, также объединенных в единый цикл сказаний о Батрадзе (или Батаразе): сидение у домашнего очага, бой с чудовищной птицей, охраняющей царство мифического властителя, встреча с великаном, неподъемная сумка с земной тягой, наслоения религиозных представлений (Азрез Али и Ильи Пророк) и т.д. Основные сюжеты сказаний об Илье (Илья и Соловей, Илья и Идолище, Илья и Святогор), объединяющиеся в прозаических сказаниях, встречаем и в нартских сказаниях о Батрадзе; в русских и северокавказских сказаниях имеются отдельные эпизоды и подробности, полностью совпадающие. Приведем примеры таких совпадений.

В белорусском сказании «Как Илья-храбрец победил Соловья Разбойника, Обжору и Алькадыма» повествуется об исцелении Ильи и его победе над Словьем Разбойником и богатырем Обжорой (Идолищем), от которого Илья освобождает безымянных царя и царицу. После этого Илья едет искать себе противника. Поехал он в Киев, в ту сторону, где живет могучий незрячий Алькадым-богатырь [12, с. 397].

Образ слепого великана Алькадыма белорусского сказания совмещает в себе черты слепого великана, Святогоровского отца и самого Святогора, о котором рассказывается в былинах.

Как передает сказание, Алькадым задумал заранее сделать себе гроб, так как ему «снилось во сне», что придется ему умереть от руки Ильи Муромца. При встрече с Ильей Алькадым крепко жмет руку богатыря, это не нравится Илье, и он убивает Алькадыма.

Рассказ о встрече богатыря со слепым великаном белорусского предания так же, как и прозаическое сказание о слепом отце Святогора, находит полное соответствие в широко известных рассказах о встрече героев сказаний северокавказского эпоса с последним представителем вымирающего поколения великанов (уадмаров).

В таких рассказах великан обычно изображается слепым, при встрече с нартом он испытывает его силу пожатием руки (нарт вместо руки протягивает дерево или камень). Великан рассказывает о жизни своего поколения, о своей пище, выжимает «сок земли» и дает попробовать его нарту. Когда нарт вылизал этот сок, он почувствовал сытость и необыкновенную силу [12, с. 397].

Здесь вспоминается былинный рассказ о смерти Святогора в таинственном гробу, предназначенном ему судьбой. Лижет смертную пену или пот умирающего Святогора и чувствует в себе необыкновенную силу. Нартские сказания оканчиваются обычно смертью уадмара, определяющейся волей бога, так же, как и былины о смерти Святогора и сказания о слепом Алькадыме, смерть которого заранее определена судьбой.

Сюжет белорусского сказания об Алькадыме очень близок грузинскому преданию о встрече эпического героя Амирани с великаном Андрероби.

Амирани выступает врагом великана и, когда приходит в страну великана, то встречает похоронную процессию. Это Андрероби заживо везли на кладбище, ибо после смерти уже было бы невозможно доставить его туда из-за неимоверной его тяжести. При встрече с героем Андрероби попросил протянуть ему руку; Амирани, боясь его чудовищной силы, вместо руки протягивает камень. Андрероби просит Амирани принять побратимом его сына [14, с. 223-235].

Белорусское сказание об Илье и Алькадыме, как видно из сравнения, сохраняет древнейшую схему предания о последних великанах, отраженных в былинах об Илье и Святогоре.

Согласно прозаическим сказаниям, Илья, выехавший на поиске равных себе по силе противников, встречает странника, дорожную сумочку которого он поднять не в силах. После этой встречи со странником, носящего в суме «всю земную тяготу», Илья Муромец теряет свою силу и умирает [6, с. 53-56].

В сводной былине об Илье Муромце, передающей содержание всех подвигов богатыря в той



же последовательности, что и прозаические сказания, упоминается о встрече Ильи со странником. Странник-старик роняет с головы шапку пуховую и просит богатыря поднять ее, но богатырь не в силах даже пошевелить. Своеобразие в содержании этого эпизода, сохранившееся в прозаических сказаниях, не является результатом позднейших искажений или смещений, а свидетельство сохранения первоначальных древнейших черт сюжета.

Осетинские нартские сказания о смерти Батрадза во всех подробностях соответствует тому, что есть в былине, записанной от сказителя Ф.А. Конашкова. Батрадз так же, как и русский герой, похвывается, что он в силах перевернуть землю, если найдет опору. Однажды он увидел на пути шапку (так же, как и Илья в былине Конашкова), и все попытки поднять ее были напрасными, так как ее бросил на пути Батрадза сам бог [10, с. 90-91].

После этого Батрадз вступает в борьбу с небожителями и погибает:

Владыка облаков их просьбе внял,
И на пустыню дождь он ниспослал,
И этот дождь принес земле отраду,
И прекратился страшный запах чада.
Лишь охладился пламенный Батрадз,
Он на сырую землю пал тотчас... [11, с. 353].

Сходные по содержанию сказания в болгарском эпосе соединяются с именем Марко Королевича.

Поразит тебя, несчастный Марко,
Старый мститель бог, и час твой близок...

<...>

Спрыгнул у колодца Королевич,
Привязал коня к зеленой ели,
Над водою светлой наклонился
И в воде лицо свое увидел.
Только он лицо свое увидел,
Как почуял — смерть его подходит...» [5, с. 42-43].

Прозаическое сказание, записанное в Белоруссии, содержит мотив исцеления Ильи и первой его поездки. Илья после чудесного исцеления странниками отправляется в царство царя Прожоры. На пути он вступает в бой с Негодным Соколом (образ соответствует былинному Соловью Разбойнику), охраняющим царство царя Прожоры, убивает Негодного Сокола и приезжает к царю. Образ царя Прожоры соответствует былинному Идолищу Поганому. Илья убивает царя Прожору.

Фабулы адыгского сказания о первом подвиге Батрадза и белорусского сказания о поездке Ильи полностью совпадают. Батрадз поражает чудовищного орла, русский герой – чудовищного Сокола, охраняющих враждебного людям властителя. Описание битвы богатыря с птицей во многих деталях одинаково. Конь Батрадза, точно так же, как и конь Ильи, при приближении к чудовищной птице падает на колени, богатырь обращается к нему с укоризненными словами. Затем богатырь стрелой поражает птицу и т.д. [1, с. 219-248].

Результаты сравнения сюжетов прозаических преданий о былинных богатырях с сюжетами нартского эпоса убеждают в том, что прозаические сказания далеко не всегда являются результатом переработки былин, позднейшими образованиями.

Высказывается иногда и другое мнение – о зависимости прозаических сказаний в своем происхождении от волшебных сказок, легенд. В.Ф. Миллер ссылается на историческую лубочную сказку об Иване Крестьянском сыне, изданную в конце XVIII века, на сказки из сборника Афанасьева и упоминает о том, что мотив чудесного напитка, придающего силу, широко распространен и на Востоке, в индийских сказаниях, и на Западе, в германских, романских, южнославянских сказаниях [3, с. 363-368].

«Мы не ставим себе цели, – писал В. Миллер, – вообще трудно достижимой, уточнить каким путем странствующий мотив – приобретение силы через питье – проник на Русь. Для нас интереснее знать, почему он прикрепился на Руси между прочим к национальному богатырю» [8, с. 197].

По мнению автора этот сказочный и легендарный бродячий сюжет о богатырях-сиднях пристал к имени национального богатыря довольно поздно, быть может, не раньше XVII столетия для

пополнения его поэтической биографии. В. Миллер высказал мысль о том, что прозаические сказания с мотивом исцеления Ильи «не переделаны из былин, в которых находится данный мотив, он проник из сказок и затем в устах сказителей, привычных к былинному стилю, подвергнулся самой поверхностной былинной окраске» [8, с. 387].

Наблюдения В. Миллера построены на тщательном анализе всего доступного для того времени материала и обычно целиком принимаются современными фольклористами. Так, например, профессор В.М. Жирмунский в работе о славянском эпосе пишет по этому поводу: «Всеволод Миллер убедительно показал, что рассказ о лежании Ильи на печи и его исцелении каликами внесен был в биографию Ильи скорее всего в XVIII веке и имеет своим источником мотив, широко известный в народной сказке» [7, с. 166].

Таким образом, согласно установившимся представлениям, «сказочный бродячий мотив» о получении богатырской силы в чудесном напитке очень поздно – в XVII – XVIII вв. – проникает в былины и прикрепляется к имени Ильи Муромца, а еще позднее (в XIX – XX вв.) «сцепленные вместе» былинные сюжеты, включающие в мотив исцеления, превращаются вновь в «богатырскую сказку», где стирается былинная историчность, появляется сказочная неопределенность времени и места, сложность и завершенность композиции, и в таком виде получают широкое распространение как в русском фольклоре, так и в фольклоре других народов.

Таким образом, все эти примеры ясно указывают на то, что древнейшие эпические сказания, унаследованные традицией, в позднейшие времена способны наполняться новым содержанием, сливаясь с живыми народными преданиями о событиях и лицах недавнего прошлого.

Древнейший сюжет, бытовавший в сходных формах у многих этносов в условиях нового и новейшего времени образования государственных объединений, сложения народностей, формирования наций, сохраняется в фольклоре разных народов, связанных между собой в далеком прошлом многообразными историческими связями. Самобытный народный эпос о нарте Батрадзе, о Давиде Сасунском, о Марке Королевиче, о Рустеме имеет ряд близких соответствий с былинами об Илье Муромце, которые ни в коем случае не могут быть результатом освоения, использования «международных, странствующих» сюжетов. Унаследованные из глубокой древности сходные героические образы у каждого народа приобретают своеобразный национальный характер, сливаясь с народными преданиями о лицах, прославленных историей, включают воспоминания о великих событиях, определивших народные судьбы.

Сравнение былин с эпосом соседних народов показывает, что круг былин об Илье Муромце сложился еще в догосударственную пору. Иначе трудно понять, почему, например, в болгарских песнях и сказаниях о Марке Королевиче наблюдаем совпадения с былинами об Илье не только в сюжетах, содержащих мотив чудесного напитка силы и заключения богатыря в темницу, но и в ряде других сюжетов, примыкающих к циклу сказаний о любимом народном герое (предание о встрече с великаном, сказание о неподъемной сумочке, содержащей земную тягу; бой отца с сыном и др.).

Совпадение отдельных мотивов, эпизодов, содержащихся в былинах, юнацких песнях, прозаических сказаниях героического эпоса, с одной стороны, и в волшебнo-героических сказках с другой, как показывает сравнительное изучение, не является результатом «переработки» сказочного материала героическим эпосом в позднейшее время. Историзм былин, легенд, преданий, связанных с народными эпическими героями, заключается не в упоминании исторических лиц или событий и не в наличии определенной географической обстановки, к которой прикрепляется действие, а исключительно в характере художественных образов и поэтических сюжетов, неразрывно связанных с поэтическими представлениями народа, его верованиями и воззрениями.

Список литературы

1. Андреев-Кривич С.А. Нарты. Кабардинский эпос. – М., 1957. – 379 с.
2. Астахова, А.М. Народные сказки о богатырях русского эпоса. – М.-Л., 1962. – 116 с.
3. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки / Издание второе, пересмотренное К. Солдатенковой. – М.: Типография Грачева И.К., 1873. – 572 с.
4. Веселовский А.Н. Южнорусские былины. – СПб: Императорская Академия наук, 1881.



– 541 с.

5. Голенищев-Кутузов И.Н. Смерть Королевича Марка. Эпос сербского народа. Москва: Издательство академии наук СССР, 1963. – 323 с.
6. Гуревич А.В. Русские сказки восточной Сибири. – Иркутск, 1939. – 339 с.
7. Жирмунский В.М. Народный героический эпос. – Ленинград. 1962. – 433 с.
8. Миллер В.Ф. Очерки русской народной словесности. – М., 1897. – Т. 1. – 483 с.
9. Миллер В.Ф. Экскурсы в области русского народного эпоса. I – VIII. – М.: А.А. Левенсон, 1892. – Вып. I. – 312 с.
10. Памятники народного творчества осетин. Нартовские народные сказания. Вып. 1. – Владикавказ: Изд. Осетинского Научно-Исследовательского Института Краеведения, 1925. – 113 С.
11. Сказание о нартах. Осетинский эпос / Издание переработанное и дополненное; перевод с осетинского Ю. Либединского; вступ. статья В.И. Абаева. – М.: Советская Россия, 1978. – 395 с.
12. Смоленский этнографический сборник / Сост. В.Н. Добровольский. – СПб; М., 1891. – Ч. 1. – 714 с.
13. Сперанский М.Н. Русская устная словесность. Т. I. Былины под редакцией с вводными статьями и примечаниями М. Сперанского. – М., 1916. – 452 с.
14. Чиковани М. Народный грузинский эпос о прикованном Амирани. – М.: Наука, 1966. – 328 с.

УДК 378.1

Соколова Анастасия Алексеевна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Sokolova A.A.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

Email: sokolova.x1806@gmail.com

Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ВИДЫ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОВРЕМЕННОГО УРОКА THE ESSENCE, FUNCTIONS AND TYPES OF EDUCATIONAL DIALOGUE AS AN INTEGRAL PART OF A MODERN LESSON

Аннотация: В статье рассматривается учебный диалог как относительно новая форма обучения и как один из ведущих способов организации урока по интерактивному направлению. Аргументирована необходимость введения диалогической технологии в образовательный процесс, обоснована ее актуальность для реализации требований ФГОС, рассмотрена целесообразность использования данной формы работы на каждом уроке для более эффективного достижения планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов.

Abstract: The article considers educational dialogue as a relatively new form of learning and as one of the leading ways of organizing a lesson in an interactive direction. The necessity of introducing dialogic technology into the educational process is argued, its relevance to the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard is justified, the expediency of using this form of work in each lesson for more effective achievement of the planned subject, meta-subject and personal results is considered.

Ключевые слова: диалог; учебный диалог; функции учебного диалога; виды учебного диалога; имитационный диалог; диалог-обсуждение; диалог-познание.

Keywords: dialogue; educational dialogue; functions of educational dialogue; types of educational dialogue; imitation dialogue; dialogue-discussion; dialogue-cognition.

В современном образовании все чаще появляется необходимость обращаться к новым, более



эффективным технологиям обучения школьников. Одно из таких направлений работы – интерактивное обучение, а одна из форм такого обучения – учебный диалог.

Актуальность обращения к теме учебного диалога состоит в том, что в современном образовательном процессе, ставящем в качестве одной из приоритетных целей реализацию обучения на основе системно-деятельностного подхода, урок-диалог является достаточно эффективным способом выстроить учебное сотрудничество, вызвать заинтересованность и обеспечить инициативность со стороны всех участников работы. В процессе построения учебного диалога обучающиеся актуализируют уже известный материал, как правило, в заданном педагогом аспекте, и максимально самостоятельно путем обсуждения друг с другом или с учителем приходят к намеченным целям, выводам и запланированным на урок результатам. Помимо этого, использование на уроке данного вида диалога способствует достижению школьниками коммуникативных учебных умений и навыков, развитие коммуникативной компетентности у обучающихся, что также выдвигается ФГОС в качестве основных требований к школьным урокам.

К исследованию вопроса о диалоге как одной из форм обучения подходили такие методисты и педагоги, как С.П. Лавлинский, Е.В. Коротаева, Л.Н. Загрекова, В.В. Николина, Г.А. Голикова, С.В. Белова, Ю.С. Курганова и др.

Чтобы выявить сущность учебного диалога, необходимо вначале дать определение диалогу в обычном, бытовом понимании. Ожегов дает следующее определение: «Диалог – 1. Разговор между двумя лицами, обмен репликами. Сценический д. 2. перен. Переговоры, контакты между двумя странами, сторонами. Политический д. Конструктивный д.» [5]. Но если в обычной беседе цель может быть достаточно вариативной, а результат, как правило, не запланирован, то в учебном диалоге педагог изначально проектирует образ результата (знания, представления), к которому он ведет обучающихся [2, с. 172].

Другими словами, учебный диалог имеет цель, и задача учителя – через диалог прийти к этой цели, выстроить вербальное взаимодействие с обучающимися так, чтобы они выявили определенное противоречие в предложенном им материале; пришли к его пониманию в ходе разбора; соотнесли отдельные точки зрения и определили свой взгляд на предмет обсуждения; обосновали свою позицию по обсуждаемому вопросу (в том числе с опорой на собственный опыт – жизненный, читательский и др.) и т.п. То есть учебный диалог, в отличие от диалога обыденного, не имеет таких характеристик, как непредсказуемость, произвольность, спонтанность и т.п.

Учебный диалог дает школьникам почву для того, чтобы научиться делиться собственным мнением, отстаивать его, выражать свою точку зрения таким образом, чтобы она была доступна всем. В процессе ведения диалога сознания его участников взаимодействуют и вместе раскрывают предмет обсуждения еще объемнее, понятнее и полнее.

Используя в ходе работы на уроке учебный диалог и, больше, – строя свой урок в форме диалога, учитель как организатор учебного процесса может применять различные приемы и методы по сближению и налаживанию сотрудничества со школьниками, раскрытия их внутренних проблем, установок, позиций, на основе которых формируются их мнения и взгляды. Это способствует формированию не только коммуникативных, но и личностных результатов обучения.

Со стороны учеников диалог воспринимается и как возможность высказаться, и как способ научиться слушать и воспринимать чужое, иной раз несхожее с собственным, мнение. Таким образом, уже в детском возрасте у ребенка будет выстраиваться установка на то, что во время межличностных конфликтов, недопонимания, а позже – в процессе разбора внутренних противоречий, именно диалог, в том числе внутренний, является наиболее правильной формой решения проблемы. При этом учебный диалог помогает сформировать у обучающихся умение выстраивать его по определенному алгоритму, начиная с целеполагания и формулируя конкретную цель.

Традиционно выделяют следующие функции учебного диалога:

- информативная (новая информация об объектах и субъектах окружающего мира, явлениях, понятиях и т.д.);
- аналитическая (сравнение и сопоставление, выявление важного из общего и т.п.);
- корректирующая (проверка, исправление и сравнение результатов);
- синтезирующая (интегрирование различных точек зрения, позиций и результатов).



Исходя из основной цели диалога, взаимодействие на занятии может быть выстроено как:

- диалог-имитация: ориентирован на вопросно-ответную форму, где за учителем закреплена роль ведущего;
- диалог-обсуждение: предусматривает общение условно равных субъектов в образовательном процессе;
- диалог-познание: охватывает сложные взаимосвязи и познавательные отношения субъекта с миром, с окружающими людьми, с самим собой [3, с. 104].

Обычно во время учебного занятия используются все вышеперечисленные виды учебного диалога, но не все являются ведущими.

Наиболее часто реализуемым видом учебного взаимодействия является имитационный диалог, в ходе которого учитель определяют ту цель, к которой необходимо прийти обучающимся, и с помощью наводящих вопросов выстраивает беседу так, чтобы обучающиеся сами пришли к выводу. Задача педагога – как можно правильнее, точнее и лаконичнее сформулировать свои реплики, вызвать у учеников интерес и желание докопаться до сути и вынести для себя необходимое.

Диалог-обсуждение тоже достаточно часто используется в последнее время, а реализуется в инновационных формах организации уроков: в дискуссиях, тренингах, групповых работах и др. Уроки с использованием данной формы работы хорошо активизируют у школьников мыслительную деятельность, повышают мотивацию к обучению, реализуют коммуникативно-развивающую функцию. В рамках такого диалога для учителя наиболее актуальным является требование обеспечения связи темы беседы с жизнью, философией, формирование у школьников нравственно-этических установок, соотнесение ими проблемы со своим личным опытом.

Диалог-познание – более сложный вид учебного диалога. Наиболее существенное отличие его заключается в том, что личность выступает здесь как самостоятельный – целенаправленно мотивированный, ответственный, инициативный – субъект познавательной ситуации [4, с. 34]. «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа; нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически» – писал М.М. Бахтин [1]. Самым важным, основополагающим в такой форме диалога является умение рефлексировать (анализировать собственные поступки, исходя из представлений о том, как человек себя видит, каким хочет стать и чего хочет добиться), познавать себя, а кроме этого – вести межкультурный диалог и диалог различных мнений.

Для того, чтобы добиться от учащихся рефлексии и привести их к самопознанию, учителю необходимо знать некоторые приемы, которые помогли бы школьникам прийти к культуре познания. К таким относятся приемы фиксации – полной концентрации на задаче, приостановка собственных действий и эмоций – всего того, что как-либо затрудняет анализ. Также прием отстранения – умения видеть вне контекста не только те идеи, что лежат на поверхности, но и более глубинные, раскрывающее нечто иное, но не менее важное. Прием оборачивания – возврата к тому, что уже известно, но с новых позиций. Это, иначе говоря, «переосознание» однажды уже проанализированного содержания.

Живое общение, эмоциональность, ответная реактивность обучающихся, нацеленность на результат, а не только на процесс, пролонгированные результаты и многое другое – все это делает очевидным необходимость введения и максимально широкого использования учебного диалога в образовательном процессе.

Приведенные и проанализированные в статье традиционные функции учебного диалога, его виды (общая характеристика, особенности каждого из видов) позволили предложить те практические рекомендации, которые, на наш взгляд, будут способствовать формированию у обучающихся умений методически грамотно выстроить учебный диалог в условиях реального школьного обучения, сделать его более интересным и результативным. Целенаправленное и систематическое использование на уроках педагогических приемов, несомненно, будет обеспечивать большую эффективность учебного процесса путем активизации учебно-познавательной деятельности и коммуникативного настроения обучающихся.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского // Библиотека «Вехи»: [сайт]. URL: <http://www.vehi.net/dostoevsky/bahtin/08.html> (дата обращения: 23.03.2023).
2. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: организация учебных диалогов // Педагогическое образование в России, 2012. №2. Екатеринбург: УГПУ. С. 171-174.
3. Коротаева Е.В. Некоторые вопросы интерактивного обучения // Педагогика, 2012. №5. С. 100-111.
4. Коротаева Е.В. Проблемы активизации субъектов в учебно-познавательных взаимодействиях. // Педагогическое образование, 2008. №3. С. 25-37.
5. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / Сергей Иванович Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: Мир и образование, 2015. 1375, [1] с.

УДК 001.201

Тимченко Виктория Руслановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Timchenko V.R.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Научный руководитель: Погребная Я.В., профессор

ТЕТРАЛОГИЯ Ю. СЛЕПУХИНА КАК РЕАЛИСТИЧЕСКАЯ ВОЕННАЯ ЭПОПЕЯ
TETRALOGY YU. SLEPUKHINA AS A REALISTIC MILITARY EPIC

Аннотация: Цель статьи – идентификация жанровой принадлежности романов писателя-репатрианта Ю. Слепухина «Перекрёсток» (1962), «Тьма в полдень» (1968), «Сладостно и почётно» (1985), «Ничего кроме надежды» (2000), объединённых общими героями, сюжетными линиями их судеб и единой нравственной концепцией писателя. «Военную тетралогия» Ю.Г. Слепухина характеризуют сочетание фактологичность повествования с философско-психологической рефлексией героев, выступающих участниками исторических событий и творцами истории, широкий исторический и географический охват действительности, многогеройность и масштабность. Художественные особенности «военной тетралогии» Ю.Г. Слепухина направлены не только на создание объективной картины исторических событий, но и на утверждение гуманистической позиции писателя.

Abstract: The purpose of the article is to identify the genre affiliation of the novels of the repatriate writer Yu. Slepukhin's "Crossroads" (1962), "Darkness at Noon" (1968), "Sweet and Honorable" (1985), "Nothing but Hope" (2000), united by common heroes, storylines of their destinies and a single moral concept of the writer. "Military tetralogy" Yu.G. Slepukhin is characterized by a combination of factual narration with philosophical and psychological reflection of the characters who act as participants in historical events and creators of history, a wide historical and geographical coverage of reality, multi-heroism and scale. The artistic features of Yu.G. Slepukhin's "military tetralogy" are aimed not only at creating an objective picture of historical events, but also at affirming the writer's humanistic position.

Ключевые слова: Ю. Слепухин; роман-эпопея; реализм; историзм; военная проза; композиция; жанр.

Keywords: Yu. Slepukhin; epic novel; realism; historicism; military prose; composition; genre.

В истории отечественной литературы второй половины XX века творчество Ю. Г. Слепухин занимает особое место. Автор десяти романов, трех повестей, ряда публицистических статей, очерков, представитель второй волны русской эмиграции, он при первой же возможности вернулся на роди-



ну, где и состоялся как писатель. Из воспоминаний вдовы писателя Н. А. Слепухиной известно, что, несмотря на цензурные преследования, писатель отстаивал право быть правдивым и реалистически достоверным в своих произведениях, предпочитал не печататься годами, но оставаться верным своим убеждениям. Именно поэтому творчество Ю.Г. Слепухина было фактически неизвестно широкому кругу читателей [7, с.161]. Лишь в конце 80-ых после снятия цензурных запретов и ограничений произведения Юрия Слепухина стали в полной мере доступны читателям, критикам и исследователям. В значительной мере этому поспособствовало издание пятитомного собрания избранных произведений писателя, которое публиковалось с 2005 по 2011 гг. в издательстве «Ладога» [9]. Осознанию наследия писателя во всей полноте содействовала публикация публицистики и писем писателя, осуществленная благодаря деятельности Фонда Юрия Слепухина [6]. Проведенные по инициативе Фонда в 2012, 2014, 2016, 2018 и 2020 гг. «Слепухинские чтения» способствовали выработке основных направлений исследования творчества писателя, определению его роли в истории отечественной литературы.

Творчество писателя во многом определилось его сложной и драматичной судьбой. Великую Отечественную войну он встретил подростком, пережил оккупацию, во время которой его семья была угнана на принудительные работы в Германию. Годы, проведенные в немецком плену, эмиграция в Аргентину надолго разлучили писателя с Родиной. Возвращение состоялось только в 1957 году. Все эти события нашли свое отражение и осмысление в произведениях Юрия Григорьевича. Характеризуя значимость автобиографического начала в творчестве Ю.Г. Слепухина, М. С. Глинка утверждает: «Почти каждая из книг Юрия Слепухина является глубоко гуманистической переработкой того опыта его жизни, который уже чем-чем, а гуманным никак не был» [3, с.103]. В воспоминаниях Е. О. Мельниковой подчёркивается: «... всё, о чём писал Юрий Григорьевич, было ему близко и знакомо, было пропущено через своё глубокое внутреннее Я» [5, с.109]. Именно поэтому все произведения Слепухина отличаются, с одной стороны, исторической достоверностью, с другой – масштабные исторические события, показанные с точки зрения главных героев романов, приобретают статус глубоко личного переживания.

В художественной литературе о Великой Отечественной войне тетралогия Ю.Г. Слепухина, включающая в себя романы «Перекрёсток» (1962), «Тьма в полдень» (1968), «Сладостно и почётно» (1985), «Ничего кроме надежды» (2000), заслуженно занимает почетное место. Работу над ней автор вел на протяжении 40 лет и вполне справедливо считал главным делом своей жизни. Именно здесь запечатлена судьба целого поколения современников писателя, «поколения сороковых годов». Особенности военной тетралогии определяются взаимодополнением исторической точности и художественной образности. Каждый из героев тетралогии глубоко индивидуален, неповторим как личность, но вместе с тем на примере судеб героев автору удается создать целостную и масштабную реалистичную картину довоенной, военной и послевоенной жизни на юге Советского Союза и на востоке Европы. М.Е. Бабичева определяет жанровое своеобразие тетралогии следующим образом: «Все книги, составляющие тетралогия Ю. Г. Слепухина о Второй мировой войне, по жанру – именно романы. Личностное становление и развитие героев, сложное переплетение их судеб составляют главное содержание каждого из романов «военной тетралогии». Однако и эпический элемент в этих романах достаточно силен. «Мысль народная» здесь выражена полнокровно, изображаемые исторические события не только фон, на котором действуют герои, но важнейшая составляющая самого действия» [2, С.252].

Действие романов разворачивается с осени 1939 до лета 1945 года, т. е. именно во время Второй мировой войны. Хотя временные рамки повествования в романной тетралогии раздвигаются путем описания эпизодов из жизни главных героев, предшествующих событиям романов. География романов также очень широка и, в основном, определяется стремлением автора показать расширение театра военных действий. О. К. Страшкова отмечает особую функцию соотношения пространства и времени в тетралогии Слепухина: «Настоящее, прошлое, будущее в произведениях военной тетралогии поразному доминирует в каждой части. На настоящее героев, живущих в послевоенном художественном пространстве, непременно оказывает влияние прошлое. Пространство в романах Слепухина многогранно» [8, С.404]. Светлана Арро в эссе «Знакомый незнакомец» отмечала, что судьбы героев «военной тетралогии» «мастерски переплетены в эпическую картину войны и тыла, собственно, составляя ту, которая раньше была названа «войной и миром»» [1, С.179-180].



«Военная тетралогия» Юрия Слепухина представляет собой целостное романное единство. Первая часть тетралогии – роман «Перекресток», опубликованный в 1962, стал литературной сенсацией, ввиду того что в нем читатель узнает правдивый, а не идеологически заданный образ типичного молодого человека довоенного поколения. Произведение написано в традициях классического реалистического романа о становлении характера героя под влиянием исторических обстоятельств и социальной среды. Второй роман тетралогии «Тьма в полдень» занимает сюжетоорганизующее место в цикле. В нем показана завязка всех сюжетных линий будущей военной эпопеи. Духовное становление советских мальчиков и девочек сменяется публицистическими размышлениями автора о сущности войны. Множественность точек зрения в передаче исторических событий и подчеркнутое присутствие автора позволяют определить жанр романа «Тьма в полдень» как исторический психологический роман. В. Захаров, характеризуя особенности романа «Тьма в полдень», подчеркнул синкретизм романного повествования, с одной стороны, эпически объективного, с другой, – «склонного к лирическому мировосприятию» [4, С.327]. Третий роман тетралогии «Сладостно и почётно» начинается и завершается описанием танковых выстрелов в разных географических местах и в разных исторических ситуациях. В романе можно выявить элементы и военного, и «шпионского», и любовного романа, а также черты романа философского, в котором герои и автор стремятся осмыслить глубину и последствия трагедии человечества, переживающего военные испытания. Последний роман тетралогии «Ничего, кроме надежды», сочетающий черты философского, публицистического, исторического, любовного, психологического романа, наиболее полно и последовательно утверждает гуманистическую позицию автора.

Таким образом, романы «военной тетралогии» Ю. Г. Слепухина связаны сквозным сюжетом и общей системой персонажей, и представляет собой целостное романное единство. Масштабность повествования, гармонично сочетающая в себе историзм и художественность, создание широкой панорамы жизни советского народа и глубокий психологизм в изображении отдельных героев, многослойность композиции, жанровый синтез, способствуют достижению цели автора – с исторической документальностью и эмоциональной достоверностью не только воссоздать в художественной форме события, но и утвердить собственную гуманистическую позицию. «Военная тетралогия» Ю.Г. Слепухина – реалистическая военная эпопея, направленная на открытие и утверждение гуманистического взгляда на проблему «человек на войне» как единственно верного и справедливого.

Список литературы

1. Арро С. Война как миромоделирующая универсалия художественного пространства романов Ю. Г. Слепухина // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сб. ст. и материалов. СПб.: Фонд Юрия Слепухина; ООО ИПП «Ладога», 2012. С. 404.
2. Бабичева М. Е. Война и мир XX столетия: тетралогия Ю. Г. Слепухина: романы «Перекресток» (1962), «Тьма в полдень» (1968), «Сладостно и почетно» (1985), «Ничего кроме надежды» (2000) // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сб. ст. и материалов. СПб.: Фонд Юрия Слепухина; ООО ИПП «Ладога», 2012. С. 252-272.
3. Глинка М. С. Несколько слов о незавершенном романе Юрия Слепухина // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сб. ст. и материалов. СПб.: Фонд Юрия Слепухина; ООО ИПП «Ладога», 2012. С. 103.
4. Захаров Вл. Ступить за ограду. // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сб. ст. и материалов. СПб.: Фонд Юрия Слепухина; ООО ИПП «Ладога», 2012. С. 327.
5. Мельникова Е. О. Преклонение перед талантом // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сб. ст. и материалов. СПб.: Фонд Юрия Слепухина; ООО ИПП «Ладога», 2012. С. 109.
6. Очерки, статьи, выступления Юрия Слепухина разных лет // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сборник статей и материалов. СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2012. С. 379-470.
7. Погребная Я. В. Роман Ю. Слепухина «Ничего кроме надежды» в аспекте типологических аналогий // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сб. ст. и материалов. СПб.: Фонд Юрия Слепухина; ООО ИПП «Ладога», 2012. С. 161.



8. Страшкова О. К. К вопросу о жанровой идентификации произведений Ю. Г. Слепухина // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сб. ст. и материалов. СПб.: Фонд Юрия Слепухина; ООО ИПП «Ладога», 2012. С. 179-180.

9. Юрий Слепухин: XX век. Судьба и творчество. // Сб. ст. и матер. Благотворительный фонд им. Юрия Григорьевича Слепухина «Лучшие книги - библиотекам». Санкт-Петербург, 2012. 560 с.

УДК 821

Федорова Ирина Евгеньевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Fedorova I.E.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru
Научный руководитель: Погребная Я.В., профессор

МИФОПОЭТИКА СНЕГА В ЛИРИКЕ Б.Л. ПАСТЕРНАКА THE MYTHOPOETICS OF SNOW IN THE LYRICS OF B.L. PASTERNAK

Аннотация: Мотив снега в лирике Б.Л. Пастернака выступает как концептуальный мифопоэтический мотив, вариации которого находят выражение в ранних и поздних стихотворениях поэта, отражая, таким образом, эволюцию художественного сознания автора. Продуктивность изучения мотива и аспектов его манифестации в произведении заключается в том, что семантическое наполнение мотива находится в непосредственном сопряжении с мироощущением автора. В этом отношении выявление и анализ мотивов и мотивных рядов в произведениях Б.Л. Пастернака позволяет углубить представление об изменениях мировоззрения писателя, проследить эволюцию его взглядов и тем самым максимально приблизиться к пониманию авторской картины мира и человека. В этом заключается актуальность настоящей работы. В ходе исследования выявляется эстетическое и смысловое содержание образов, выступающих вариациями мотива снега: вьюги, метели, снежных хлопьев.

Annotation: The motif of snow in the lyrics of B.L. Pasternak acts as a conceptual mythopoetic motif, variations of which find expression in the poet's early and late poems, thus reflecting the evolution of the author's artistic consciousness. The productivity of studying the motive and aspects of its manifestation in the work lies in the fact that the semantic content of the motive is in direct connection with the author's worldview. In this regard, the identification and analysis of motives and motive series in the works of B.L. Pasternak allows you to deepen your understanding of the changes in the writer's worldview, trace the evolution of his views and thereby get as close as possible to understanding the author's picture of the world and man. This is the relevance of this work. The study reveals the aesthetic and semantic content of images that act as variations of the motif of snow: blizzards, blizzards, snow flakes.

Ключевые слова: русская поэзия XX века, мифомышление, авторское сознание, образ-архетип, русский национальный пейзаж, философская лирика.

Keywords: Russian Russian poetry of the XX century, myth-thinking, author's consciousness, image-archetype, Russian national landscape, philosophical lyrics.

Борис Леонидович Пастернак – поэт мифологического мышления. Мифологичность определяется такими чертами его художественного мира, как стирание границ между внутренним и внешним, между объектом и субъектом, насыщенность пространства антропоцентрическими элементами, дезорганизация и динамичность, многоцелевая и всеобщая взаимосвязанность.

В мифологическом мышлении «природные свойства и связи конструируются по аналогии с действующими лицами, ролями и отношениями. И наоборот – человек, родовые связи описываются



в образах природы» [3, С. 333]. Многие написанные Пастернаком стихотворения связаны с зимней природой, которая нередко воспринимается лирическим героем как чудо. В творчестве Б.Л. Пастернака зимние пейзажи могут выражать различные смыслы: это источник вдохновения, исцеления или символ революции и бунта. Образ зимы, предстающий в различных проявлениях, часто отражает смену внутренних состояний лирического героя. Особую роль здесь играет символический мотив снега, мифологически связанный с менталитетом русского народа, его культурой и историей.

Ведущей функцией мотива снега становится передача разнообразных чувств лирического героя. Так, в стихотворении «Зимняя ночь» (1913, 1928) из цикла «Начальная пора» лирический герой, рассуждая о прошедшем дне, наблюдает из окна дома за тем, что происходит на улице. С помощью выразительных метафор «булки фонарей и пышки крыш», «крещенское покрывало» [9, С. 71] Б.Л. Пастернак передает спокойствие природы, гармонизирующее с задумчивым настроением лирического героя. Однако уже в конце третьего четверостишия повелительное обращение к памяти, риторические вопросы указывают на возникновение напряженности в сознании человека, а образы «снеговых развилин», «голых, черных льдин» в последней строфе передают мистический смысл личной драмы героя: «Тот удар – исток всего. До остального, // Милостью ее, теперь мне дела нет» [9, С. 71]. Зимняя ночь выступает метафорическим выражением одиночества и покинутости лирического героя.

В стихотворении «Двор» (1916) перед нами предстает картина первых заморозков, инея, покрывающего деревья и здания. Стихотворение начинается с восклицательного односоставного предложения, фиксирующего впечатление лирического героя от увиденного: природа как художник мгновенно преобразила знакомое ему место. Такая форма помогает автору передать чувство внутренней тревоги и обреченности: узор инея во дворе читается как приговор на «недоед, недосып, недобор...» [9, С. 74]. Стихотворение передает момент отождествления текущего момента истории с состоянием природы, когда всего ярче ощущается присутствие «того» мира, и несет весть «оттуда» сильнейший снежный вихрь, «что, как кучер, облеплен» [6, С. 47]. «Двор» в историческом контексте также передает предчувствие катастрофы, отсюда аллюзии с ордынским игом.

В лирике Пастернака мотив снега варьируется, выражая состояние природы, отчужденной, внешней по отношению к человеку («снег все гуще», «снегопад», «мело во все пределы»), состояние человека, как части природы, погруженного в зимний пейзаж или созерцающего его («до колен ему снег доходил», «крыши, снег и, кроме крыш и снега, никого», «яблоня в сугробе», «город в снежной пелене», «целый мир, целый город в снегу», «все снег да снег»), промежутки и/или периоды времени («сутки сплошь грешившей пурги», «буран не месяц будет мечь»). А если снега нет совсем, поэт использует слово «бесснежье» (в стихотворении «Дурной сон» [9, С. 75]) и, таким образом, не указывает на значимое отсутствие снега, создавая зимний пейзаж, идентифицируемый как зимний по принадлежности к времени года.

Чаще всего мотив снег в поэзии Пастернака предстает в образе какого-либо зимнего явления: бурана, падающих хлопьев, льда, инея, метели или вьюги.

Образ вьюги фигурирует в каждом лирическом цикле и обычно является выражением чего-то опасного. Обращаясь к воображаемому собеседнику, Пастернак часто употребляет глаголы в повелительном наклонении, показывая, как человек должен относиться к стихийным, неуправляемым явлениям природы: «огородитесь от вьюги в стихах шубой», «прислушайся к вьюге», «сунь руку в крутящийся щебень метели». Вьюга в разных произведениях становится то символом бесстрашия: «куда ни одна нога не ступала... ворожеи да вьюги ступала нога» [9, С. 86], «вьюга дымится, как факел над нечистью» [9, С. 87], то отражением революционных настроений. В стихотворении «Кремль в буран 1918 года» [9, С. 179] «хохочущая вьюга» символизирует нарочного, пришедшего за лирическим героем. А в произведении «Мне в сумерки ты все – пансионеркою...» [9, С. 398] «жизнь пунцовой вьюгой хлестала», символизируя стремительность революционных событий.

Лирический герой Пастернака «привыкает» к вьюге, как к чему-то жизненному, обычному. Отождествляются выражения «остаток вьюг» и «остаток лет». Вьюга, по мнению Пастернака, – неизбежное, «многогоднее» природное явление, символ постоянных внутренних волнений и потрясений человека.

Важен в поэтическом творчестве Б. Л. Пастернака и образ метели. К. А. Нагина в статье «Траектории метельного текста» указывает на оттенки «традиционной для русской литературы



семантики метели-судьбы и метели-страсти»: «Расцвет этой коннотации метели приходится на первые десятилетия двадцатого века и связан с творчеством А. Белого, А. Блока, Б. Пастернака» [7, С. 31]. Стихия метели выражает в приведенных нами стихотворениях Б.Л. Пастернака образ многозначный, выражающий как внешнее состояние мира, так и внутреннее переживание лирического героя. Поэт называет метель «лютейшей из лютен», «крутящей», налетающей «с остервенением». Особенно оригинально представлен образ пурги как инварианта метели. Автор именует ее «заговорщицей», «грешницей», причиной опоздания поездов. Величие пурги сравнивается с величием океана: «Пурга, как океан / В величьи, – тихой называется» [9, С. 177].

Важной характеристикой мотива снега в лирике Б.Л. Пастернака выступает мифопоэтический образ «хлопьев». Пастернак часто называет падающие снежинки «хлопьями». Образ хлопьев всегда несет положительный смысл. В произведении «Баллада» лирический герой на вопрос, кто он, отвечает: «Я черная точка дурного в валящихся хлопьях хорошего» [9, С. 100]. Хлопья в лирике Пастернака указывают на близость встречи и любви. В первых строфах стихотворения «Никого не будет в доме» (1931) белые мокрые комья, снег на крыше в пустом пространстве символизируют одиночество и уныние. Но с приходом возлюбленной героя снежная стихия приобретает иное значение. Описывая наряд преобразившей пространство героини, Пастернак отмечает, что он белоснежный, сотканный «из тех материй, из которых хлопья шьют» [9, С. 74], тем самым подчеркивая чистоту чувств и бескорыстность возлюбленной. Хлопья снега в итоге становятся символом естественности ворвавшегося в дом счастья и светлой «будущности».

Мотив снега у Пастернака выражает идею всеобщей взаимосвязанности природных явлений и жизни человека, передает идею антропоморфизма природы, ее изменчивости и амбивалентности. Поэт наиболее полно раскрыл образ снега в трех аспектах: как выражения состояния лирического героя от одиночества до радости встречи, как символ творчества, как символ циклического времени, несущего постоянное обновление.

Снег в лирике Б.Л. Пастернака символизирует жизнь во всех ее проявлениях, так как и сама снежная стихия может предстать в различных формах: от колющих льдинок, подчеркивающих холод и враждебность, через разрушительную метель, символизирующую стихию, не поддающуюся смирению, до мягких целебных хлопьев, создающих атмосферу утешения, любви, небесной защиты.

Таким образом, Борис Пастернак – поэт мифологического мышления, в его художественном мире семиотика мотива снега как стирание охватывает устранение границ между внешним и внутренним, между субъектом и объектом, утверждение неупорядоченности и динамичности действительности, выражение многопредметности мира и всеобщей связанности всех явлений мироздания.

Список литературы

1. Баевский В.С. Пастернак. В помощь преподавателям, старшеклассникам и абитуриентам. М.: Изд-во МГУ, 2017. 112 с.
2. Гинзбург Л.Я. О раннем Пастернаке // Мир Пастернака. М.: Сов. художник, 2019. С. 41–45.
3. Кузнецов В.Г. Словарь философских терминов. М.: ИНФРА-М, 2013. 730 с.
4. Лотман Ю.М. Стихотворения раннего Пастернака. Некоторые вопросы структурного изучения текста // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления. СПб : Искусство-СПБ, 1996. С. 688–717.
5. «Любовь пространства...» Поэтика места в творчестве Бориса Пастернака / отв. ред. В. В. Абашев. М.: Языки славянской культуры, 2008. 424 с.
6. Маслова А.Г. Аспекты анализа хронотопа лирического произведения (на примере поэзии Б. Л. Пастернака) : учеб. пособие к спецкурсу. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. 132 с.
7. Нагина К.А. Траектории «метельного» текста (толстовское присутствие в творчестве Б. Пастернака) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. Т. 1. № 1-1. С. 31–40.
8. Озеров Л.А. О Борисе Пастернаке. М.: Знание, 1990. 62 с.
9. Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений с приложениями: в 11 т. М.: Слово, 2003–2005.
10. Роговер Е.С. Борис Леонидович Пастернак (1890–1960) // Русская литература XX века:



учебное пособие для пед. вузов. СПб; М., 2011. С. 402–440.

11. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 227–285.

12. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высш. шк., 1990. 303 с.

УДК 373.3

Хирьянова Кристина Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Khiryanova K.K.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: kxiryanova@inbox.ru

Научный руководитель: Санькова А.А., доцент

ПОНЯТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE CONCEPT OF CIVIC EDUCATION AND THE SPECIFICS OF ITS IMPLEMENTATION IN A MODERN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: В данной статье исследуется понятие гражданского воспитания и его особенности в современной начальной школе. Авторы обращают внимание на важность формирования у детей ценностей гражданского общества, развития социальных компетенций и активного участия в жизни общества. Основываясь на теоретическом анализе, статья рассматривает различные подходы и методы реализации гражданского воспитания в начальной школе, включая учебные программы, проектные деятельности и социально—педагогические практики.

Abstract: This article explores the concept of civic education and its features in modern elementary schools. The authors draw attention to the importance of children's formation of civil society values, development of social competencies and active participation in the life of society. Based on the theoretical analysis, the article examines different approaches and methods of implementing civic education in the elementary school, including curricula, project activities and socio—pedagogical practices.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданские качества, воспитание молодежи, патриотизм, навыки поведения, гражданская позиция.

Key words: civic education, citizenship, civic qualities, youth education, patriotism, behavioral skills, civic position.

Гражданское воспитание играет важную роль в современной начальной школе, готовя детей к активному участию в общественной жизни и формируя у них ценности гражданского общества. В нашем быстро меняющемся мире становится все более необходимым обеспечение детей компетенциями, которые помогут им стать ответственными гражданами, способными принимать обоснованные решения, сотрудничать с другими и эффективно взаимодействовать в разнообразных ситуациях.

«Гражданское воспитание» — это термин, соединивший в себе начала как минимум двух терминов: гражданин и воспитание. Поэтому рассматривая процесс гражданского воспитания, необходимо дать четкое определение понятиям:

1) «гражданин» — лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью прав и обязанностей;

2) «воспитание» — навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни [3].

Наиболее полное определение гражданского воспитания дал А. С. Гаязов: «гражданское воспитание – это целенаправленный, специально организованный процесс формирования устойчивых

гражданских качеств, характеризующих личность как субъекта правовых, морально—политических, социально—экономических отношений в государственно—общественном образовании» [1].

Таким образом, в своем исследовании мы придерживаемся следующего определения: гражданское воспитание – целенаправленное педагогическое влияние на сознание учащихся путем их приобщения к лучшим образцам отечественной культуры и искусства, развития чувства уважения к истории своего народа, к законам страны, к гражданским правам и обязанностям, формирования чувства ответственности за судьбу своей страны, готовности к гражданскому действию

Основной целью гражданского воспитания является воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п. Гражданское воспитание тесно связано с нравственным воспитанием, патриотическим воспитанием и правовым воспитанием.

В современной педагогике гражданское воспитание рассматривается как многогранный процесс, направленный на развитие у детей гражданской идентичности, социальных компетенций и активного участия в жизни общества. Оно включает в себя формирование таких ценностей, как толерантность, справедливость, уважение к правам и свободам других людей, а также развитие навыков социального взаимодействия, критического мышления и принятия ответственности за свои поступки [2].

Однако, реализация гражданского воспитания в начальной школе несет с собой определенные особенности и вызовы. Дети находятся на стадии формирования своей личности и мировоззрения, что требует специального подхода и адаптации педагогической практики. Кроме того, современные школы сталкиваются с разнообразными факторами, влияющими на эффективность гражданского воспитания, такими как недостаток времени, ограниченные ресурсы и сложности в оценке его результатов.

Особенности реализации гражданского воспитания в современной начальной школе

6. Интеграция гражданского воспитания в учебный процесс:

- Включение тем гражданского характера в школьные предметы, такие как история, обществознание, право и др.
- Развитие навыков гражданского поведения и коммуникации в рамках уроков и внеурочной деятельности.
- Организация проектной деятельности, направленной на решение реальных социальных проблем.

7. Развитие гражданской идентичности и ценностей:

- Формирование у учащихся понимания своей роли в обществе и значимости их действий.
- Пропаганда гражданских ценностей, таких как толерантность, справедливость, уважение прав и свобод других людей.
- Ознакомление с историей и культурой своей страны для укрепления гражданской идентичности.

8. Вовлечение родителей и общественности:

- Сотрудничество с родителями и общественными организациями для совместной работы по гражданскому воспитанию.
- Организация родительских собраний, консультаций и мероприятий, посвященных гражданскому воспитанию.
- Приглашение представителей общественных организаций и экспертов для проведения лекций, мастер – классов и дискуссий с учащимися [4].

9. Создание условий для практического опыта и активного участия:

- Организация внеклассных мероприятий, направленных на развитие гражданской активности, таких как благотворительные акции, экологические проекты и т.д.
- Проведение симуляционных игр и ролевых моделей, позволяющих учащимся практиковать гражданское поведение и принимать решения в социальных ситуациях.
- Участие в муниципальных и общественных инициативах, позволяющих учащимся ощутить свою значимость и влияние на окружающую среду.

10. Систематическое оценивание и поддержка гражданского воспитания:

- Введение критериев оценки гражданских компетенций и навыков в систему школьной оценки.



- Проведение регулярных мониторингов и анализа эффективности программы гражданского воспитания.
- Поддержка педагогического коллектива и предоставление необходимых методических материалов и ресурсов для успешной реализации гражданского воспитания [5].

Гражданское воспитание в современной начальной школе является важным компонентом формирования гражданской активности и ответственности у учащихся. Реализация гражданского воспитания требует интеграции в учебный процесс, развития гражданской идентичности, вовлечения родителей и общественности, создания условий для активного участия и систематического оценивания. Только через целенаправленную и систематическую работу можно достичь положительных результатов в гражданском воспитании, подготавливая молодое поколение к активному участию в жизни общества и формированию гражданской культуры.

Таким образом, гражданское воспитание должно содействовать формированию у учащихся системы гражданских ценностей, развивать критичность их мышления и широту кругозора, способствовать тому, чтобы воспитанники принимали равноправность и равноценность всевозможных точек зрения.

Список литературы

1. Дубровская Н.М., Кузнецова Н.В. «Методика формирования гражданской идентичности у учащихся начальной школы.» Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 62-69.
2. Кожевников М.В., Лапчинская И.В., Мантуленко С.А. «Управление процессом выявления и поддержки одарённых и талантливых детей в образовательной организации.» Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Челябинск. 2019. № 2. С. 126-140.
3. Смирнова Е.В. «Гражданское воспитание в современной начальной школе: проблемы и перспективы.» Педагогическое образование в России. 2018. № 6. С. 44-50.
4. Морозова Е.А. «Роль проектной деятельности в формировании гражданской активности учащихся начальной школы.» Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 3. С. 98-103.
5. Чельшева Ю.С. «Социально-педагогические условия реализации гражданского воспитания в начальной школе.» Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2016. Т. 22. № 1. С. 50-54.

УДК 378.13

Шарипова Индира Руслановна,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Sharipova I.R.,

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: k.lit@mail.ru

Научный руководитель: Мхце Б.З., доцент

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСТВА РАСУЛА ГАМЗАТОВА MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BASED ON THE WORK OF RASUL GAMZATOV

Аннотация: в настоящей статье поднимается проблема нравственного, эстетического воспитания школьников посредством обращения к литературным текстам. В частности, выявляются нравственные ориентиры в творчестве советского поэта, прозаика, публициста, советского и



российского общественного и политического деятеля, переводчика и педагога Расула Гамзатова. Основные мотивы творческой деятельности поэта рассматриваются с точки зрения педагогической ценности и возможности использования на уроках литературы.

Abstract: this article raises the problem of moral and aesthetic education of schoolchildren by referring to literary texts. In particular, moral guidelines are revealed in the works of the Soviet poet, novelist, publicist, Soviet and Russian public and political figure, translator and teacher Rasul Gamzatov. The main motives of the poet's creative activity are considered from the point of view of pedagogical value and the possibility of using literature lessons.

Ключевые слова: художественная литература, нравственное воспитание, эстетическое воспитание, патриотическое воспитание, народ, культура, мотив, Родина.

Keywords: fiction, moral education, aesthetic education, patriotic education, people, culture, motive, Homeland.

Многогранный процесс развития ребенка включает в себя физиологический, умственный и нравственный рост. Важным фактором нравственного развития личности является эстетическое, духовное, гражданское воспитания.

Как подчеркивал К.Д. Ушинский – «воспитание семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке» [5]. Из этого следует, что нравственное воспитание – это сложный процесс, при котором большое значение играет приобщение ребенка к творческому наследию поэтов и писателей прошлого и настоящего.

В процессе работы с художественными текстами происходит: определение ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе развития познавательных интересов; нравственно-этическая ориентация, направленная на формирование единого и целостного образа мира при разнообразии культур, национальностей, религий, отказ от деления на «своих» и «чужих», развитие толерантности и уважения к истории и культуре всех народов. Таким образом, работа с литературными текстами не только стимулирует познавательную активность школьников, но и формирует у них гражданскую идентичность [2].

Остановившись на творчестве Расула Гамзатова, нельзя не подчеркнуть его колоссальный вклад в жизнь не только Дагестана, но и всей России в целом. Для россиян Расул Гамзатов не просто поэт, он – ориентир, направляющий на правильный путь, показывающий истинные ценности жизни, а его творчество – песнь гуманистических идеалов.

Большая часть творческого наследия поэта не была ориентирована на детскую публику, но при этом произведения доступны по своему содержанию и имеют педагогическую ценность для нравственного развития человека.

Изучение произведений Расула Гамзатова позволяет школьникам проникнуться собственной национальной идентичностью. То, как поэт дорожит своим народом, своим аварским языком, заставляет каждого задуматься о том, насколько он заботится о сохранении национального колорита собственного народа. В своей книге «Мой Дагестан» поэт пишет:

«У иных поэтов исчезает национальная форма в стихах, и они даже гордятся этим». Расул Гамзатов осуждает такое отношение, противопоставляя себя таким поэтам: «Я хочу, чтобы мои стихи носили нашу, дагестанскую национальную форму» [1].

Для осознания ценности культуры аварского народа необходимо ознакомить школьников с такими произведениями поэта, как «Родной язык», «Аварка, свет мой ненаглядный», «Аварская Койсу», «Горцы», «Люблю тебя, мой маленький народ», «Подняв аварский рог» и другие.

Говоря о своем народе, поэт затрагивает тему культурного наследия народов в целом. Тема весьма актуальна в последнее время в связи с тем, что многие представители малых народов нашей страны не знают своей истории, не говорят на своих языках, не разбираются в традициях и обычаях. В конечном итоге это может привести к трагическим последствиям – к утрате национальной самоидентификации народов.

Бережное отношение к культуре своего народа обуславливается горским воспитанием поэта, которое требует соблюдения определенных правил: уважительного отношения к старшим, к семье, к

человеческому труду.

Важной особенностью воспитания горцев является уважение к старшим. В стихотворении «Старые горцы» выражены чувства, которые испытывает поэт по отношению к старикам. В его понимании эти люди являются олицетворением гордости, мудрости и чести.

Уважение к старшим представителям народа можно проследить в следующих строчках стихотворения:

Душой робея, жду смущенно,
Что скажут на мои стихи
Не критики в статьях ученых,
А в горских саклях старики [4].

Еще одной темой в творчестве поэта, которую можно изучать в рамках нравственного воспитания школьников является уважение и любовь к родителям, семье. В стихотворениях «Мама», «Не надо мне лекарств и докторов», «Если б мама песен мне не пела...», «Читая вас, я удивляюсь снова», «Земля моя», «Однажды утром мать меня спросила», «У Очага», «Отец мой когда-то стихи сочинял», «Земля моя», «Клятва сыновей», «Уроки жизни» мы видим пример по-настоящему любящего сына, благодарного и отзывчивого.

В первых сборниках поэта образ матери был тесно связан с образами Родины, народа, долга, и только после смерти Хандулай стал приобретать личностные черты. Расул Гамзатов говорит о матери сердечно, нежно, трогательно, признаваясь в любви на многих языках:

По-русски «мама»,
по-грузински «нана»,
А по-аварски ласково «баба».
Из тысяч слов земли и океана
У этого особая судьба [4].

Отец становится для Расула Гамзатова главным учителем в жизни. Отцом Расула Гамзатова был аварский поэт Гамзат Цадаса. В одном интервью, отвечая на вопрос, что поэту нравится в отце, он ответил: «А почти все нравится. Папа очень остроумный, бесхитростный, доверчивый, добрый человек» [6].

Образ семьи также проявляется в стихотворениях «Когда я вернулся домой», «Моей старшей сестре Патимат», «О моей родне», где Расул Гамзатов предстает перед читателями не только как сын, но и как брат и отец. Поэт показывает своим читателям истинные семейные ценности, учит беречь родных и близких людей, ценить каждое мгновение.

Особое отношение у поэта было к дружбе. В людях он ценил честность, верность, гуманизм, трудолюбие и сострадание. Это отражается в его стихотворениях, посвященных друзьям: «Входи же, друг, и мне поведай все...», «Есть друзья, что не клянутся в дружбе», «Коль ты мне друг – есть просьба у меня...», «О дружбе» и др. Обращаясь к этим стихотворениям, у учителя есть возможность подвести обучающихся к мыслям об истинной, верной дружбе, о настоящих друзьях, готовых всегда прийти на помощь.

Расул Гамзатов обращается к людям со словами «Берегите друзей!». В одноименном стихотворении поэт пишет:

Люди, я прошу вас, ради бога,
Не стесняйтесь доброты своей.
На земле друзей не так уж много,
Опасайтесь потерять друзей [4].

Неотъемлемой частью нравственного воспитания является гражданско-патриотическое воспитание, под которым понимают любовь к Родине, уважение к ее истории и культуре.

Для Расула Гамзатова тема Родины является ведущей в творчестве: «Моя тема – Родина. Мне не надо её искать и выбирать. Не мы выбираем Родину: она выбирает нас. Нет орла без неба, Фореля без горного ручья, тура без крутой скалы. Не может быть писатель без родины» [1]. Эти словами поэт четко расставляет свои литературные и жизненные интересы. Читая стихотворения «Завещание», «Дагестану», «Мой Дагестан», «Песня Дагестана», «Цада – Цадастан», «О Родине», «О чем эта песня вагонных колес», «Мой край огромным не зови» читатели проникаются трепетным чувством поэта к

родной земле.

Расул Гамзатов ставит Родину на первое место, его не так волнует собственная жизнь, как будущее России:

– Жизнь или родина?.. Скажи скорей –
Что выбираешь?.. – если вновь услышу,
Отвечу сердцем и душой своей:
– Конечно. Родина всего превыше!..[4].
Он с любовью пишет о Дагестане:
Дагестан, все, что люди мне дали,
Я по чести с тобой разделю,
Я свои ордена и медали
На вершины твои приколю [4].

По-арабски «Расул» означает «представитель». Поэт действительно являлся представителем Дагестана, России. Он побывал в более 20 странах, писал стихи о Болгарии, Армении, Грузии, Азербайджане, но где бы он ни был, какие бы чудеса не видел, места дороже родного аула для него не нашлось. «В какие бы края ни забросила меня судьба, я везде чувствую себя представителем той земли, тех гор, того аула, где я научился седлать коня. Я везде считаю себя специальным корреспондентом своего Дагестана. Но в свой Дагестан я возвращаюсь как специальный корреспондент общечеловеческой культуры, как представитель всей нашей страны и даже всего мира» [1].

Подлинный гуманизм произведений Расула Гамзатова свидетельствует о высокой культуре, ему свойственна глубина содержания, неповторимое национальное своеобразие, идеи счастливого будущего для человечества. Творчество поэта является обширным материалом для детальнейшего изучения духовно-нравственных, историко-культурных, художественно-эстетических аспектов воспитания школьников. Работы поэта имеют большую педагогическую ценность, так как позволяют охватить обширный круг вопросов, связанных, прежде всего, с формированием художественной культуры и эстетического воспитания учащихся школ, молодежи в целом.

Список литературы

1. Гамзатов Р.Г. Мой Дагестан. сост. Г.Расулов. Махачкала: Издательский дом «Эпоха», 2021. 416 с.
2. Шурпаева М.И., Курбанова З.Г. К вопросу о личностном развитии учащихся начальной школы на материале чтения и анализа литературы народов Дагестана // МНКО. 2018. [сайт] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-lichnostnom-razvitii-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly-na-materiale-cheniya-i-analiza-literatury-narodov-dagestana> (дата обращения: 28.03.2023).
3. Ваджибов М.Д. Книга Р.Г. Гамзатова «Мой Дагестан» как риторический воспитатель современного дагестанского студента (к 90-летию со дня рождения поэта) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Журнал теоретических и прикладных исследований. Вестник КемГУИШ. – 25/2013. С.33.
4. Гамзатов Р.Г. Завещание: Стихотворения. Махачкала: Издательство «Дагестанский писатель», 2013. 416 с.
5. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в воспитании // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. С. 425.
6. «Мой папа – солнечный человек...»: Интервью с Салихат Расуловной Гамзатовой// Бахшиев Ф. Портреты. XX век в лицах: Сборник публицистики/ Феликс Михайлович Бахшиев; художник М. Левченко; вступительная статья Камала Ибрагимовича Абукова. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2005. С. 218.



УДК 37.022

Шишкина Вероника Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Veronika A.Sh.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru

Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Аннотация: В статье рассматриваются способы формирования личности школьника в условиях современной образовательной среды. Актуальность исследования заключается в нарастании тенденции активизации интереса к личности человека в виду изменения темпов жизни, усиления роли технологии в процессах обучения и воспитания, усложнения труда и социальной деятельности. Дается определение духовности и её составляющих, а также описывается её влияние на формирование личности обучающихся. Проводится анализ Федерального Государственного Образовательного Стандарта с точки зрения содержания в нём подходов к обучению и основных требований к результатам обучения и развития личности школьников. Обозначена роль мотивации обучающихся на уроках, способствующая росту амбициозности и целеустремленности учеников.

Abstract: The article examines the ways of forming a student's personality in the conditions of the modern educational environment. The relevance of the research lies in the growing trend of increasing interest in the human personality in view of the change in the pace of life, the strengthening of the role of technology in the processes of education and upbringing, the complexity of work and social activities. The definition of spirituality and its components is given, and its influence on the formation of the personality of students is described. The analysis of the Federal State Educational Standard is carried out from the point of view of the content of approaches to learning and the basic requirements for the results of learning and personal development of schoolchildren. The role of motivation of students in the classroom is indicated, contributing to the growth of ambition and purposefulness of students.

Ключевые слова: образовательная среда, личность, духовность, нравственность, обучение, воспитание, развитие.

Keywords: educational environment, personality, spirituality, morality, education, upbringing, development.

В современной культуре нарастает тенденция активизации интереса к личности человека, что не может не отразиться на системе образования. В последнее время наметился переход от получения определенного набора знаний к формированию самостоятельной, творческой, гибкой личности, способной действовать в соответствии с изменяющимися условиями, самосовершенствоваться и самообучаться. Причиной этому послужило изменение темпов жизни, усиление роли технологии в процессах обучения и воспитания, усложнение труда и социальной деятельности. Лавинообразный рост объемов доступной информации приводит к тому, что модель «передачи знаний от учителя к ученику» перестает работать, так как современный объем знаний превышает возможности этого канала как на входе, так и на выходе.

Во время своего личностного становления большое влияние на ребёнка оказывает его социальное положение, кругозор, материальное состояние, условия жизни и способности к обучению, причём эти условия могут быть как положительными, так и отрицательными. Как утверждает Хожиева Д.Х.: «... Человек не рождается, а становится личностью. Личность человека развивается в течение всей жизни. Каждый день человек подвергается системе воздействий как со стороны управляемых, внешних, так



и внутренних факторов» [6]. Из этого следует, что основополагающим фактором развития личности является среда и общественное окружение. В связи с тем, что основное время детства, подросткового возраста и юности человек проводит в школе, основной задачей образовательной организации должно быть создание условий для духовного становления и развития свободной, образованной, нравственно и физически здоровой личности. Причём реализация этой задачи возможно только в том случае, если школа становится для каждого ребенка средой развития его природных задатков, потребностей и интересов. Именно в образовательной среде школьник познает азы социальных отношений и особенности разнообразных учебных предметов.

Говоря о становлении личности нельзя забывать, что оно тесным образом связано с понятием духовности. Духовность – такой высший уровень развития и саморегуляции личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности, находящиеся между собой в неиерархических взаимоотношениях [7]. По словам Сультеева Д.В., духовность является неотъемлемой частью личности каждого человека, а воспитание – это питание духовной оси. Ради этой оси ребенок пришел в этот мир. Духовная ось ребенка питается высшими образами, переживаниями и их осмыслением: любви, сострадания, уважения, сочувствия, науки, в результате чего человек обретает целостность, основанную на фундаментальной мотивации, сознании служения, творчески-деятельностном и любовном отношении к миру. Высшие образы и переживания составляют исходное основание духовного опыта [4].

Так каково же влияние школы на формирование личности школьника, и от чего подобное влияние зависит? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо обратиться к Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, в котором прописаны не только предметные цели, «осваиваемые обучающимися в ходе изучения учебного предмета, виды учебной деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета», но и метапредметные «развиваемые обучающимися психические процессы и универсальные учебные действия», а также личностные, «способствующие саморазвитию и личностному самоопределению, мотивированности к обучению и целенаправленности познавательной деятельности обучающихся» [5].

Таким образом, развитие личности обучающегося, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации переходит из разряда одного из возможных подходов к обучению, в разряд основных требований к результатам обучения детей в школе.

Определив важность личностно-ориентированного обучения необходимо задаться вопросом: что же собой представляет личностный рост обучающегося, и как его измерить?

Короткова Т.Ю. в своей статье «Развитие личности учащегося в современной школе и определение его уровня, отмечает: «ФГОС нового поколения предлагает нам следующие личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования:

- усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей российского общества;
- формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности, обучающихся к саморазвитию и самообразованию;
- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики;
- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку;
- развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве в разных видах деятельности» [1].

Таким образом, через развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер обучающихся, происходит формирование позитивного отношения к себе и к миру, уверенности в себе, ответственности, познавательного интереса, мотивации к получению знаний и саморазвитию, то есть развивается личность ученика, не зависимо от того, достигнуты результаты полностью или частично. Причём в процессе достижения этих результатов на обучающихся должна оказывать воздействие совокупность «познавательных, нравственных и эстетических» компонентов духовной сферы, которые выделяет

Сультеев Д. В. [4].

Таким образом, духовность способствует формированию и развитию интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей, что в свою очередь и формирует личность человека.

Формирование личности ребёнка, впрочем, как и любая другая деятельность, невозможно без наставника, который направляет человека в «нужное русло развития». В школе эту роль выполняют учителя. Миссия педагога, по утверждению Сультеева Д. В., – «...это организующая и направляющая деятельность, которая основывается на свободном творческом взаимодействии ученика с учителем, коллективом и обществом. Основные задачи учителя: всемерно развивать творческие способности обучающихся, раскрывая творческий потенциал каждого, ориентировать обучающихся на высокие нравственные ценности, интегрировать в систему национальной и мировой культур, способствовать в дальнейшем участию в духовном развитии общества, – оказывать помощь ребёнку в его самопознании, самоопределении, саморазвитии, самовоспитании и самоутверждении в жизни, социуме, в самореализации своих возможностей через опору на положительное, на успех» [4].

Таким образом, учитель – не просто предметник, а учитель жизни, который помогает ученикам найти свое предназначение. Учитель, обладая гибким мышлением и самостоятельностью действий, способен определить те оптимальные формы и методы обучения, воспитания и развития, которые наиболее эффективно приведут обучающихся к нужному результату. Причём процесс познания должен представлять собой творческий процесс, объединяющий учителя и ученика. Первостепенной задачей учителя является раскрытие потенциала и человеческой ценности учеников [4]. Учитель, как носитель духовного опыта человечества, должен передать его своим ученикам, а также научить их им пользоваться. Именно учитель-наставник должен встать на защиту нравственного, духовного становления и гражданской позиции личности подрастающего поколения, воспитывать обучающихся не только знающих, но и желающих действовать на благо общества.

В зависимости от деятельности учителя происходит комплексное развитие обучающихся, причем одним из ключевых условий прогрессивного развития является заинтересованность учеников. Участвуя во всех школьных мероприятиях, школьник развивается, находит что-то поистине интересное для себя. Зачастую, именно под влиянием учителя, ученик определяется со своей будущей профессией и делом всей жизни. Вся обучающая и воспитывающая деятельность педагога направлена не только на получение обучающимися новых знаний, но и формирование у школьников умений самостоятельно находить, анализировать и интерпретировать нужную информацию. Наилучшим результатом деятельности учителя является то, что его воспитанники и по жизни смогут продолжать проявлять амбициозность и целеустремленность. Из этого следует, что большое значение имеет не только содержание, но и форма взаимоотношений при организации как учебной, так и внеурочной деятельности с обучающимися. Постепенно на основе познавательной и коммуникативной потребности формируются устойчивые интересы к познанию, дальнейшему развитию, ведущие к позитивному отношению к самосовершенствованию в целом, констатируют в своей работе «Влияние школы и сверстников на формирование и развитие личности» Мусаева Р.А. и Сулейманова А.Г [3].

Как отмечает психолог-конфликтолог Дарья Кузнецова, интерес к занятиям у школьников напрямую связан с качеством преподавания, поэтому в число первостепенных задач учителя входят:

- системная и грамотная подача материала;
- мотивация и рефлексия;
- доступные объяснения;
- развитие самостоятельности учеников;
- оценка и контроль усвоения новых знаний [2].

Таким образом, школа является одной из движущих сил развития личности ребёнка, которое осуществляется через процесс обучения и воспитания. Причём именно школа выступает интегрирующим объектом почти всех сторон жизни общества, являясь важным общественным институтом. В образовательной среде, наполненной нравственными и духовными составляющими, гармоничное развитие личности обучающихся является одной из основных направлений деятельности. Причём необходимо понимать, что заинтересованный учитель, воспитатель, классный руководитель, имеющий чёткое представление о результатах влияния тех или иных форм и видов деятельности, качества знаний, информационных потоков, ближайшего окружения на становление личности



обучающихся, способен в полном объеме реализовать те предметные, метапредметные и личностные цели, обозначенные в новом ФГОС, которые приводят к личному росту современных школьников в условиях качественной образовательной среды школы.

Список литературы

1. Короткова Т.Ю. Развитие личности учащегося в современной школе и определение его уровня / Инфоурок [Электронный ресурс] <https://infourok.ru/statya-na-temu-razvitie-lichnosti-uchashegosya-v-sovremennoj-shkole-i-opredelenie-ego-urovnya-4438660.html> (дата обращения: 24.03.2023)
2. Кузнецова Д. Влияние школы на ребенка / интернет урок [Электронный ресурс] https://interneturok.ru/blog/voprosy_psihologii/vliyanie-shkoly-na-rebenka (дата обращения: 23.03.2023)
3. Мусаева Р.А., Сулейманова А.Г. Влияние школы и сверстников на формирование и развитие личности / VII Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум – 2015 [Электронный ресурс] <https://scienceforum.ru/2015/article/2015013796> (дата обращения: 24.03.2023)
4. Сультеев Д. В. Духовное развитие личности в школе / nsportal.ru [Электронный ресурс] <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2014/01/10/dukhovnoe-razvitie-lichnosti-v-shkole> (дата обращения: 24.03.2023)
5. ФГОС Основное общее образование / Приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 №287 [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 24.03.2023)
6. Хожиева Д.Х. Специфика развития личности ребенка в начальной школе на современном этапе / Вопросы науки и образования – 2020 [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-razvitiya-lichnosti-rebenka-v-nachalnoy-shkole-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 23.03.2023)
7. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Электронный ресурс] https://epistemology_of_science.academic.ru/188/духовность (дата обращения: 24.03.2023)



СЕКЦИЯ 9. «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

УДК 378.1

Аракелян Анна Варужановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Arakelyan A.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: annaarak3001@gmail.com
Научный руководитель: Стрельников Р.В., доцент

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА НА ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА THE INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ON PEOPLE'S LIVES

Аннотация: данная статья рассказывает о влиянии физической культуры и спорта на здоровье человека, в ней раскрывается тема пользы здорового образа жизни. Указывается, как спорт влияет на многие аспекты жизни человека и его жизнедеятельность, затрагивается немаловажное значение на внутренние органы человека, сердечно-сосудистую систему и многое другое.

Abstract: this article tells about the influence of physical culture and sports on human health, it reveals the topic of the benefits of a healthy lifestyle in general. It is indicated how sport affects many aspects of a person's life and his vital activity, an important importance on the internal organs of a person, the cardiovascular system and much more is revealed.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, здоровье, ритм жизни, здоровый образ жизни.
Keywords: physical culture, sports, health, rhythm of life, healthy lifestyle.

Для нас не секрет, что спорт и физическая культура непосредственно связаны со здоровьем. Современный ритм жизни значительно упрощает многие её аспекты. Общественный транспорт, самолеты и автомобили позволяют быстрее нам добираться из пункта А в пункт Б, что, несомненно, удобно и доступно, ведь человечество всегда стремилось усовершенствовать что-либо, сократить различные процессы. Вместе с информационно-цифровым веком к нам пришли смартфоны, компьютеры, электронные книги, которые призваны не только упрощать человеку жизнь и выполнять предустановленные функции, но и занять наше свободное время. Тем самым, упростив себе множество аспектов повседневной жизни, большинство из нас сдвинули физическую активность на второй план, кто-то и вовсе на третий. Мало кто из взрослых сможет вспомнить, когда они последний раз делали даже самую простую утреннюю зарядку, способствующую ускорению пробуждения человеческого организма и разогреванию мышц. Сидячий образ жизни не всегда ассоциируется с офисной работой. Под это определение попадает привычный ритм домохозяек, пенсионеров и людей, не получающих достаточную физическую нагрузку в течение дня. Еще недавно «активным» считался тот образ жизни, при котором хотя бы один час в день выделялся на занятия спортом. Несомненно, постоянное пребывание в таком ритме жизни могло отразиться на здоровье и физическом состоянии большинства людей. Функциональные способности человека, как правило, снижаются. Ухудшается кровообращение в костных тканях, что зачастую и приводит к хрупким костям и, как следствие, к переломам. Количество мышц без должной нагрузки и правильного питания уменьшается, а количество жира увеличивается. Жир, по сути своей, начинает вскоре замещать собой мышцы. Одной из важнейших и крайне негативных черт такого образа жизни является влияние на внутренние органы и сердечно — сосудистую систему человека. Сердечная мышца перестает работать в полную силу, делая её уязвимой перед различными факторами. Увеличивается риск развития сердечной недостаточности, уменьшается порог уязвимости

критической отметки артериального давления. Человек становится уязвим перед инфарктом или инсультом [1].

Теперь же наконец рассмотрим те аспекты спорта, которые влияют на здоровье человека при его наличии и прочей физической активности. Благодаря занятиям физической культурой формируется здоровый образ жизни, укрепляется общее здоровье человека, организм способен усерднее защищаться от негативных факторов окружающей среды и быстрого ритма жизни.

Спорт может влиять на человека как позитивно, так и негативно. Важно найти свой ритм и с умом распределять задачи. Кажется, что о положительном влиянии физической культуры сказано уже все, но, к сожалению, люди, мало занимающиеся спортом, часто забывают, какую ценность он может приносить.

Опорно-двигательный аппарат. Кости становятся более крепкими и устойчивыми к нагрузкам. Появляется объем мускулов и сила. Во время любого из подвижных видов спорта улучшается снабжение мышц кислородом, активизируются не используемые в обычном состоянии организма капилляры, появляются новые кровеносные сосуды. Частые занятия спортом предотвращают появление различных заболеваний органов опоры и движения, среди них остеохондроз, атеросклероз и другие.

Прочность и развитие нервной системы. Благодаря разнообразию упражнений и скорости их выполнения, улучшается координация движений. Регулярные тренировки вырабатывают новые рефлексы организма. Увеличивается скорость процессов нервной системы, мозг начинает быстрее реагировать на внешние раздражители и принимать правильные решения.

Работа органов дыхания. Во время тяжелых тренировок организму нужно больше кислорода и объем воздуха, поступающего в органы дыхания, увеличивается более чем в 10 раз. Тем самым, легкие становятся более емкими.

Иммунитет и улучшение состава крови. Эритроцитов и лимфоцитов становится больше, а их задача устранять вредные факторы, поступающие в организм. Люди, ведущие активный образ жизни меньше подвержены атакам вирусов.

Отношение к жизни. Люди, ведущие активный образ жизни, меньше подвержены психическим дисбалансам, депрессиям. Их тело всегда в тонусе, и они более жизнерадостны.

Сердечно-сосудистая система. Одни из самых опасных и частых заболеваний в наше время являются заболевания, связанные с сердцем и сосудами. Чтобы прожить более долгую и здоровую жизнь, важно адаптировать жизненно важные органы к окружающей среде посредством физических упражнений.

Влияние спорта на сердечно-сосудистую систему заключается в следующем:

- Сердце тренирующегося человека более чем в половину больше обычного, что повышает его эффективность.
- Ниже артериальное давление, за счет более спокойной работы сердца без физических нагрузок.
- Риск инфаркта значительно ниже.
- Эластичность сосудов.

Наибольшую пользу на укрепление организма оказывают занятия плаванием.

Пищеварение. Физические нагрузки и регулярные тренировки стимулируют пищеварительные процессы, вызывают большую потребность организма в питательных веществах [2].

Но если принимать пищу перед физическими нагрузками, то это будет наоборот тормозить пищеварительную систему. Процессы затормаживаются, потому что с напряженными нагрузками происходит перераспределение крови. Пищеварительные соки и ферменты выделяются медленнее из-за недостатка крови в пищеварительных железах.

Если приступить к тренировке сразу после приема пищи, мышечная работа станет затормаживать пищеварительную систему, но та пища, которая все-таки переварится, отрицательно повлияет на результат физических нагрузок. Поэтому, после приема пищи, перед занятием спортом, нужно сделать перерыв как минимум два часа. Также в пище должны присутствовать углеводы, они способны быстро усваиваться и перевариваться, перед физической активностью нельзя пить таблетки. В большинстве случаев пища будет просто находиться в желудке без движения, пока проходит тренировка, этого

допускать нельзя.

Развитие деятельности мозга. Мышечная работа создает ощущение легкости, бодрости и удовлетворения. Также, как ни странно, улучшается и развивается нервная система. Связано это с тем, что во время физической активности постоянно проявляются координационные действия. Занятия спортом положительно влияют и способствуют формированию новых условных рефлексов. Вместе с физической нагрузкой мозг адаптируется к быстрому и взвешенному принятию решений, научится быстрее реагировать на раздражители [3].

С каждым годом в России в различные секции и кружки, связанные со спортом, приходит все больше человек. Это, несомненно, не может не радовать, ведь спортивный образ жизни с ранних лет закаляет человека, положительно влияет на характер и самочувствие.



Таким образом, физическая активность улучшает обеспечение всех тканей организма веществами, которые регулируют процессы обмена, что, в свою очередь, активизирует защитные силы организма, закаляет его, увеличивает сопротивляемость болезням современности, укрепляет здоровье и повышает качество жизни. Иными словами, физические упражнения имеют значительное воздействие на организм человека.

Для нашего же времени характерны широкие возможности повышения уровня физического развития человека. Существует множество оздоровительных программ, занятий физической культурой, а также каждый человек может заниматься в спортзалах, под бдительным руководством инструкторов.

Для занятий физической культурой не существует возрастного предела.

Упражнения являются самым эффективным средством для совершенствования двигательного аппарата человека. На их основании строится любой двигательный навык или умение.

Именно под влиянием физических упражнений формируется законченность и устойчивость всех форм двигательной активности человека.

Абсолютно любому человеку – взрослому, ребенку, подростку или же пожилому человеку, полезно делать гимнастику и плавать. К примеру, для правильной осанки необходимо горизонтальное положение тела и равномерное упражнение многочисленных мышечных групп.

Энергичными физическими упражнениями и диетой можно добиться успеха в борьбе с уродующим человека ожирением, что становится очень большой и «болезненной» проблемой в современном мире.

Но обязательно желающим привнести в свою жизнь каплю спорта, необходимо применять физические упражнения, по указаниям и под наблюдением специалистов.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что физическая культура необходима каждому человеку без исключения. Она является важнейшим помощником для счастливой, здоровой, даже более «красивой» и яркой жизни.

Список литературы

1. Кичигин А. С., Гилленберг Ю. Ю. Влияние физической культуры и спорта на жизнь человека // Молодой ученый. <https://moluch.ru/archive/184/47128/>
2. Ростигаева А.Н. Влияние физических упражнений на организм человека // Научное сообщество студентов XXI столетия. [http://sibac.info/archive/guman/12\(27\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/12(27).pdf) (дата обращения: 22.05.2019)
3. <http://www.fok-chempion.ru/informaciya/protivopokazaniya-dlya-zanyatij-sportom>

УДК 796

Баськова Арина Денисовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Баськова А.Д.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: abaskova@internet.ru
Научный руководитель: Махновская Н. В., доцент

**РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА
EXERCISES FOR BEKHTEREV'S DISEASE**

Аннотация: в данной статье прослеживается эволюция возникновения и развития физической культуры и спорта с древних временных до настоящего времени. Освещается роль физической культуры и спорта в жизни общества на всех этапах его развития, выявляются средства и способы содействующие сохранению и укреплению здоровья человека.

Abstract: this article traces the evolution of the emergence and development of physical culture and sports from ancient times to the present. The role of physical culture and sports in the life of society at all stages of its development is highlighted, means and methods that contribute to the preservation and strengthening of human health are identified.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, развитие здоровья.

Keywords: physical culture, sports, development health.

Введение: Физическая культура и спорт существовали с самых древних времен, и их развитие имело много этапов и периодов. В данной работе мы рассмотрим основные этапы истории развития физической культуры и спорта, начиная с эпохи древних греков и заканчивая современностью.

Основной целью данной работы является выявление основных тенденций в развитии физической культуры и спорта на протяжении всей истории, и анализ их влияния на современную культуру и спорт.

Использование физических упражнений и спортивных соревнований имело важное значение не только для укрепления здоровья, но и для формирования характера человека, его духовного и физического развития, а также для достижения высоких результатов в спортивных соревнованиях.

В данной работе мы также рассмотрим некоторые ключевые фигуры, которые сделали значительный вклад в развитие физической культуры и спорта в разные периоды истории.

Текст статьи: Физическая культура и спорт – это область, которая была известна человечеству еще в древности. История развития физической культуры и спорта связана с развитием людской цивилизации и культуры.

Первые упоминания о физических упражнениях и соревнованиях находятся в древнегреческих мифах и легендах. Греки великие спортсмены и философы, которые насчитывают не только о самой физической культуре, но также о значимости ее для человеческого здоровья. «Здоровый дух – здоровое тело» – говорил Демокрит, древнегреческий философ.



В Средневековье физическая культура и спорт были поставлены на второй план в связи с особенностями жизни в эпоху темного века. Уже в эпоху Возрождения искусств в Европе начали восстанавливать забытые знания о физической культуре и спорте. Ониксандер – греческий философ, восстановитель физической культуры, написал первый учебник по философии спорта. В это время появилось множество видов спорта, конечно они не были на столько значимыми и популярными, как те, которые появились уже в новое время.

В 1896 году в Афинах начались первые современные олимпийские игры, которые символизировали развитие идей о мировом мире и спортивных соревнованиях. С тех пор олимпийские игры стали главным событием в мире спорта, их проводят раз в 4 года, собирая лучших спортсменов со всего мира.

В 20-30 годы XX века физическая культура и спорт стали массовыми, руководство правительств разных стран осознало, как важно развивать физическую культуру и спорт для повышения уровня здоровья населения и роста национально-гражданского самосознания.

В наши дни физическая культура и спорт не являются лишь способом занятости, теперь они многое означают для человечества: сохранение и укрепление здоровья, повышение качества жизни, возможность развития личности и професееориентации в спорте, создание положительных национальных и международных связей.

Но стоит отметить, что в развитии физической культуры и спорта важный вклад внесли множество людей, которые сделали важный вклад в развитие физической культуры и спорта в историческом аспекте. Некоторые из них:

1. Пьер де Кубертен – основатель Олимпийских игр нового времени;
2. Джеймс Нейсмит – изобретатель баскетбола;
3. Вильгельм Файбер – создатель системы гимнастики Файбера;
4. Фридрих Людвиг Йан – создатель педагогической системы гимнастики;
5. Эммануил Канн – основатель современного европейского фехтования;
6. Вито Джани – создатель американского кикбоксинга;
7. Кеннет Купер – создатель концепции «тест бега Купера»;
8. Ольга Кононова – создатель уникальной методики физической подготовки для балерин;
9. Арнольд Шварценеггер – известный бодибилдер, киноактер, политический деятель.

Это только некоторые из многих выдающихся личностей, которые сделали значительный вклад в развитие физической культуры и спорта.

В заключении можно отметить, что развитие физической культуры и спорта было важным аспектом в различные исторические периоды. Сначала спорт был связан с войной и охотой, затем – соревнованиями на выживание, а позже перерос в массовое движение и приобрел большую социальную значимость.

В настоящее время физическая культура и спорт являются неотъемлемой частью нашей жизни, которые формируют здоровый образ жизни, развивают физические и духовные качества, способствуют укреплению социальных связей и общественной активности.

Развитие физической культуры и спорта в историческом аспекте – это богатое наследие, которое важно сохранять и передавать следующим поколениям, чтобы продолжать развиваться и улучшаться в будущем.

Список литературы

1. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ин-тов физ. культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Изд-во «Физкультура и спорт», 1991. - 543 с.
2. Сизова Н.Н., Исмагилова Ю.Д. Анализ состояния здоровья современных школьников // Международный научно-исследовательский журнал. – Выпуск № 5(95). – Ч.3. (Педагогические науки), 2020. – С. 133-137.
3. Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Э. Фельдткеллер Болезнь Бехтерева Путеводитель для пациентов Перевод с немецкого//



УДК 796.02

Белокопытов Александр Юрьевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь

Belokopytov A.Y.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: alexandr.belokopytov.00@mail.ru
Научный руководитель: Мхце Б.А., доцент

СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОРТИВНЫХ ОЛИМПИЙСКИХ ДЕРЕВЕНЬ И СТАДИОНОВ CREATION AND DEVELOPMENT OF OLYMPIC SPORTS VILLAGES AND STADIUMS

Аннотация: в статье рассматриваются развитие спортивных деревень и стадионов, текущее их влияние на спорт, а также, возможные перспективы. Описываются опыт успеха проектов по строительству спортивных объектов, а также актуальные положительные моменты создания спортивных сооружений. Статья содержит ценную информацию для организаторов спортивных мероприятий, инвесторов и всех, кто интересуется спортивной инфраструктурой.

Abstract: the article discusses the development of sports villages and stadiums, their current impact on sports, as well as possible prospects. The article describes the success experience of projects for the construction of sports facilities, as well as current positive aspects of the creation of sports facilities. The article contains valuable information for organizers of sports events, investors and anyone interested in sports infrastructure.

Ключевые слова: спортивные сооружения, спорт, развитие, перспективы

Keywords: sports facilities, sports, development, prospects

Спортивные олимпийские деревни и стадионы – это инфраструктура, создаваемая для проведения Олимпийских игр. Они содержат различные объекты: жилые здания для спортсменов и тренеров, столовые, медицинские центры, общественные зоны, а также, разумеется, сам стадион.

Важность спортивных олимпийских деревень и стадионов заключается в том, что они обеспечивают условия для проведения крупнейшего мирового мероприятия в области спорта, которое собирает на себе внимание всего мирового сообщества. Кроме того, эти объекты представляют собой знаковые места для профессиональных спортсменов, которые могут выступать своих спортивных соревнованиях, а также для болельщиков, которые их поддерживают. [1]

Важность стадионов и олимпийских деревень не ограничивается только временем проведения Олимпийских игр. После окончания мероприятия они могут продолжать служить для проведения других спортивных событий, а также мероприятий масштаба локального и мирового значения. Кроме того, они могут стать новыми достопримечательностями города или региона, привлекая туристов и развивая экономику.

Спортивные олимпийские деревни и стадионы являются неотъемлемой частью Олимпийских игр. Они появились с начала Олимпийских игр и развивались на протяжении времени, соответствуя развитию инфраструктуры и технологий.

Первая Олимпийская деревня была построена на Олимпийских играх 1932 года в Лос-Анджелесе. Она содержала спальные помещения и оборудованные кухни для всех игроков, а также тренажерные залы, медицинские кабинеты, прачечные и другие удобства. С того момента большинство олимпийских деревень изменились в лучшую сторону, став более комфортабельными и чистыми, а также соответствующими современным стандартам.

Олимпийский стадион, который является основным местом проведения соревнований, также развивался на протяжении времени. Сначала они были простыми полями для бега и прыжков, но

с появлением соревнований в более сложных и разнообразных видах спорта, требовались и более сложные стадионы. Например, на Олимпийских играх 1964 года в Токио появился Национальный стадион Токио, который был одним из первых стадионов, построенных для Олимпийских игр с крышей, предназначенной для защиты зрителей от дождя и солнца.

Сегодня Олимпийские деревни и стадионы стали невероятно современными и технологически развитыми. Они оснащены передовым оборудованием, таким как медицинские лаборатории, множеством кафе, спортивных залов и аудиторий. Соревнования на этих стадионах сегодня привлекают тысячи зрителей, а спортсмены получают возможность наслаждаться новыми условиями и комфортабельностью во время Олимпийских игр.

Олимпийские деревни и стадионы - это не только места проведения соревнований, но и символы развития инфраструктуры и технологий. Они продолжают эволюционировать и улучшаться, с каждой новой Олимпиадой

Создание спортивных олимпийских деревень имеет огромное влияние на развитие спорта. Они обеспечивают высокий уровень комфорта и безопасности для спортсменов и обеспечивают все необходимые условия для подготовки к соревнованиям.

Олимпийские деревни могут помочь привлекать больше спортсменов на местном и международном уровнях, что в свою очередь может способствовать развитию спортивной инфраструктуры в различных регионах. Они могут также привлекать инвестиции в спортивные объекты и помогать развивать местную экономику.

Кроме того, олимпийские деревни являются местом, где спортсмены могут общаться и обмениваться опытом, что может способствовать росту профессиональных навыков и улучшению техники выступлений. Это позволяет перетаскивать спортивный уровень выше.

Создание спортивных олимпийских деревень играет важную роль в развитии спорта, не только на масштабах конкретных олимпиад, но и на местном и глобальном уровнях.

Примеры лучших спортивных деревень:

1. Олимпийская деревня в Рио-де-Жанейро (Бразилия) в 2016 году. Ее главной особенностью стали ускоренные сроки строительства, благодаря чему объекты были сданы за несколько месяцев до начала Игр. Кроме того, в деревне была создана специальная система безопасности, которая предотвратила любые нарушения и преступления.

2. Олимпийский стадион в Пекине (Китай) в 2008 году. Он был построен за рекордные 4 года и смог вместить в себя более 80 тысяч зрителей. Особенность стадиона заключалась в его дизайне, который отражал китайскую культуру и народные традиции.

3. Олимпийская деревня в Лондоне (Великобритания) в 2012 году. В ней было установлено самое большое количество камер видеонаблюдения, что позволило обеспечить контроль и безопасность во время проведения Игр. Кроме того, в деревне было много ландшафтных зон и культурных мероприятий, что сделало ее более уютной и гостеприимной для спортсменов.

4. Олимпийская деревня в Сиднее (Австралия) в 2000 году. Она представляла собой настоящий городок со своей инфраструктурой, торговыми центрами, ресторанами и парками. В деревне были предусмотрены все условия для комфортного пребывания спортсменов, включая специальную клинику, где они могли получать медицинскую помощь [4].

Каждый из этих проектов отличается своими особенностями, но все они обладали хорошей организацией и инфраструктурой, которые гарантировали комфортное пребывание спортсменов и успешный ход Олимпийских игр.

Создание спортивных деревень и стадионов в России имеет большой потенциал и перспективы для развития спортивной инфраструктуры в стране. Это может существенно повысить качество жизни населения России, развивать массовый спорт и повышать его престиж в глазах мирового сообщества.

Спортивные деревни – это комплексы спортивных сооружений, созданные для подготовки спортсменов высокого уровня. Они могут включать в себя не только стадионы, но и базы отдыха, гостиничные комплексы, медицинские центры и другие объекты.

Развитие подобных проектов может привлечь в Россию большое число спортсменов и болельщиков со всего мира, что способствует реализации потенциала национальной спортивной индустрии. Также увеличение количества стадионов и других объектов спортивной инфраструктуры

будет повышать спрос на услуги в сфере туризма, гостеприимства и транспорта [2].

Однако, чтобы успешно создавать и развивать спортивные деревни и стадионы в России, необходимо учитывать ряд факторов. Важно проводить обширные исследования для выявления оптимальных мест расположения объектов, учитывая при этом потребности местного населения и спортивных команд. Также необходимо уделять внимание вопросам финансирования проектов, что может требовать сотрудничества с частными инвесторами.

В целом, создание спортивных деревень и стадионов в России имеет большие перспективы для развития спортивной индустрии и повышения качества жизни населения страны. Важно внимательно оценивать потенциальные риски и принимать меры для их минимизации, чтобы достичь максимальных результатов [3].

В заключении, можно с уверенностью сказать, что создание и развитие спортивных олимпийских деревень и стадионов важно для будущего спорта, потому что это обеспечивает необходимые условия для проведения крупных международных соревнований и привлечения туристов. Большие спортивные мероприятия могут стать источником дохода для городов и стран, помогая развивать инфраструктуру и стимулируя экономику. Кроме того, спортивные мероприятия способствуют повышению здоровья и физической активности населения и могут привлечь новых спортсменов и зрителей. Создание и развитие спортивной инфраструктуры является важным фактором для продвижения здорового образа жизни и развития спорта в целом.

Список литературы

1. Бочинский, А. «Огонек» над стадионом ярко светит каждому из нас / А. Бочинский. - М.: Физкультура и спорт, 2021. - 160 с.
2. Бахарев В.В. Обеспечение конкурентоспособности фитнес-центров // Экономика и менеджмент систем управления. 2014. № 1. С. 10–15.
3. Богатырева С.В., Титов А.Б., Куприянова М.Ю. Экономическая эффективность как основа формирования управленческих решений // Экономика и менеджмент систем управления. 2016. Т. 20. № 2.1. С. 116–122.
4. Норвежский реестр спортивных сооружений// anlegg.skiskyting.no/ [Электронный ресурс]. URL:<http://anlegg.skiskyting.no/> (дата обращения: 15.05.2023).

УДК 796

Болуров Расул Хаджимуссаевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Bolurov R.K.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Email: bolurov2907@mail.ru
Научный Руководитель: Дауров А.М., доцент

РОЛЬ ТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ THE ROLE OF TRADITIONAL TYPES OF PHYSICAL ACTIVITY OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

Аннотация: Физическое воспитание на Северном Кавказе — часть системы воспитания, в которой физическое развитие ребенка занимало такое же место, как и обучение традиционному этикету, уважению к труду и традиционным ценностям. Кроме того, мужчина, согласно традиционным кавказским представлениям о мужском облике, должен был выглядеть подтянутым, хорошо сложенным, сильным, а женщина стройной, ловкой, расторопной. Это представление культивировалось в обществе



и воспроизводилось и в мифологии, и в фольклоре, и в повседневной практике.

И через физические упражнения такой облик должен был сохраняться и поддерживаться. К.Клапрот свидетельствует, что «...Черкесы (Адыги) делают все возможное, чтобы сохранить свою стройную талию. Они обычно среднего роста, очень сильные, мускулистые, но не жирные. Их плечи и грудь широкие, таз всегда очень узкий». Русский ученый Н.П. Тульчинский отмечал, что «выносливость горцев при всех невзгодах поистине изумительна. К холоду они так привыкают, что ходят босиком и в одних рубашках даже зимой по снегу».

В эпосе всех народов Северного Кавказа упоминаются такие физические упражнения, как стрельба из лука, борьба, бег, прыжки, восхождение на высокие горы, метание камня, перетягивание каната, лазание по врытому в землю столбу; ценились способности поднимать и переносить тяжести, виртуозное владение конем, переходящее в равноправный диалог, преодоление верхом на коне горных рек, оврагов, обрывов.

Abstract: Physical education in the North Caucasus is part of a system of education in which the physical development of a child occupied the same place as teaching traditional etiquette, respect for work and traditional values. In addition, a man, according to traditional Caucasian ideas about male appearance, had to look toned, well-built, strong, and a woman slender, dexterous, agile. This performance was cultivated in society and reproduced in mythology, folklore, and everyday practice.

And through exercise, this appearance had to be maintained and maintained. K. Klaprot testifies that... "Circassians (Adygi) are doing everything possible to maintain their slender waist. They are usually of medium height, very strong, muscular, but not greasy. Their shoulders and chest are wide, the pelvis is always very narrow. " Russian scientist N.P. Tulchinsky noted that "the endurance of the highlanders in all adversity is truly amazing.

Ключевые слова: ресурсы, физическая подготовка, адаптация, выносливость, сила

Keywords: resources, fitness, adaptation, endurance, strength.

Всю работу физической сферы северного кавказа могу представить на примере народов дагестана:

В Дагестане издавна считалось, что одно из основных условий выживания в трудных условиях (жили в труднодоступных горных поселениях) и в победе над врагом является физическая сила и выносливость, поэтому дагестанцы придавали большое значение физической подготовке подрастающего поколения. Изучение фольклорных материалов, историко-этнографической литературы и других документов приводит к выводу, что физическое воспитание преследовало задачи по укреплению здоровья, закаливанию, воспитанию силы, быстроты, выносливости, ловкости, морально-волевых качеств. Поэтому детей с раннего возраста начинали закалывать и приучать к верховой езде, стрельбе из лука, ружья, метанию кинжала в цель и т.д. Повзрослев, юноши и взрослые джигиты всю жизнь совершенствовались в этих физических упражнениях, старались поддерживать свою спортивную форму. В фольклорном наследии дагестанцев очень много примеров физических упражнений.

В настоящее время в обществе уделяется должное внимание изданию этнически ориентированных программ воспитания и развития подрастающего поколения. В этом контексте представляется уместным использование прогрессивного народного опыта физического воспитания.

Использование исторически апробированных методологических подходов традиционной педагогической культуры народов Дагестана в целях повышения эффективности современного физического воспитания приобретает особую актуальность. Содержание физического воспитания в народной педагогике представляется конкретными воспитательными задачами, выявляется народная оценка физического воспитания, что и позволяет четко определить народный идеал физического совершенства.

Традиционная педагогическая культура дагестанцев отводила важную роль физическому воспитанию для подготовки разносторонне развитых людей, способных преодолевать любые трудности в жизни. Об этом свидетельствуют произведения фольклора, герои которых наряду с высокими умственными и нравственными качествами обладают и хорошим физическим развитием (Хочбар, Шарвили, Нарт Карт-Кожик, Мургузали Казикумукский и др.). Умственно и нравственно слабые герои, если даже они физически и сильны, легко терпят поражение в произведениях устного народного

творчества, но в незавидном положении оказываются и физически слабые персонажи. Поэтому в народе всегда считалось, что физическая подготовка в сочетании с умом и высокой нравственностью является одним из необходимых условий победы того или иного героя. Нередко в эпических произведениях дагестанцев сложнейшие физические упражнения и даже героические подвиги совершаются во имя красавицы, чьей руки добиваются джигиты. В данном случае красавица - высший приз победителю и высший балл за его подвиг или победу в состязании сильнейших. Таким образом, внешняя физическая красота неотделима в народной педагогике от всего процесса физического воспитания. Умеренное питание и усиленная физическая активность позволяли дагестанцам сохранять равновесие между потреблением калорий и энергозатратами, поэтому в идеале физической красоты у дагестанцев полнота человека не имеет места, им нравились всегда сухощавые, мускулистые фигуры, какими обладали сами.

В устном народном творчестве также говорится и о том, что не только мужчины, но и женщины должны получить такую же физическую подготовку. Интересно то, что во многих произведениях народного творчества героини-женщины вступают в борьбу с врагами тогда, когда враги теснят их братьев или мужей, когда необходимо их участие в этой борьбе. Становится ясной идея народа о том, что в минуту грозной опасности за родину и классовые интересы людей могут и должны выступать все, в том числе и женщины (Парту-Патима). А для этого женщинам тоже нужна хорошая физическая подготовка.

Этнографические материалы также показывают, что дагестанцы всегда придавали большое значение физической подготовке подрастающего поколения. Изучение фольклорных материалов, историко-этнографической литературы, наблюдений русских и иностранных путешественников и ученых и других документов приводит к выводу, что физическое воспитание у дагестанцев преследовало решение следующих задач:

1. Укрепление здоровья и содействие правильному физическому развитию и закаливанию молодежи.
2. Формирование двигательных навыков и умений, необходимых для овладения трудовыми навыками и защиты Родины.
3. Воспитание основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости и ловкости), необходимых в жизни.
4. Воспитание морально-волевых качеств.

Оценивая взгляды дагестанцев на физическое воспитание подрастающего поколения, условия, образ жизни, можно убедиться в ценности системы дагестанского физического воспитания и важности пропаганды ее духа и практического содержания среди молодежи, так как дагестанские народы еще с древнейших времен считали одной из задач физического воспитания молодежи - воспитание высоких моральных и волевых качеств, которые должны формироваться в борьбе высших общественно ценных мотивов деятельности с низшими, узколичными интересами.

Список литературы

1. Бегидова Т. П. Теория и организация адаптивной физической культуры. М.: Юрайт, 2019. 192 с.
2. Бишаева А.А., Малков А.А. Физическая культура. Учебник. М.: КноРус, 2020. 312 с.
3. Борисов А.Н. Комментарий к Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (постатейный). М.: Юстицинформ, 2009. 328 с.
4. Братановский С.Н., Вулах М.Г. Административно-правовой статус граждан в сфере физической культуры и спорта // Спорт: экономика, право, управление. 2015. N 3. С. 14 — 19.
5. Бурухин С. Ф. Методика обучения физической культуре. Гимнастика. М.: Юрайт, 2019. 174 с.
6. Виленский М. Я., Горшков А. Г. Физическая культура. Учебник. М.: КноРус, 2020. 216 с.
7. Германов Г. Н., Корольков А. Н., Сабирова И. А. Теория и история физической культуры и спорта. Учебное пособие для СПО. В 3-х томах. Том 1. Игры олимпиад. М.: Юрайт, 2019. 794 с.
8. Зайцев А. А., Зайцева В. Ф., Луценко С. Я. Элективные курсы по физической культуре.



УДК 69.01

Выходцев Вадим Алексеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г.Ставрополь
Vykhodtsev V.A.,
Stavropol state Pedagogical Institute,
Stavropol
Email: vykhodtsev01@bk.ru

Научный руководитель: Мхце Б.А., доцент

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРОИТЕЛЬСТВА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ СООРУЖЕНИЙ HISTORICAL ASPECTS OF THE CONSTRUCTION OF PHYSICAL AND SPORTS FACILITIES

Аннотация: Статья представляет собой обзорную работу, посвященную истории развития физкультурно-спортивных сооружений.. В статье анализируются примеры известных спортивных комплексов и арены, а также освещаются социокультурные и экономические факторы, влияющие на развитие физкультурной инфраструктуры. Исследование раскрывает важность спортивных сооружений как символов и наследия в различных эпохах и обобщает основные тренды и инновации в области строительства спортивных сооружений.

Annotation: The article is a review work on the history of the development of physical culture and sports facilities. The article analyzes examples of famous sports complexes and arenas and highlights socio-cultural and economic factors influencing the development of physical culture infrastructure. The study reveals the importance of sports facilities as symbols and heritage in different eras and summarizes the main trends and innovations in the construction of sports facilities.

Ключевые слова: спорт, строительство, сооружения, история.

Keywords: sports, construction, facilities, history.

Физкультурно-спортивные сооружения являются неотъемлемой частью спортивной инфраструктуры и играют важную роль в развитии физической культуры и спорта. Эти сооружения служат не только местом для проведения тренировок и соревнований, но и символами престижа и наследия. История строительства физкультурно-спортивных сооружений богата различными архитектурными стилями, технологиями и материалами, которые отражают дух и культуру своей эпохи. В данной статье мы рассмотрим исторические аспекты строительства физкультурно-спортивных сооружений от древности до современности, исследуя их эволюцию, примеры известных комплексов и арен, а также факторы, влияющие на развитие этой сферы [4].

Строительство физкультурно-спортивных сооружений имеет богатую историю, которая уходит в глубь времен. В древности такие сооружения играли важную роль в развитии физической активности и спорта. Одним из первых известных примеров таких сооружений являются спортивные арены и стадионы в Древнем Египте.

В Древнем Египте спорт был тесно связан с религиозными обрядами и имел большое значение для физического и духовного развития населения. Арены и стадионы использовались для проведения соревнований по египетским видам спорта, включая легкую атлетику, гимнастику и даже боевые искусства.

Греция - другая великая древняя цивилизация, которая оставила значительный след в истории строительства физкультурно-спортивных сооружений. Греки внесли значительный вклад в развитие архитектуры и организацию спортивных мероприятий. Их спортивные комплексы включали в себя палестры, стадионы и гимнасии [2].

Палестра представляла собой специальную площадку для тренировок и упражнений.



Стадионы использовались для соревнований, основным из которых был знаменитый олимпийский стадион в Олимпии. Гимнасии служили местом физической подготовки и развития молодежи. Греки также разработали специальные архитектурные стили, которые использовались при строительстве спортивных сооружений.

Римская империя, продолжившая традиции Греции, также внесла свой вклад в историю строительства физкультурно-спортивных сооружений. Одним из самых известных сооружений того времени были термы, которые включали не только бассейны и спортивные залы, но и комнаты для массажа, отдыха и гигиенических процедур.

Кроме того, в Римской империи были построены впечатляющие амфитеатры, которые использовались для различных видов развлечений и спортивных мероприятий, включая гладиаторские бои и соревнования в беге, прыжках и метаниях.

Средневековые и эпоха возрождения имели свои особенности в строительстве физкультурно-спортивных сооружений. В этот период активные физические тренировки и спортивные соревнования приобрели более военное и рыцарское направление [3].

В средневековой Европе появились замковые турниры, которые проводились на специально оборудованных турнирных площадках. Эти сооружения включали трибуны для зрителей, арены для состязаний на конях и площадки для мечевых поединков. Турниры были не только спортивными мероприятиями, но и показывали мастерство и доблесть рыцарей.

В эпоху возрождения спортивные сооружения стали более разнообразными и роскошными. Одним из примеров являются дворцовые сады, где проводились спортивные игры и состязания. Эти сады имели ухоженные газоны, фонтаны, аллеи и площадки для игр в мяч и другие активные занятия.

С промышленной революцией и развитием современных технологий строительство физкультурно-спортивных сооружений получило новый импульс. В этом периоде появились первые крытые спортивные арены, которые позволяли проводить тренировки и соревнования независимо от погодных условий.

Инженерные и архитектурные инновации стали ключевыми элементами в строительстве. Использование новых материалов, таких как железобетон, позволило создавать более прочные и устойчивые сооружения. Это открыло новые возможности для создания больших стадионов и спортивных комплексов, способных принимать тысячи зрителей и участников [1].

С развитием массового туризма и олимпийского движения появилась необходимость развития инфраструктуры для проведения крупных спортивных мероприятий. Это привело к строительству современных спортивных комплексов, включающих стадионы, спортивные залы, бассейны, тренажерные залы и другие сооружения.

Современные физкультурно-спортивные сооружения также стали ориентированы на экодружественность и энергоэффективность. Использование возобновляемых источников энергии, улучшенная изоляция и внедрение энергосберегающих технологий позволяют снизить негативное влияние сооружений на окружающую среду [5].

Современные технологии также оказали влияние на дизайн и функциональность спортивных сооружений. Виртуальная и дополненная реальность используются для создания интерактивных тренировок и симуляций, которые улучшают опыт занятий спортом и повышают мотивацию спортсменов.

В заключении можно отметить, что история строительства физкультурно-спортивных сооружений отражает эволюцию спорта и активного образа жизни в течение многих веков. От простых арен и гимнасий древности до современных спортивных комплексов с высокотехнологичными решениями, эти сооружения играют важную роль в развитии физической культуры и спорта.

Исторические аспекты строительства физкультурно-спортивных сооружений помогают нам лучше понять наши современные спортивные объекты и вдохновляют на инновации в этой области. Эта статья предоставляет всесторонний обзор истории и развития физкультурно-спортивных сооружений, предлагая важные уроки и перспективы для будущего развития спортивной инфраструктуры.

Список литературы

1. Ильин В. В. Спортивные сооружения и комплексы: проектирование, строительство, реконструкция. Москва: АСВ, 2017. - 256 с.
2. Смирнов И. А. Архитектура спортивных сооружений: история и современность. Санкт-Петербург: Издательство СПбГАСУ, 2015. - 240 с.
3. Петров Д. С. Инновации в строительстве спортивных сооружений: технологии и применение. Москва: Наука и спорт, 2019. - 184 с.
4. Колосов А. А. Экологичность и устойчивость спортивных сооружений. Москва: Архитектура-С, 2020. - 192 с.
5. Бухман И. В. Управление строительством спортивных сооружений. Москва: Издательство Стройиздат, 2018. - 312 с.

УДК 355.233.231.1

Габарашвили Евгений Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Gabarashvili E.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: gabarashvilizzz@mail.ru

Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОСНОВ
БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION FOR STUDENTS IN LIFE SAFETY CLASSES**

Аннотация: в статье рассматривается методика применения духовно-нравственного воспитания на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Результатом этого процесса является формирование нравственно цельной личности, подразумевающей наличие свободной нравственной воли, умения владеть собой, обретения внутренней свободы и т.д.

Abstract: The article deals with the methodology of spiritual and moral education application in the basic life safety classes. The result of this process is the formation of a morally whole person, which implies free moral will, the ability to control oneself, the acquisition of inner freedom, etc.

Ключевые слова: методика, духовно-нравственное воспитание, экологическое образование, мотивация, патриотическое воспитание, гражданская позиция.

Keywords: methodology, spiritual and moral education, environmental education, motivation, patriotic education, civic position.

Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства – воспитание нравственного, ответственного и компетентного гражданина России. Духовно-нравственное развитие – это процесс формирования способности человека сознательно выстраивать и оценивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, ценностных установок [1, с.160]. Актуальность данной тематики обусловлена тем, что на современном этапе развития общество нуждается в подготовке высокого образованных, духовно-нравственных людях, обладающих не только знаниями, но и положительными чертами личности. Учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» имеет широкие возможности для нравственного воспитания. Воспитать духовно-нравственного человека - сложнейшая задача, но она достижима, если за её реализацию берутся не только учителя, но и родители, и всё общество в целом. [2, с.68]



Исследования по разработки методики духовно-нравственного воспитания учащихся проводились в двух 11-ых классах МБОУ Лицей №35 города Ставрополя.

Старшеклассники указанного возраста учились в двух параллельных классах – «А» и «Б», по 26 человек в каждом классе. В «А» классе воспитательная работа оценивалась на основе повседневной учебной, научной, спортивной и других видах деятельности с учащимися. В «Б» классе изучалась эффективность работы по духовно-нравственному воспитанию учащихся на основе новых предложенных нами положений.

Патриотические чувства обучающихся воспитываются на примере подвигов Героев Советского Союза И.Н. Кожедуба, А.И. Покрышкина, Г.К. Жукова, через знакомство с биографией М.И. Кутузова, М. Барклая-де-Толли, героев Великой Отечественной войны и других известных людей, прославлявших Россию.

Методы формирования патриотизма в школах позволили нам определить процент выше среднего балла обучающихся в контрольной(А) и опытной(Б) группах. А именно: школьный музей - 50А, 56Б; Вахта памяти - 40А, 55Б; экскурсии по местам боевой славы - 35А, 45Б; встречи с ветеранами ВОВ - 30А, 39Б.

Таким образом, технологический компонент процесса патриотического воспитания подразумевает использование широкого спектра форм и методов работы. Это методы преимущественно обучающего свойства (устного изложения и обсуждения патриотического знания, самостоятельной работы, практических упражнений и др.), а также непосредственно воспитательного характера (убеждение, призыв). Формы патриотического воспитания комплексно интегрируют в себе формы обучения (лекции, рассказ, семинар, групповая дискуссия на патриотическую тему, создание ситуаций и решение задач практического характера, проблемные вопросы и т.д.).

Гражданская позиция формируется в рамках общей позиции и по мере развития личности занимает все более значимое, ведущее место в ее структуре. Она характеризует личность с точки зрения способа и характера взаимоотношений индивида с определенной действительностью. [3, с.33]

Процент выше среднего балла по качествам личности, составляющие гражданской позиции ученика: патриотизм - 50А, 66Б; гражданственность - 45А, 58Б; активная жизненная позиция - 40А, 46Б; нравственность - 35А, 39Б; творчество - 20А, 25Б.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание школьников на уроках основ безопасности жизнедеятельности состоит в патриотическом, экологическом воспитании, формировании гражданской позиции личности учащегося, а также семейном и религиозном воспитании.

Список литературы

1. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства. [Текст]/И.П. Андриади// – М.: Академия, 2009. – 160 с.
2. Григорьевская И. В. Технологии практико-ориентированного обучения в системе довузовского образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. №3. – С. 118 – 121
3. Роцин, А. Н. Патриотическое воспитание – основа ценностной ориентации современной молодежи [Текст] / А. Н. Роцин// Внешкольник, 2007. – № 1. – С. 32 – 33.
4. Следзовский, И.В. “Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодёжи: проблемы и стратегия” [Текст] / И.В. Следзовский// 2007. – №. – С. 9 – 15.

УДК 796.011.3

Гладких Анна Михайловна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Gladkikh A.M.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol



**ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТА «БОКС В ШКОЛУ» В КАЧЕСТВЕ ТРЕТЬЕГО
УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ
PROSPECTS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “BOXING TO SCHOOL” AS
THE THIRD LESSON OF PHYSICAL CULTURE IN THE STAVROPOL TERRITORY**

Аннотация: в статье рассматривается возможность и реализации физкультурно-спортивного проекта в образовательных организациях Ставропольского края для проведения 3 часа физической культуры с элементами бокса.

Abstract: the article discusses the possibility and implementation of a physical culture and sports project in educational organizations of the Stavropol Territory for conducting 3 hours of physical culture with boxing elements.

Ключевые слова: бокс, спортизация, урок физической культуры.

Keywords: boxing, sportization, physical education lesson.

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей и подростков находится в центре внимания всех социальных институтов Российской Федерации. Одним из инновационных направлений модернизации физкультурно-спортивной практики в системе образования (общего, среднего специального, высшего) может стать спортизация физического воспитания, под которой понимается активное использование спортивной деятельности, спортивных технологий, соревнований и элементов спорта в образовательном процессе с целью формирования спортивной культуры обучающихся [3].

В реалиях современного российского образования спортизация процесса физического воспитания детей и молодежи разного возраста является одним из приоритетных направлений здоровьесформирования [1; 3]. В рамках выполнения подпункта «б» пункта 3 перечня поручений Президента Российской Федерации от 07.10.2021 № Пр-1919 по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по развитию физической культуры и спорта от 10 сентября 2021 года общероссийскими спортивными федерациями в части расширения перечня видов спорта, включенных в программу учебного предмета «Физическая культура» были подготовлены примерные рабочие программы учебного предмета «Физическая культура» на основе видов спорта, как спортивная борьба, лапта, флорбол, бадминтон, легкая атлетика, фитнес-аэробика, триатлон [2]. В Ставропольском крае в качестве третьего урока физической культуры успешно реализуются модули «Бадминтон» и «Легкая атлетика».

В 2022 году в рамках Всероссийского форума школьных спортивных клубов Республика Татарстан презентовала спортивный проект «Бокс в школу», представляющий собой спортивно-образовательную программу для всех ступеней общего образования. Целью программы является создание условий для гармоничного развития обучающихся средствами физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности на основе элементов боксерской подготовки. Особенностью программы является запрет на нанесение ударов в голову и туловище, вольных и условных боев, что значительно снижает риск травм обучающихся в процессе занятий. Именно возможные травмы головного мозга являются основным фактором не допуска большинства обучающихся к занятиям боксом. Вариативность программного материала позволяет использовать для занятий стандартное оснащение школьного спортивного зала без дополнительных материальных затрат на оборудование.

В программе представлен обширный материал по теоретической и практической подготовке, технике и тактике бокса, психологической подготовке, восстановительным и здоровьесберегающим мероприятиям. Значительное место в образовательном процессе уделяется развитию и совершенствованию морально-этических качеств. Данная программа получила большое количество положительных отзывов и внедрена в территориях 24 регионов России. Проект «Бокс в школу» стал на сегодняшний день самым масштабным по охвату учебных заведений спортивно-образовательным проектом страны.

В Ставропольском крае бокс протяжении многих лет является базовым видом спорта. Согласно



статистическим отчетам министерства физической культуры и спорта Ставропольского края этим видом спорта регулярно занимаются 8997 человек, что говорит о большой популярности вида спорта по отношению к другим видам единоборств. В крае действует 30 отделений бокса в физкультурно-спортивных организациях и 12 спортивных клубов, зарегистрировано 48 оборудованных спортивных залов бокса. Лицензию тренера по боксу имеют 82 специалиста, реестр тренеров насчитывает 104 человека. На базе общеобразовательных организаций в сельской местности Ставропольского края реализуются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы по боксу. Ежегодно на территории ставрополя проводятся чемпионаты, первенства и Кубок края, краевые соревнования, первенства муниципальных образований, муниципальные турниры, а также первенства Северо-Кавказского федерального округа (СКФО) среди различных возрастных групп. Ставропольские боксеры показывают высокие результаты, по итогам прошлого года 15 спортсменов стали членами спортивной сборной команды России.

Совместно с общественной организацией «Ставропольской краевой Федерацией бокса» нами был проведен мониторинг готовности материально-технической базы и наличия тренеров по боксу, работающих общеобразовательных школах. По итогам мониторинга к реализации проекта готовы 10 образовательных организаций в следующих муниципальных образованиях: Андроповский городской округ, Кировский городской округ, Кочубеевский городской округ, Новоалександровский городской округ, Шпаковский городской округ, а в городе Ставрополе – четыре организации.

Планируется в 2023-2024 учебном году начать реализацию проекта «Бокс в школу» на территории Ставропольского края при поддержке профильных министерств и краевой и муниципальных федераций бокса, что будет способствовать популяризации бокса, укреплению здоровья обучающихся, ранней спортивной ориентации и дальнейшему отбору одаренных детей для дальнейшего прохождения спортивной подготовки по боксу.

Следовательно, сегодня повышение качества физического воспитания молодого поколения возможно на основе построения и постоянного обновления спортивной среды образовательной организации, предоставляющей условия и возможности для формирования спортивного стиля жизни молодых людей.

Таким образом, перспективы внедрения проекта «Бокс в школу» в качестве третьего урока физической культуры в Ставропольском крае, в качестве спортивной тренировки и подготовки человека можно определить, как специально организованный процесс целенаправленной стимуляции развития и его совершенствования. В связи с этим актуализируется организация спортизированного физического воспитания детей и подростков, так, как только в результате тренировки организма человека повышаются его психофизические возможности, формируется более высокий уровень проявления физических качеств.

Список литературы

1. Лубышева Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: монография / Л.И. Лубышева, А.И. Загrevская, А.А. Передельский, И.В. Манжелей, С.Н. Литвиненко, Е.А. Черепов, Н.В. Пешкова, М.А. Родионова, А.Г. Поливаев, А.Н. Кондратьев, М.В. Базилевич. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. – 200 с.

2. Перечень поручений Президента Российской Федерации от 07.10.2021 № Пр-1919 по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по развитию физической культуры и спорта от 10 сентября 2021 г. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/66882> (Дата обращения 18.05.2023)

3. Современные дидактические средства обучения физической культуре и спорту по направлениям педагогической подготовки: учебное пособие / М-во образования Ставропольского края, ГБОУ ВО Ставропольский гос. пед. ин-т; [под общей ред. проф., Р.Р. Магомедова]. – Москва: Знание – М, 2020. – 349 с.



УДК 75.116.6

Головкина В.С.,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Golovkina V. S.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: golovkina24victoria@gmail.com

Научный руководитель: Кульчицкий В.Е., доцент

**ВЛИЯНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ
ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**
**THE IMPACT OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE ON STRENGTHENING THE HEALTH OF
PEOPLE WITH DISABILITIES**

Аннотация: статья посвящена изучению основ адаптивной физической культуры (АФК) как важной составляющей здорового образа жизни, рассматриваются возможности и особенности практического применения адаптивной физической культуры, она может быть полезна для широкого круга специалистов, работающих с людьми с ограниченными возможностями, а также для всех, кто заинтересован в поддержании здоровья и активном образе жизни.

Abstract: the article is devoted to the study of the basics of adaptive physical culture as an important component of a healthy lifestyle, the possibilities and features of the practical application of adaptive physical culture are considered, it can be useful for a wide range of specialists working with people with disabilities, as well as for everyone who is interested in maintaining health and an active lifestyle.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, ограниченные физические возможности

Keywords: adaptive physical culture, limited physical abilities.

Адаптивная физическая культура (АФК) – это система занятий физическими упражнениями, которая разработана с учетом возрастных, индивидуальных и функциональных особенностей человека с ограниченными возможностями здоровья [1]. Адаптивная физическая культура позволяет поддерживать, восстанавливать или улучшать физическую форму, а также улучшать функциональное состояние организма. Она может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом формате и включает в себя оздоровительные, спортивные и реабилитационные компоненты [5].

Люди с ограниченными физическими возможностями сталкиваются с различными ограничениями и потребностями, которые могут ограничить их жизнь и возможности.

Ограничения могут включать в себя трудности в передвижении, доступе к зданиям и оборудованию, ограничения в общении и социализации, а также ограничения в доступе к информации. Эти ограничения могут привести к трудностям в поиске работы, получении образования, участии в общественной жизни и выполнении ежедневных задач [5].

Потребности людей с ограниченными физическими возможностями могут включать в себя доступ к оборудованию и услугам, обеспечение безопасности и комфорта в повседневной жизни, доступ к информации, общественной жизни и культурным мероприятиям, а также возможность для социальной и профессиональной реабилитации.

Желания и потребности людей с ограниченными физическими возможностями должны учитываться при проектировании общественных пространств, доступности к услугам и оборудованию, а также в создании социальных услуг и программ для инклюзии и реабилитации [4].

Адаптивная физическая культура имеет огромную пользу для здоровья людей с ограниченными физическими возможностями. Некоторые из преимуществ АФК включают в себя [4]:

1. Улучшение физической формы: адаптивные упражнения и спортивные игры помогают укрепить мышцы, улучшить координацию и гибкость тела. Это дает возможность людям с инвалидностью

повысить свой уровень физической активности и, следовательно, улучшить свое здоровье.

2. Повышение качества жизни: благодаря улучшению физического состояния, люди с ограниченными физическими возможностями могут лучше выполнять повседневные задачи, такие как уход за собой, движение по квартире и т.д.

3. Социальная адаптация: участие в групповых тренировках и соревнованиях помогает людям с инвалидностью научиться работать в коллективе и коммуницировать с другими людьми. Это облегчает социальную адаптацию и повышает уровень самооценки.

4. Предупреждение заболеваний: регулярный физический тренинг помогает предотвратить развитие сердечно-сосудистых заболеваний, ожирения, диабета и других хронических заболеваний.

5. Положительный эффект на душевное здоровье: упражнения и тренировки могут помочь уменьшить уровень стресса, тревожности и депрессии, что одинаково важно для людей с инвалидностью.

Адаптивная физическая культура – это система занятий физическими упражнениями, которая позволяет людям с ограниченными возможностями заниматься спортом, повышать свою физическую подготовленность и улучшать здоровье [2]. Основные особенности занятий АФК заключаются в следующем:

1. Индивидуальный подход. Тренировки ведутся с учетом индивидуальных особенностей занимающегося, его состояния здоровья и уровня физической подготовленности.

2. Использование специализированного оборудования. Для занятий АФК используются специальные тренажеры и оборудование, которые позволяют выполнять упражнения с учетом особенностей телосложения и ограничений занимающегося.

3. Разнообразие упражнений. В рамках занятий АФК проводятся различные упражнения, направленные на развитие координации движений, силы, выносливости и гибкости.

4. Комфортные условия для занятий. Для занятий АФК используются специально оборудованные залы с удобными условиями для занимающихся, такими как специальные подъемники, спортивные коврики и т.д.

5. Отсутствие возрастных ограничений. Занятия АФК доступны для людей всех возрастных категорий, включая детей и пожилых людей.

6. Возможность социализации. Занятия АФК позволяют людям с ограниченными возможностями находить единомышленников, общаться и снижать социальную изоляцию.

Таким образом, занятия АФК имеют ряд особенностей, которые позволяют людям с ограниченными возможностями заниматься спортом, повышать свою физическую подготовленность и улучшать здоровье в комфортных условиях [3]. Также, в АФК существует множество успешных программ, которые позволяют людям с ограниченными физическими возможностями укреплять свое духовное и физическое здоровье, вести активную спортивную деятельность и т. д. Вот некоторые из них:

1) Паралимпийские игры - это крупнейшее международное спортивное мероприятие для людей с ограниченными физическими возможностями. Здесь люди с различными формами инвалидности соревнуются в таких видах спорта, как легкая атлетика, плавание, гребля на байдарках, бокс, фехтование и многих других.

2) Открытый чемпионат мира по пауэрлифтингу инвалидов - это ежегодное соревнование для людей с ограниченными физическими возможностями, которое проводится в различных странах мира. Здесь участники соревнуются в толчке, жиме и приседании, с использованием специальных тренажеров для инвалидов.

3) Соревнования по сидячей борьбе - это вид спорта для людей с ограниченными физическими возможностями, который проводится на международном уровне. Здесь участники соревнуются в борьбе на стуле, используя специальный пояс для фиксации верхней части тела.

4) Уличный баскетбол для людей с ограниченными физическими возможностями - это вид спорта, который проводится на открытых площадках в различных городах мира. Здесь участники соревнуются в игре на колясках, используя специальные мячи и правила.

5) Клубы и группы занятий адаптивной физической культурой

6) Программы адаптивной йоги или фитнеса для людей с нарушениями опорно-двигательного

аппарата или сидячим образом жизни

7) Адаптивные тренировки для людей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы или диабетом

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что адаптивная физическая культура является действенным инструментом в поддержании и улучшении здоровья людей с ограниченными возможностями. Ее влияние на организм заключается в укреплении мышечного корсета, установлении нормального обмена веществ, улучшении сердечно-сосудистой и дыхательной функций, а также повышении уровня самооценки и уверенности в своих силах. Специально разработанные занятия адаптивной физической культуры помогают преодолеть барьеры, связанные с инвалидностью, и способствуют социализации за счет взаимодействия в группе. Таким образом, практика адаптивной физической культуры является необходимой составляющей здорового образа жизни для людей с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Кастюнин, С. А. Краткий энциклопедический словарь. Адаптивная физическая культура / С.А. Кастюнин. - М.: Флинта, 2018. - 338 с.
2. Артамонова, Л. Л. Лечебная и адаптивно-оздоровительная физическая культура / Л.Л. Артамонова. - М.: Владос, 2013. - 461 с.
3. Балашова, В.Ф. Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре / В.Ф. Балашова. - М.: Физическая культура, 2023. - 214 с.
4. Вайнер, Э. Н. Краткий энциклопедический словарь. Адаптивная физическая культура / Э.Н. Вайнер, С.А. Кастюнин. - М.: Флинта, 2014. - 144 с.
5. Литош, Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии / Н.Л. Литош. - М.: СпортАкадемПресс, 2013. - 140 с.

УДК 371.315.6

Далибанда Евгения Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Dalibanda E.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: lizzycrag@yandex.ru
Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ PRACTICE-ORIENTED LEARNING IN LIFE SAFETY CLASSES

Аннотация: в статье рассматривается методика применения практико-ориентированного обучения на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Студенты, которые обучались по данной методике, показали не только наилучшие результаты по разделу «Основы медицинских знаний», но и лучше ориентировались в жизненных целях и идеалах.

Abstract: the article deals with the methodology of application of practice-oriented learning in the lessons of the basics of life safety. Students who were taught using this method showed not only the best results in the section «Fundamentals of medical knowledge», but also were better oriented in life goals and ideals.

Ключевые слова: методика, практико-ориентированное обучение, деятельностный подход, мотивация, жизненно важные умения.

Keywords: methodology, practice-oriented learning, activity-based approach, motivation, vital skills.

В современных условиях процесс обучения в первую очередь должен строиться на развитии



внутренней мотивации учащихся, а именно раскрытии их способностей. Задача практико-ориентированного образования заключается в формировании познавательного интереса на занятиях «Основы безопасности жизнедеятельности», а также жизненно важных, востребованных знаний и практических умений, которые позволяли бы учащимся успешно адаптироваться к жизни и уметь применять полученные знания и умения на практике. Проблема заключается в том, что современное образование – в большей степени разнится с реальной жизнью, что вызывает трудности у обучающихся в освоении материалов уроков. Поэтому перед педагогом стоит задача организовать учебный процесс так, чтобы он стал познавательным и раскрыл творческий потенциал обучающихся. Учебная деятельность учащихся, в этом случае, становится успешной, а знания востребованными. [3, с. 8].

Организация практико-ориентированной образовательной среды продолжает быть одной из актуальных проблем педагогики, при этом традиционная модель обучения уступает свое положение практико-ориентированному образованию, которое по большей мере направлено на приобретение обучающимися практических навыков, опыта самостоятельной деятельности. [4, с. 160]. В педагогической науке и образовательной практике сформирован значительный резерв принципов и методов обучения, но для формирования полноценного процесса профессиональной практико-ориентированной подготовки следует его оптимизировать исходя из особенностей образовательных ситуаций. Проблема интереса в обучении не нова. Она состоит в том, чтобы приблизить ученика к учению, чтобы учение для ученика стало желанным, потребностью, без удовлетворения которой немыслимо его благополучное формирование и рост [2, с. 165].

Исследования по применению методики практико-ориентированного обучения, в области безопасности жизнедеятельности, проводились на 1 курсе Ставропольского училища олимпийского резерва.

Были проанализированы следующие показатели: качество, успеваемость, а также рассчитан средний балл за первый семестр по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности. Методика расчета показателей:

- Успеваемость = (количество «5» + кол-во «4» + количество «3») / общее количество учащихся
- Качество знаний = (количество «5» + количество «4») / общее количество учащихся
- Средний балл = (количество «5» + количество «4» * 4 + количество «3» * 3 + количество «2») / общее количество оценок.

В группе «А» обучается 29 студентов, из них окончили первое полугодие на «отлично» - 15 обучающихся, на «хорошо» - 14 обучающихся, студентов получивших «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» нет. Средний балл по предмету – 4,5. Показатели качества и успеваемости составляет 100%. В группе «Б» обучается 32 студента, из них окончили первое полугодие на «отлично» - 13 обучающихся, на «хорошо» - 16 обучающихся, студентов, получивших «удовлетворительно» - 3, «неудовлетворительно» нет. Средний балл по предмету – 4,3. Показатели качества и успеваемости составляет 100%. На успеваемость учащихся большое влияние имеет внутреннее побуждение – мотивация. Формирование мотивации к обучению является одной из ключевых задач образовательного учреждения.

Результаты оценки практико-ориентированного обучения на уроках основ безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов показали (Табл.1), что отличных знаний при использовании данного метода на занятиях по основам безопасности жизнедеятельности добились 41% студентов группы «А» и 25% студентов группы «Б». Хорошие знания получили 45% и 41% соответственно.

Таблица 1 – Оценка практико-ориентированного обучения основам безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов, %

Группы	n	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
«А»	29	41	45	14
«Б»	32	25	41	34



Результаты исследований формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем показали следующие результаты. Ученики опытной группы превосходили контрольных по таким важным показателям как стремлении приобрести хорошую профессию на 6%, стать образованным на 8%, готовности к самостоятельной жизни на 8%, но уступали им по такому показателю как утвердиться среди близких.

На основе проведенных исследований можно сделать вывод, что практико-ориентированное обучение влияет на содержание учебного материала урока и предполагает изменение технологии и структуры урока, в результате чего обучение делается мотивированным. Так же данный метод ориентирует учащихся на выполнение проектов, темы которых совместно разрабатываются с преподавателями, при которых действуют каналы обратной связи «учитель – ученик».

Список литературы

1. Андруник А. П. Методика практико-ориентированного обучения: метод. пособие / А. П. Андруник: Пермь, 2017. – 57 с.
2. Григорьевская И. В. Технологии практико-ориентированного обучения в системе довузовского образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. №3. – С. 118 – 121
3. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование. История и практика. – М.: Профит Стайл, 2007. – 432 с.
4. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография [Текст]/ Под ред. П.И. Третьякова. - М.: Новая школа, 2010. -352с.

УДК 615.825

Дрейбант Александр Александрович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Dreybant A.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: 777drejbant@mail.ru

Научный руководитель: Лукьяненко В.П., профессор

**ФОРМИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНАЖЕРА
«ГРОССА» В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА
FORMATION OF COORDINATION ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH
CEREBRAL PALSY BY MEANS OF THE GROSS SIMULATOR IN A REHABILITATION
CENTER**

Аннотация: в статье рассматривается эффективный способ решения проблемы формирования координационных способностей у младших школьников с церебральным параличом. Представлены результаты диагностики и коррекции координации у младших школьников при помощи тренажера «Гросса» в условиях реабилитационного центра и сформулированы основные выводы, свидетельствующие о высокой эффективности его применения.

Abstract: the article considers an effective way to solve the problem of the formation of coordination abilities in younger schoolchildren with cerebral palsy. The results of diagnostics and correction of coordination in younger schoolchildren with the help of the Gross simulator in the conditions of a rehabilitation center are presented and the main conclusions indicating the high efficiency of its use are formulated.

Ключевые слова: физическая реабилитация, детский церебральный паралич, координационные способности, тренажер «Гросса», младший школьный возраст.



Key words: physical rehabilitation, cerebral palsy, coordination abilities, Gross simulator, primary school age.

В настоящее время формирование координационных способностей у детей младшего школьного возраста с ДЦП остается актуальной проблемой. По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации (Росстат) общая численность детей-инвалидов в России неуклонно увеличивается. Так, если на первое января 2018 г. она составляла 688 тыс. человек, то к 1 января 2021 г. она равнялась 704 тыс. детей [10]. Данным обстоятельством обусловлена необходимость в настоящее время своевременной физической реабилитации таких лиц. Особую категорию составляют дети, страдающие ДЦП, так как несформированность двигательных навыков у них не позволяет социализироваться в обществе и затрудняет их жизнь. Ситуация несогласованности между необходимостью осуществления нормальной жизнедеятельности ребёнка и невозможностью её полноценной реализации составляет серьёзную проблему. Поэтому и существуют реабилитационные учреждения, деятельность которых направлена на содействие решению данной проблемы.

О необходимости разработки и внедрения новых форм и методов физической реабилитации говорит довольно высокий уровень детской инвалидности, что является социально значимым. Тем более решить и устранить данную задачу в современных условиях вряд ли возможно без применения высоких технологий. Использование данных технологий в реабилитационном процессе может быть довольно разнообразным и охватывать достаточно большую аудиторию.

Р.А. Майер, А.М. Гендин, А.Н. Фалалеев, В.И. Столяров считают, что жизнедеятельность ребенка, не представляет на данный момент самостоятельный образ жизни человека, органически включается в образ жизни семьи и, конечно, родителей. Ведь, без сомнений, имеется тесная взаимосвязь в том, что нельзя изучать жизнь и поведение ребенка, вне изучения образа жизни семьи, в том числе его физическое воспитание и развитие. Поэтому не помешает в исследовании применить глубокий анализ детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей-инвалидов, в частности, [3,4,5, 8].

Тренажер Гросса позволяет детям с несформированными координационными способностями обеспечить условия для выполнения различного рода упражнений и перемещения в пространстве во всех направлениях, сохраняя вертикальное положение и при этом иметь возможность вращения вокруг своей оси, не сковывая движений рук и ног, страховать от падения. Также движения туловища или вращения и прыжки с поворотом вокруг вертикальной оси осуществляется за счет использования вращательного механизма страховочного пояса, что обеспечивает сохранение дозированной нагрузки и лимитирует воздействие дополнительного вращающего момента на опорно-двигательный аппарат. При уменьшении количества эластичных тяг, нагрузка увеличивается вплоть до величины собственной массы, что особенно важно при деформации суставов и навыков самостоятельной ходьбы. Тренажер Гросса позволяет находиться в вертикальном положении неограниченное время [1, 2, 6, 7, 9].

Целью нашего исследования являлось определение уровня сформированности координационных способностей у младших школьников с ДЦП, посредством имеющихся современных методик физической реабилитации в условиях реабилитационного центра, и построение максимально благополучного коррекционно-развивающего процесса.

Педагогическое исследование было организовано на базе ГБУСО «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ».

В процессе его организации были сформированы две группы испытуемых – контрольная и экспериментальная (КГ, ЭГ). Состав каждой группы – 8 человек. Всего в исследовании приняли участие 16 человек посещающих реабилитационный центр. Состав ЭГ – дети младшего школьного возраста с ДЦП, имеющие официальный диагноз. Состав КГ – дети с нарушениями осанки, имеющие незначительные интеллектуальные нарушения и другие отклонения.

Реабилитационный цикл для детей ЭГ и КГ составлял 21 день. За данный цикл с каждым ребенком проведено 20 индивидуальных занятий по адаптивной физической культуре. Результаты исследования и их обсуждение (см. табл. 1)

Таблица 1 – Сравнение результатов развития координационных способностей ребенка (тренажер «Гросса») на контрольном этапе эксперимента

№ п/п	Уровни	Показатели в %			
		Констатирующий		Контрольный	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	Высокий	80%	30%	90%	50%
2.	Средний	20%	10%	10%	30%
3.	Низкий	0%	60%	0%	20%

Анализ полученных данных показал, что результаты в контрольной группе по-прежнему отличаются значительно от экспериментальной.

На констатирующем этапе эксперимента в КГ наибольший показатель был выявлен у детей с ОВЗ с высоким уровнем развития координации – 80%. На контрольном этапе исследования он увеличился и составляет 90%. И всего у 2 испытуемых КГ был выявлен средний уровень на начальном этапе эксперимента. После применения коррекционно-развивающей программы, на контрольном этапе показатели среднего уровня уменьшили на 10% и наблюдаются у 1 испытуемого с ОВЗ, что говорит о сохранности у него нарушения в выполнении физических упражнений и наличии помощи взрослого. Но в отличие от участников экспериментальной группы, у этого школьника с ОВЗ помощь со стороны взрослого носила лишь словесный характер, т.е. родители не помогают физически.

На начальном этапе эксперимента у испытуемых экспериментальной группы наивысшие показатели были в низком уровне – 60%. Дети данной группы с ДЦП имели значительные трудности в выполнении предложенных им физических упражнений в тренажере «Гросса». После коррекционно-развивающей работы наивысшим показателем у участников ЭГ составил высокий уровень – 50%.

У 3-х школьников с ДЦП из ЭГ на констатирующем этапе эксперимента не было затруднений в самостоятельном выполнении предложенных физических упражнений, а на контрольном этапе исследования их число выросло до 5 и составляет уже 50%. Результаты показаны на рисунке 1.

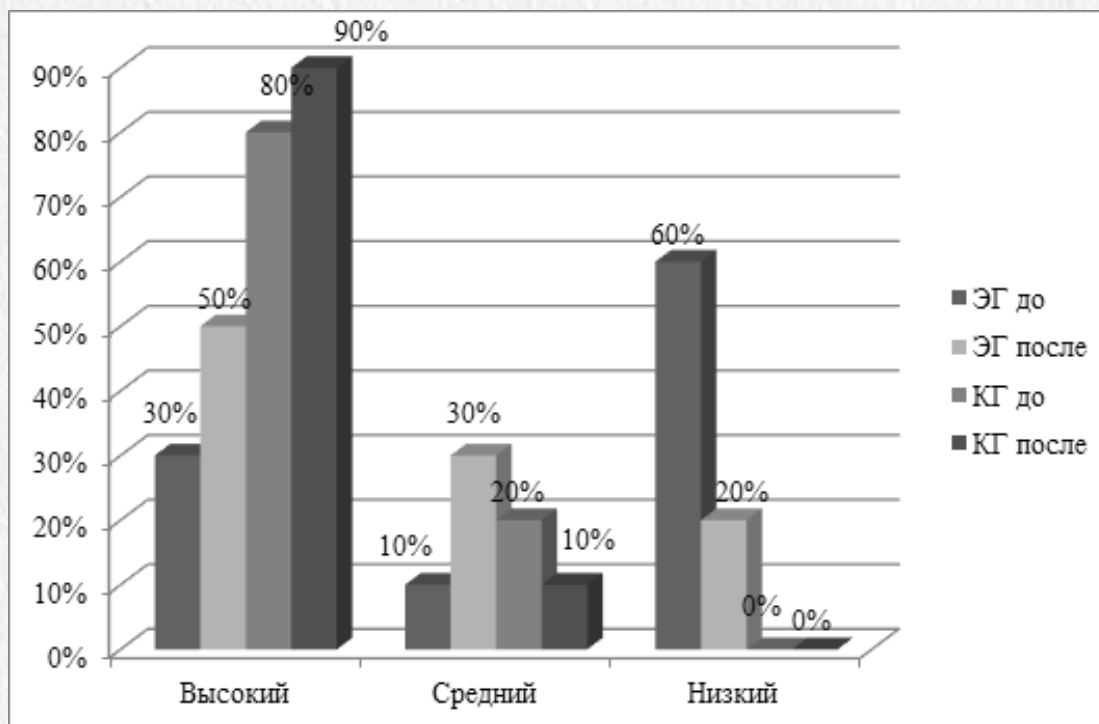


Рисунок 1 – Уровни развития координационных способностей (тренажер «Гросса») младших школьников на конечном этапе эксперимента

У детей ЭГ развились координационные возможности. Хотелось бы отметить, что при удержании равновесия участники с ДЦП из ЭГ стали чувствовать себя более уверенно. Это свидетельствует о том, что эти дети смогли выполнять различного рода двигательные действия и сформировали правильный навык ходьбы. Также им удалось научиться ходить спиной вперед, на внешней стороне стопы, на внутренней стороне стопы, на носках и т.д. Дети экспериментальной группы смогли выполнять упражнения в тренажере «Гросса» с применением гимнастической палки и балансирующей доски. Овладели навыком стояния на одной ноге и т.д.

Исходя из выше сказанного, мы делаем вывод, что включение в программу физических упражнений, направленных на развитие координации и равновесия, показали свою эффективность по формированию жизненно важных двигательных навыков. Поэтому применение коррекционно-развивающей программы демонстрирует положительную динамику, хоть и в незначительных показателях.

После проведения повторных диагностических мероприятий у детей младшего школьного возраста с ДЦП и с ОВЗ в реабилитационном центре был сделан вывод, что разработанная нами коррекционная программа значительно показала свою эффективность. У всех детей младшего школьного возраста с ДЦП улучшились показатели двигательной активности, снизилась тугоподвижность в суставах верхних и нижних конечностей, улучшились координационные способности, навыки самостоятельного стояния, ходьба без помощи родителя (опекуна) и сформированы в разной степени двигательные навыки, необходимые для полноценной жизни.

Список литературы

1. Бадалян Л.О. Невропатология: учеб. для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2000. – 380 с.
2. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом: монография / под ред. Семеновой К.А. – М.: ИД «Закон и порядок», 2007. – 616 с.
3. Гросс Ю.А. Применение тренажерных устройств в процессе реабилитационных занятий физическими упражнениями детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1998. – 24 с.
4. Демиденко Т.Д., Ермакова Н.Г. Основы реабилитации неврологических больных. – СПб.: Фолиант, 2004. – 299 с.
5. Дмитриев В.С. Адаптивная физическая реабилитация: Структура и содержание: автореф. дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.04 / Всерос. науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта. – М., 2003. – 50 с.
6. Кочетова Н.П. Физическое воспитание и развитие детей раннего возраста: метод. пособие для воспитателей и родителей. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 109 с.
7. Крайг Г. Психология развития: учебное пособие / Грейс Крайг, Дон Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко; [перевели с англ. А. Маслов и др.]. – 9-е изд. – М. [и др.]: Питер, 2004. – 939 с.
8. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура для детей с нарушениями в развитии. Психолого-педагогическое сопровождение: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2022. – 156 с.
9. Серганова Т.И. Организация этапно-преемственной терапии в ранней стадии детского церебрального паралича: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.13 / Центр. ин-т усовершенств. врачей. – Москва, 1989. – 19 с.
10. Федеральная служба государственной статистики. Положение инвалидов: детская инвалидность. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 29.11.2022).

УДК 378.1

Дымченко Денис Дмитриевич,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Dymchenko D.D.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: dymchenkodenis@yandex.ru

Научный руководитель: Стрельников Р.В., доцент.

ИСТОРИЯ ЗИМНИХ ОЛИМПИЙСКИХ ИГР HISTORY OF THE WINTER OLYMPIC GAMES

Аннотация: в статье рассматривается предыстория Зимних Олимпийских игр, проблемы, связанные с принятием зимних видов спорта как олимпийских дисциплин, формирование самостоятельных Зимних Олимпийских игр и решение проблем, связанных с ними.

Abstract: the article examines the background of the Winter Olympic Games, the problems associated with the adoption of winter sports as Olympic disciplines, the formation of independent Winter Olympic Games and the solution of related problems.

Ключевые слова: Зимние Олимпийские игры, Северные игры.

Keywords: Winter Olympic Games, Nordic Games.

Зимние Олимпийские игры в наше время по уровню популярности и массовости стоят наравне с Летними Олимпийскими играми. Однако признание Зимних игр Олимпийскими произошло не сразу в силу ряда причин.

До Зимних Олимпийских игр были широко известны Северные игры, проводившиеся в основном в Швеции. Лишь однажды, в 1903 году, Северные игры вышли за пределы Швеции и были проведены в Норвегии. Первые Северные игры были проведены в Осло в 1901 году благодаря Виктору Балку, отставному военному и популяризатору спорта в Швеции, который в дальнейшем станет и одним из первых членов Международного олимпийского комитета. Этот год можно считать годом зарождения всемирных зимних игр, поскольку до этого масштабные соревнования по зимним видам спорта не проводились. На играх были представлены следующие спортивные дисциплины: керлинг, хоккей с мячом, прыжки с трамплина, скелетон, хоккей, конькобежный спорт и фигурное катание. Были представлены также плавание и фехтование, но акцент делался в первую очередь на зимние виды спорта. Здесь следует сказать, что, хотя Северные игры и являлись международными, основную массу участников занимали шведские спортсмены. Северные игры способствовали притоку туристов в Швецию, и в дальнейшем это негативно сказалось на продвижении зимних видов спорта уже в Олимпийских играх.

Включение зимних видов спорта в Олимпийские игры началось в 1908 году. Тогда Международным олимпийским комитетом было принято решение включить в программу будущих игр фигурное катание в рамках «Недели зимних видов спорта». До этого северные страны активно противодействовали таким решениям из опасения потерять международный интерес к Северным играм. Лидером в этой оппозиционной группе была Швеция как главный организатор Северных игр. Виктор Балк, как представитель от Швеции в МОК, всячески препятствовал продвижению зимних видов спорта. Именно он противостоял идее проведения олимпиады по зимним видам спорта в 1912 году, мотивируя это тем, что в 1913 году должны состояться Северные игры. Претензии Балка были не напрасны, поскольку соревнования по зимним видам спорта на Олимпиаде в 1908 году привлекли внимание большого числа зрителей. Он опасался падения рейтинга Северных игр. Его опасения в дальнейшем подтвердились.

Проведение первых зимних Олимпийских игр откладывалось в силу различных причин, основной из них стала Первая мировая война. В 1922 году МОК принимает решение о проведении



выставочных соревнований по зимним видам спорта. Соревнования решили приурочить к VIII Олимпийским играм и провести их в одной стране, в один год – 1924.

Летом 1924 года (с 4 мая по 27 июля), в Париже была проведена VIII Олимпиада. За три месяца до открытия Олимпиады, в г. Шамони (Франция), по инициативе МОК, был проведен турнир под названием: «Международная спортивная неделя по случаю VIII Олимпиады». В программу соревнований включили: фигурное катание, лыжные гонки, прыжки с трамплина, конькобежный спорт, бобслей и хоккей с шайбой. Проведение соревнований в Шамони всячески способствовало развитию успеха и продвижению зимних видов спорта, поскольку город имел широко развитую инфраструктуру и отличные спортивные сооружения.

Хотя организация «Недели зимних видов спорта» не являлась олимпийским состязанием, многие формальности, свойственные Олимпийским играм, были соблюдены. Дошло до того, что участники приносили олимпийские клятвы. В том же году была основана Международная федерация лыжного спорта, в которую вошли государства с развитой горнолыжной инфраструктурой. Вскоре после окончания «Недели зимних видов спорта» международные федерации по зимним видам спорта начали активно требовать включения зимних видов спорта в олимпийскую программу. Также к требованиям прилагалось признание МОК того, что соревнования в г. Шамони являлись олимпийскими. МОК вынуждено было согласиться с этими требованиями, и в 1925 году эти состязания получили статус I Олимпийских зимних игр. Были соблюдены формальности в награждении участников состязаний олимпийскими наградами.

Между тем с проведение первых зимних Олимпийских игр интерес к Северным играм начинает снижаться. После смерти Балка в 1928 году организацию новых Северных игр было принято отложить, поскольку некому было заниматься подготовкой к ним. Было принято решение о переносе Северных игр на 1930 год, но и том году они не состоялись по причине отсутствия снега. Помимо этого, проведению игр мешали экономическая и социальная нестабильность после Первой мировой войны. Вновь принимается решение о переносе игр на 1934 год, но и тут организаторов постигла неудача в связи с размахом Великой депрессии. Северные игры, отложенные на 1942 год, также не состоялись из-за Второй мировой войны. По сути дела, последние Северные игры прошли в 1926 году, но успеха уже не имели. В дальнейшем всё, что было связано с международными соревнованиями по зимним видам спорта, реализовывалось на зимних Олимпийских играх.

После введения зимних Олимпийских игр проблемы с ними не закончились. Если раньше основной проблемой были северные страны и их позиция по поводу включения зимних видов спорта в олимпийскую программу, то теперь основной проблемой являлась организация игр. Дело в том, что МОК отдавала приоритет в проведении зимней Олимпиады той стране, в которой проходила летняя Олимпиада. В связи с этим у стран-организаторов возникали проблемы. Эта проблема выявилась при организации Олимпиад в Нидерландах в 1928 году. Антверпен мог предоставить каток для фигуристов, но не был способен организовать горнолыжные трассы, без которых программа игр была бы неполной. Проблему решили с переносом зимней Олимпиады в Швейцарию, в Санкт-Мориц.

Позже ко всем прочим проблемам, о которых было сказано выше, добавились и проблемы, связанные с политиком. Олимпиада, которая должна была пройти в 1936 году в Германии, связана с рядом проблем. Так, международная спортивная общественность требовала переноса Олимпиады из нацистской Германии в более спокойное место. Некоторые именитые спортсмены - к примеру, чемпионы Лейк-Плэсида Андре Жоли-Брюне и Пьер Брюне из Франции и американец Джон Ши - отказались от участия в Олимпиаде. Но МОК своего решения не изменил. Игры состоялись в Гармиш-Партенкирхене. Канцлер Германии Адольф Гитлер лично следил за тем, чтобы подготовка к играм шла без перебоев. На этих играх впервые была введена традиция зажжения олимпийского огня. Также были представлены соревнования военных патрулей, служившие прообразом биатлона.

Зимние Олимпийские игры 1940 и 1944 года не были проведены из-за развязанной Германией и её союзниками Второй мировой войны. Здесь же стоит добавить, что к географическим проблемам в организации Олимпийских игр добавились и экономические. Например, Олимпиада в швейцарском Санкт-Морице являлась ярким следствием этих проблем. Покупательная способность зрителей была невысокой, многие не хотели ехать на далёкие расстояния для наблюдения за соревнованиями. Несмотря на это, эти Олимпийские игры ввели новшество: впервые в истории Олимпийских игр на



стадионе был установлен огромный хронометр, автоматически включавшийся по сигналу стартера и выключавшийся в момент финиша спортсмена.

Дальнейшая история зимних Олимпийских игр не фиксирует крупных проблем и потрясений в олимпийском движении. В заключение статьи следует сказать, что основная проблема, которая заключалась в проведении летних и зимних Олимпийских игр в одной стране, была решена относительно недавно. В последнее десятилетие 20 века стало понятно, что зимние Олимпийские игры из дополнения к летним соревнованиям превратились в самостоятельное полномасштабное спортивное мероприятие. Зимние и летние Игры решили развести. Решение приняли в 1991 году. Новые правила вступили в силу с 1994 года. Из-за изменений в календаре две зимние ОИ единственный раз в истории были проведены с интервалом в два года – в 1992 и 1994 году.

Список литературы

1. Олимпийская энциклопедия / Гл. ред. С. П. Павлов. - Москва: Сов. энциклопедия, 1980. - 415 с.: ил., 26 л. ил.; 22 см.; ISBN В пер. (В пер.): 5 р. 40 к.
2. Нордические олимпийцы [Электронный ресурс]: спорт в Третьем рейхе / А. В. Васильченко. - Москва: Вече, 2012. - 301, [2] с., [8] л. ил.; 21 см.; ISBN 978-5-9533-4829-4.
3. Олимпийские мемуары [Текст] = Mémoires olympiques / Пьер де Кубертен; [пер. с фр. В. В. Акимова]. - Москва: Рид групп, 2011. - 157, [1] с., [8] л. ил., портр.; 27 см. - (Библиотека Российского международного олимпийского университета); ISBN 978-5-4252-0301-4 (в пер.)
4. Энциклопедия олимпийского спорта / Под ред. В.Н. Платонова. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – 494 с.

УДК 796

Журтова Ксения Руслановна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Zhurtova K.R.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Научный руководитель: Кульчицкий В.Е., доцент

РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В статье рассматривается значение подвижных игр в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, положительное влияние игр на организм детей и увеличение их физической активности. Раскрыто понятие «подвижная игра», ее влияние на организм и физическое состояние детей. В статье представлена схема для подготовки и проведения подвижных игр, которая помогает подготовиться учителям (воспитателям), которые работают с детьми с нарушением в развитии, к проведению игр. Данная методика помогает правильно организовать игру для детей, которые не могут самостоятельно организовать свою деятельность. На уроках физической культуры для детей с ОВЗ используются эстафеты и простые сюжетные игры, для которых подбирается специальный инвентарь, который готовится и подбирается заранее. Данные игры способствуют расширению кругозора ребенка и помогают детям познавать окружающий их мир. Представлены основные выводы по проблеме исследования.

Abstract: The article discusses the importance of outdoor games in the development of children with disabilities, the positive impact of games on the body of children and an increase in their physical activity. The concept of “mobile game”, its effect on the body and physical condition of children is revealed. The article presents a scheme for the preparation and conduct of outdoor games, which helps to prepare teachers (educators) who work with children with developmental disabilities to conduct games. This technique helps

to organize the game correctly for children who cannot independently organize their activities. At physical education lessons for children with disabilities, relay races and simple story games are used, for which special equipment is selected, which is prepared and selected in advance. These games contribute to the expansion of the child's horizons and help children to learn about the world around them. The main conclusions on the research problem are presented.

Ключевые слова: подвижная игра; дети с ОВЗ; дети с нарушением в развитии; игра; командная игра; физическое развитие.

Keywords: outdoor play; children with disabilities; children with developmental disabilities; play; team play; physical development.

Вступление. В настоящее время количество детей с ограниченными возможностями здоровья значительно возросло. Каждый десятый человек населения Земли, а это более 500 млн., имеют нарушения в развитии. Около 150 млн. из них дети. Это происходит из-за вредных привычек родителей (курение, употребление алкоголя и наркотических веществ), ухудшения экологической обстановки, не развитой медицины и т.д. Большая часть детей с ОВЗ практически лишены физической активности, что приводит к гиподинамии со всеми ее отрицательными последствиями (функциональное расстройство всех систем организма, снижение естественной активности и т.д.) [2].

Для того, чтобы организм ребенка не ослабевал, и он мог поддерживать физическую активность, необходимо использовать в обучении (на уроках физической культуры) подвижные игры. Данный вид физической деятельности помогает детям развить интерес к движению, помогает им научиться взаимодействовать с другими, работать в группе и т.д.

Результаты исследования. Подвижная игра – вид сознательной деятельности, которое является незаменимым средством познания ребенком окружающего мира и представлений о нем. Подвижная игра характеризуется точным и своевременным выполнением заданий, которые связаны с обязательными для всех играющих правилами.

За последнее время количество детей, которые имеют нарушение речи или задержку в психическом развитии значительно увеличилось. Большее количество таких детей имеют ослабленное здоровье, они быстро устают и им сложно выполнять какие-либо физические задания. Во время выполнения физических упражнений, дети непроизвольно делают лишние движения, начинается неритмичное дыхание. Такие дети менее эмоционально устойчивы (более раздражительны, бывают эмоциональные срывы или наоборот дети становятся более апатичными).

Эмоциональная насыщенность подвижных игр для детей с ОВЗ является «рывком», ведь специфика подвижной игры состоит в том, что ребенок мгновенно реагирует на команды, которые даёт капитан или ведущий игры, она активизирует все системы организма, и создает положительные эмоции. Поэтому подвижные игры дают положительный эффект детям, которые имеют какие-либо заболевания [3].

Для каждого ребенка с нарушением в развитии необходимо подбирать свои подвижные игры, такие, которые будут оказывать только положительный эффект, помогать в его развитии. Необходимо соблюдать нагрузку этих игр. Игры должны постепенно увеличивать свою сложность, так как ребенок может значительно навредить себе, если игра будет для него сложной.

Подвижная игра для детей с ОВЗ должна содержать знакомые им естественные движения (ходьба, бег, прыжки, элементы с мячом, матами или обручами). Также в таких подвижных играх можно использовать специальный инвентарь, который разработан для маленьких детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (разноуровневый игровой ковёр, детская полоса препятствий и т.д.) [1].

Хорошим способом расширить список таких игр является адаптирование применяемых на уроках физической культуры в школе под игры для работы с детьми с ОВЗ.

Нужно учитывать методику и организацию подвижных игр обучающихся с ОВЗ

1. Подбор игры. Данный этап зависит от коррекционных задач и возрастных особенностей детей, степени их подготовленности и количества участников. При выборе игры следует также учитывать погодные условия, место проведения, а также наличие помощников и желание самих детей.

2. Подготовка места проведения игры. Место проведения игры должно быть безопасным и



чистым, не должно быть предметов, которые могут навредить ребенку в процессе игры.

3. Подготовка инвентаря. Продумать и заготовить инвентарь необходимо заранее. Инвентарь должен быть ярким, интересным и привлекать внимание детей. Также инвентарь не должен быть старым или сломанным (порванным). Такой инвентарь может значительно замедлить игру, или помешать проведению игры.

4. Подготовка места проведения игры. Необходимо заранее подготовить разметку поля или участка, на котором проводится игра, так как она может занять много времени. Границы должны быть яркими и четкими, если нет возможности нарисовать разметку, то можно использовать веревки, ленты и т.д. Линия границ намечается не ближе трёх метров от препятствия.

5. Расстановка играющих. Перед игрой необходимо показать играющим исходное положение так, чтобы дети видели и слышали ведущего, который должен находиться в центре круга.

6. Объяснение правил и хода игры. Определение ролей играющих и их месторасположение, а также содержания и правил игры должно быть образным, понятным, логичным и последовательным. В зависимости от сюжета оно может быть изложено в увлекательной сказочной форме. В играх с детьми, которые имеют нарушение зрения, слуха, интеллекта, объяснение правил игры должно быть не только звуковым, но и показом всех передвижений с предварительным проигрыванием, так как недопонимание правил может отрицательно сказаться на восприятии игры.

7. Выбор водящего. Водящим в игре обычно выбирают того, кто хочет быть водой или того, кого сам учитель или тренер видит. Выполнение данных обязанностей оказывает на ребенка серьезное воздействие. Такие дети являются более дисциплинированными и ответственными. Поэтому, желательно, чтобы в роли ведущего побывало как можно больше людей.

8. Разделение на команды. Организация командной игры или эстафеты с элементами соревнования требует деления на команды, примерно равные по силам. Особенно важно это сделать, если в игре участвуют дети с равными двигательными дефектами. Состав команд в каждой игре может меняться, но при этом должно учитываться желание самих детей.

9. Судейство игры. Судейство в играх, где происходит деление на команды должно быть четким и правильным. Нельзя использовать термин «победила дружба», когда явно видно, что победа за одной из команд. У детей, которые проиграли, может сложиться впечатление, что можно не напрягаться и не задействовать все свои силы, так как победа будет и у них, а та команда, которая побеждает, больше не захочет побеждать, так как будут считать, что выигрывать не обязательно.

10. Окончание игры. Игра заканчивается тогда, когда у игроков появляются первые признаки утомления и снижения интереса. Задача ведущего постоянно следить за состоянием играющих, чтобы своевременно реагировать на любые изменения. Продолжительность игры зависит от ее характера, условий проведения и состава играющих.

11. Подведение итогов. Игры могут носить как соревновательный характер, так и наоборот. В играх, которых не являются соревнованиями, подведение итогов может быть в виде анализа. Анализировать можно игру в целом или игру каждого ребенка по отдельности. Также при подведении итогов необходимо указать детям на их недочёты и разобрать их. К такому анализу можно привлекать и самих детей, так как это способствует развитию наблюдательности, самоанализу и умению видеть и оценивать свои ошибки и ошибки других детей. Также это способствует дисциплинированию, так как дети уже подсознательно анализируют свои действия. [4].

Чаще всего на уроках физической культуры в коррекционных классах используются эстафеты или игры с простыми сюжетами.

Примеры игр и эстафет, которые можно использовать на уроках физической культуры для детей с ОВЗ:

1. «Встречная эстафета»

Цель данной игры: развитие точности и быстроты движения.

Количество игроков: от 6 до 20 игроков.

Инвентарь: два мяча среднего размера.

2. «Не уроните шарик»

Цель данной игры: развитие умения ориентироваться в пространстве, а также развития внимания, точности и правильности движения.



Количество игроков: от 8 до 18 игроков.

Инвентарь: По одному воздушному шару на каждого игрока.

3. «День – ночь»

Цель данной игры: развитие ловкости, внимания. Умение быстро реагировать на команды ведущего.

Количество игроков: не ограничено (может играть весь класс).

Инвентарь: не требуется.

4. «Горячая картошка»

Цель данной игры: развитие внимания, способности ориентироваться в пространстве, развитие умения взаимодействия двигательного и зрительного анализаторов. Умение работать в команде.

Количество игроков: не менее 3

Инвентарь: мячи разного диаметра.

Заключение.

Таким образом можно сделать вывод, что роль подвижных игр в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья имеет большое значение. Правильно подобранные подвижные игры являются стартом для эмоционального и физического развития детей. При помощи подвижных игр, дети учатся победать в команде, взаимодействовать друг с другом, а также следовать правилам. Подвижные игры, для детей с нарушением в развитии становятся основной физической нагрузкой, а также помогает им познавать окружающий мир.

Список литературы

1. Ванюшкин В.А. Коррекция координационных способностей учащихся с недостатками интеллектуального развития. Автореф. дис...канд. пед. наук.-Екатеренбург, 2006.
2. Кударинова А.С., Ашимханова Г.С., Туганбекова К.М., Рахметова А.М., Сериков Т.Ш. формирование двигательной активности у детей с ограниченными возможностями // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 105-107; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1673> (дата обращения: 24.03.2023)
3. Маллаев Д.М. Воспитатель как организатор игровой деятельности слепых и слабовидящих детей. Махачкала. 1992.
4. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие. Под ред. Л.В. Шапковой. - М.- Советский спорт.- 2003.- 464 с.

УДК 376.42

Земцева Е.А.,
Филиал СГПИ в городе Ессентуки,
Ессентуки
Zemtseva E.A.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki
Essentuki

E-mail: solnechniy_gorodok@mail.ru

Научный руководитель: Р.Р. Магомедов, профессор

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕТНЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ДОСУГОВОГО ОТДЫХА ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ FEATURES OF THE FORMATION OF INCLUSIVE SUMMER LEISURE RECREATION FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы инклюзивного отдыха, которые обуславливаются резким увеличением количества детей и молодежи с инвалидностью, за счет



врожденных и приобретенных заболеваний. Авторы проанализировали положительный опыт в организации летнего инклюзивного детского отдыха на примере работы летнего инклюзивного досугового форума для детей и молодежи с инвалидностью, действующего при автономной некоммерческой организации (АНО) «Солнечный городок» в г. Ессентуки. Полученные знания позволяют сформировать круг единомышленников в решении проблемы по созданию комфортного пребывания детей в системе летнего инклюзивного отдыха.

Abstract. The article discusses the current problems of inclusive recreation, which are caused by a sharp increase in the number of children and youth with disabilities, due to congenital and acquired diseases. The authors analyzed the positive experience in organizing inclusive summer children's recreation on the example of the summer inclusive leisure forum for children and youth with disabilities, operating under the autonomous non-profit organization (ANO) "Sunny Town" in Essentuki. The acquired knowledge allows us to form a circle of like-minded people in solving the problem of creating a comfortable stay for children in the system of summer inclusive recreation.

Keywords: inclusion, inclusive recreation, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the Constitution of the Russian Federation, the concept of inclusive recreation, children and young people with disabilities, limited health opportunities, summer inclusive leisure forum.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивный отдых, Конвенция о правах инвалидов, Конституция Российской Федерации, концепция инклюзивного отдыха, дети и молодые инвалиды, ограниченные возможности здоровья, летний инклюзивный досуговый форум.

Инклюзия – от французского «inclusif - включающий в себя или включение», под которым понимается необходимость адаптации обучения к потребностям обучающегося. Главным отличием процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что интеграция является образовательной технологией, а инклюзия технологией социокультурной [2, с. 281].

Инклюзивный отдых – отдых, направленный на активное включение детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду сверстников, не имеющих таких ограничений. Данная форма отдыха является значимой частью комплекса мер по интеграции детей и людей с инвалидностью в общество [3].

В Конвенции о правах инвалида говорится, что ребенок с инвалидностью имеет право на отдых и досуг, который дает возможность восстановить силы, укрепить здоровье, а также заниматься творчеством и получать новые яркие и запоминающие впечатления наравне с другими детьми [6].

Согласно Конституции РФ – на территории РФ гарантируются равные права всех граждан, вне зависимости от состояния здоровья. Изменения в российском законодательстве предоставили возможность детям с инвалидностью отдыхать во всех летних детских лагерях, независимо от их организационно-правовой формы собственности. В Российской Федерации появились первые экспериментальные инклюзивные программы детского отдыха, организованные как частными организациями, так и государственными [5].

Статистические данные, представленные на сайте bdex.ru, говорят о том, что всего на 01 марта 2022 года среди постоянных жителей Ставропольского края инвалидность имеют 209988 человек, что составляет 7,49% от всего населения. Инвалидов первой группы 26354 (0,94%), инвалидов второй группы 95 602 (3,41%), инвалидов третьей группы 88 032 (3,14%), детей-инвалидов 13 457 (0,48%) [4].

Инклюзивная модель детского летнего досуга рассматривается многими представителями научного сообщества, исследователи охарактеризовали ее как динамическое действие, в котором можно постоянно вариативно изменять условия воспитания и обучения с целью учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в летний период занимает особое место и рассматривается как один из важнейших этапов досуговой деятельности. В связи с этим в России стал востребован детский инклюзивный отдых. Это возможность получить больше положительных эмоций в кругу семьи и друзей, а также время для большего тактильного ощущения и отдыха [1, с. 224].

На основании изучаемой проблемы, некоторые ученые выделяют две основные проблемы инклюзивного отдыха – это моральная неготовность общества к инклюзии и нехватка компетентных

специалистов, готовых реализовать инклюзивную программу, включающую детский отдых.

Проведенный анализ опыта автономной некоммерческой организации «Солнечный городок» в системе летнего инклюзивного досугового форума для детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья показал, что дети и молодежь с ограниченными возможностями здоровья (подопечные форума) получают опыт самостоятельной жизни, учатся общаться с нормотипичными сверстниками. Для некоторых из них такая форма отдыха – это единственная возможность провести длительное время без родителей. Дети и молодые люди с инвалидностью приобретают новые практико-ориентированные навыки, получают знания и раскрывают свои таланты.

Разработкой концепции инклюзивного отдыха для детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в регионе Кавказских Минеральных Вод Ставропольского края занимается только автономная некоммерческая организация Центр поддержки детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья «Солнечный городок» (АНО «Солнечный городок») в г. Ессентуки.

Проект создан для активного включения детей и молодежи с ОВЗ в общественную среду в системе организации летнего инклюзивного отдыха.

Задачи летнего инклюзивного досугового форума:

1. Создание специальной площадки для активного включения детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в общественную среду в системе организаций летнего инклюзивного отдыха
2. Реализация программы по подготовке специалистов и волонтеров к работе с инвалидами в системе инклюзивного отдыха.

Для организации летнего досуга для детей и молодежи с ОВЗ на базе АНО «Солнечный городок» проводятся обучающиеся курсы для волонтеров форума. Курсы проходят по ускоренной программе и включают в себя изучение этики и культуры общения с инвалидами, способы взаимодействия с родителями и пути решения проблем в случае форс-мажора.

На площадке летнего инклюзивного досугового форума подопечные взаимодействуют друг с другом и находят новых друзей. Основной акцент форума сделан на культурно-эстетическое воспитание подопечных и их активное участие в мероприятиях, среди которых: ежедневные кружковые занятия, тематические мероприятия, дружеские турниры по настольному теннису, спартакиады, мастер-классы по живописи в русском народном стиле, кулинарные мастер-классы национальных блюд. Созданы специальные кружковые занятия с привлечением педагогов по социальной адаптации, такие как агротерпия, компьютерная графика, песочная терапия, творчество, кулинария, занятия по театру и музыке, а за время работы форума, проводится работа по профилактике ЗОЖ среди подопечных форума, посредством проведения занятий по лечебной физической культуре, настольному теннису, танцам, организаций спартакиад и турниров по настольному теннису с привлечением необходимых специалистов и волонтеров. Педагоги и волонтеры составляют специальные программы, которые адаптированы для всех подопечных.

На конец 2022 года форум посетили более сорок детей с ОВЗ в возрасте от 6 до 14 лет, сто молодых инвалидов в возрасте от 16 до 38 лет, в работе инклюзивного форума приняли участие 72 педагога и более 200 волонтеров, среди которых студенты Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. Согласно проведенному мониторингу было выявлено, что на территории Ставропольского края аналогов данного проекта нет, востребованность среди родителей и подопечных составляет 100%.

Социально-педагогические технологии организации досуговой деятельности на примере работы летнего инклюзивного досугового форума для детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья «Солнечный городок» подчиняются общим закономерностям организованного досуга. Сложность состоит в более глубоком учете индивидуальных особенностей подопечных и их физических возможностях. Актуальность решаемой проблемы позволяет сформировать круг единомышленников и объединить ресурсы. Разработанная микромодель интегрированного сообщества (ребята с ОВЗ, специалисты, волонтеры) безусловно дает позитивный результат и положительные изменения в динамике социальной адаптации детей и молодых инвалидов, что, несомненно, служит поводом для продолжения работы в данном направлении. При грамотной организации и слаженной работе



педагогического коллектива и волонтеров разрешаются все задачи и реализуются поставленные цели.

Привлечённые ресурсы, востребованность у местного сообщества, распространение информации о современных методах работы форума, о деятельности добровольцев, осуществляющих помощь в социальной интеграции и адаптации у детей и молодых инвалидов к условиям современного мира, а также полученный опыт, создали положительные условия для дальнейшего развития проекта.

Благотворительный характер форума, его понятность и актуальность способствуют развитию добровольческого движения и потребности в социальном служении.

Список литературы

1. Борисова Е.В. Инклюзивный отряд: социализация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата // Сборник материалов по итогам XI Международного конгресса лагерей и III Международной конференции, Сочи (Роза Хутор), 9-13 октября 2017 г.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2017.- 242 с.
2. Штанько И.В. Инклюзивное образование: теория и практика // Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 16 июня 2020 г. / Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. - 437 с.
3. Инклюзивное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_ /Дата обращения 03 мая 2023 г.
4. Инвалидность в Ставропольском крае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://techno.st/problems/disability/regions/stavropolskiy_kray /Дата обращения 13 апреля 2023 г.
5. Конституция Российской Федерации: офиц. текст. // Собрание законодательства РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/constitution> /Дата обращения 07 мая 2023 г.
6. Конвенция ООН о правах инвалидов (Принята в Нью-Йорке 13.12.2006 г. Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН) крае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml /Дата обращения 18 мая 2023 г.

УДК 61:378:616-056.5:615.825

Злобина Д.А.,
ГБОУ ВО СГПИ,
г.Ставрополь

Zlobina D.A.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: darya.zlobina@mail.ru

Научный руководитель: Магомедов Р.Р., профессор

АНАЛИЗ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПО МЕДИЦИНСКИМ ГРУППАМ ANALYSIS OF THE DISTRIBUTION OF OCCUPIED GROUPS

Аннотация: в статье анализируется распределение студентов по медицинским группам. На кафедре физического воспитания и адаптивной физической культуры на всех этапах обучения стоит главная задача по поддержанию состояния здоровья студентов и пути решения данной проблемы. В соответствии с этим применяются специальные средства, методы и дополнительные рекомендации для самостоятельных занятий студентов.

Abstract: the article analyzes the distribution of students by medical groups. At the Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture at all stages of education, the main task is to maintain the health of students and ways to solve this problem. In accordance with this, special means, methods and additional recommendations are used for independent studies of students.



Ключевые слова: студенты, заболевания, анализ, распределение, медицинские группы.

Keywords: students, diseases, analysis, distribution, medical groups.

Современный этап развития российского общества характеризуется выраженным ухудшением состояния здоровья населения, что находит подтверждение в результатах обязательного медицинского обследования студенческой молодежи. Из года в год возрастает количество учащихся с ослабленным здоровьем. Увеличение заболеваемости студентов отмечают многие авторы, занимающиеся исследованием здоровья студенческого контингента [3; 4].

Н.Г. Аникеева (2017), Р.И. Аннаев (2022), указывают, что систематически осуществляемый врачебный контроль, который является важнейшим условием правильной организации физического воспитания студентов. Это проходит в учебном заведении в определенных формах: врачебно-педагогические наблюдения за самочувствием студентов; медицинский сервис спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий; санитарно-гигиенический контроль за местами и условиями проведения занятий и спортивных соревнований [1; 2].

Одним из основных направлений государственной политики Российской Федерации на современном этапе остается физическая культура различных групп населения, которая с каждым годом становится актуальней в связи с пониженной двигательной активностью населения наряду с возрастающим стрессом, что влечет за собой ряд заболеваний вегетативной нервной системы, кардиореспираторной, эндокринной систем и прочие нарушения. Недостаточная оценка оздоровительной роли физической культуры показывает, что процесс обучения современных студентов протекает в условиях гиподинамии и достаточными перегрузками центральной нервной системы [5].

На начальном этапе педагогического эксперимента был проведен мониторинг за 4 года распределения студентов по медицинским группам (Таблица 1). В констатирующем эксперименте принимали участие студенты Ставропольского государственного медицинского университета. По статистическим данным медицинского обследования студентов Ставропольского государственного медицинского университета с 2019 года по 2022 год было выявлено наличие негативных тенденций в состоянии здоровья студентов, увеличение количества студентов, которые отнесены к подготовительной, специальной медицинской группе, а также освобожденные студенты. С учетом физических особенностей студенты, были распределены на медицинские группы для занятий физическим воспитанием.

Таблица 1 – Анализ статистических данных распределения студентов по медицинским группам

Медицинские группы	Годы обследования			
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Основная медицинская группа, кол-во	587	536	486	398
% отношение к общему контингенту.	79	75	65	51
Подготовительная	76	84	118	225
% отношение к общему контингенту.	10	12	16	29
Специальная медицинская	81	91	145	155
% отношение к общему контингенту.	11	13	19	20
Всего	744	711	749	778

Так, в 2019 году медицинское обследование прошли 744 студента, из них основную группу составили 587 студентов, подготовительную группу – 76 студентов, специальную медицинскую группу и освобождённых от занятий вошёл 81 студент.

В 2020 году медицинское обследование прошли 711 студентов, из них основную группу составили 536 студентов, подготовительную группу – 84 студента, а специальную медицинскую группу и освобождённых от занятий – 91 студент.



По данным медицинского обследования в 2021 году обследование прошли 749 студентов, из них основную группу составили 486 студентов, подготовительную группу – 118 студентов, специальную медицинскую группу и освобождённых от занятий – 145 студентов.

В 2022 году всего обследовано – 778 студентов, основную группу составили 398 студентов, подготовительную – 225 студентов, специальную медицинскую группу и освобождённых от занятий – 155 студентов.

Проанализировав в процентах распределение студентов по группам было выявлено, что к специальной медицинской группе в 2019 году относилось 11% студентов, в 2020 – 13%, в 2021 – 19%, в 2022 – 20%, студентов. Наибольший процент студентов, которые входили в состав специальной медицинской группы, наблюдался в 2022 году – 20 %.

После комплексного профилактического медицинского осмотра, проводимого в целях своевременного выявления состояний, заболеваний и факторов риска их развития, не медицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, а также в целях определения групп здоровья и выработки рекомендаций, терапевтом был проведён анализ состояния здоровья обследованного контингента студентов вуза, что позволило причислить студентов к одной из групп диспансерного динамического наблюдения.

Первую группу составляли здоровые студенты. Во вторую группу учёта входили студенты с отклонениями в состоянии здоровья, такими как миопия, нарушение осанки, сколиоз, плоскостопие, гиперплазия щитовидной железы, ожирение, лор-патология, хроническими заболеваниями в стадии длительной стойкой ремиссии. Студенты, ранее состоявшие на «Д» учёте по месту жительства у терапевта и впервые выявленные брались на «Д» учёт по третьей группе. Четвертую группу здоровья составляли студенты, страдающие хроническими заболеваниями в стадии субкомпенсации. Пятая группа – студенты, страдающие хроническими заболеваниями в стадии декомпенсации, дети-инвалиды.

Таким образом, проведенный анализ помог увидеть тенденцию ухудшения здоровья учащихся в течение нескольких лет, это говорит о том, что студентам необходимо дополнительно самостоятельно заниматься в домашних условиях, гулять на свежем воздухе, выполнять упражнения дыхательной гимнастики, выполнять упражнения на укрепление мышц живота и туловища, что в свою очередь способствует благотворному воздействию на заболевания и общему психоэмоциональному состоянию студентов, относящихся к специальной медицинской группе.

Список литературы

1. Аникеева Н.Г. Проблема здоровья студентов, занимающихся физической культурой в группе освобожденных от практических занятий // Теория и практика мировой науки. 2017. №3. С. 33-36.
2. Аннаев Р.И. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы: учебное пособие / Р. И. Аннаев, Н. В. Чупанова. — Махачкала: ДГПУ, 2022. — 98 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/262214> (дата обращения: 05.02.2023).
3. Горелов А.А. и др. Двигательная активность и здоровье студенческой молодежи России // Культура физическая и здоровье. 2010. № 2 (27). С. 4–8
4. Кондаков В.Л. Системные механизмы конструирования физкультурно-образовательных технологий в образовательном пространстве современного вуза: монография. Белгород: ЛитКараВан, 2013. 454 с.
5. Муртазин Ш.Н. Интегративная модель мониторинга психофизического здоровья студентов // Теория и практика физической культуры. 2010. № 10. С. 95-98.

УДК 372.8

Карпенко Виктория Викторовна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Karpenko V.V.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vika.mihajluk99@mail.ru
Научный руководитель: Мхце Б.А., доцент

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРАВИЛ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СПОРТИВНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СООРУЖЕНИЯХ МАССОВОГО ТИПА
ANALYSIS OF THE BASIC RULES OF FIRE SAFETY IN MASS-TYPE SPORTS AND TRAINING FACILITIES

Аннотация: В данной статье предпринят анализ культуры безопасности обучающихся, занимающихся спортивно-тренировочной деятельностью в свободное от учебы время. Целью исследования является изучение правил безопасного поведения в спортивно-тренировочных сооружениях массового типа при рассмотрении правил пожарной безопасности. В ходе исследования проанализированы федеральные, технические и концептуальные нормы и правила проектирования, поддержания безопасности и эвакуации при случайном и искусственном возгорании.

Abstract: This article analyzes the safety culture of students engaged in sports and training activities in their free time. The purpose of the study is to study the rules of safe behavior in mass-type sports and training facilities when considering fire safety rules. In the course of the study, federal, technical and conceptual norms and rules for designing, maintaining safety and evacuation in case of accidental and artificial fire were analyzed.

Ключевые слова: культура безопасности, безопасное поведение, пожарная безопасность, здоровье, спорт, оценка риска, безопасная зона.

Keywords: safety culture, safe behavior, fire safety, health, sports, risk assessment, safe zone.

Проблема исследования особенностей организации безопасного поведения и правил пожарной безопасности в зданиях, предназначенных для занятий физической культурой и спортом, были рассмотрены в отечественной педагогике и методике спортивного ориентирования, однако, в современности по-прежнему малоизученным и в известном смысле спорным продолжает оставаться вопрос о концептуализации основных правил пожарной безопасности на специализированных сооружениях. В частности, особый интерес представляют сооружения массового типа, где реализация полного набора правил является наиболее важной, но трудновыполнимой задачей для педагога-специалиста.

Актуальность исследования связана с необходимостью частного анализа методики безопасного поведения обучающихся, находящихся на территории сооружений массового типа, предназначенных для реализации комплексов физической культуры, спорта и спортивного ориентирования.

Практическая значимость исследования восходит к потребности создания методики организации и проведения занятия на территории спортивно-тренировочного сооружения с применением методов физического воспитания, доступных для разных возрастных периодов обучающихся.

В философской и педагогической литературе отсутствует единство определения понятия «культура безопасности», поскольку оно является общекультурным и, самое главное, в самом широком смысле – теоретико-философским, так как к нему в разное время обращалось множество философов, педагогов-психологов, культурных деятелей и великих мыслителей прошлого.

По этому поводу И.Г. Затонская пишет, что культура безопасности – это категория культуры человека, обладающего первичным набором знаний о структуре социального сознания и социальных отношений внутри того государства, в котором он проживает, и того общества, с нормами которого



соглашается. Ценности безопасного поведения раскрываются через понятие мораль и нравственность. Мораль – это сфера общественного сознания, характеризующаяся наиболее важные ценности общества. Нравственность – это форма морали, отраженная в сознании отдельно взятого представителя общества. Так, по мнению исследователя, чтобы сформировать безопасное поведение, необходимо обратиться к аксиологическому сознанию обучающихся [1, с. 121].

С этой позиции организация безопасного поведения обучающихся в спортивно-тренировочных сооружениях должна начинаться не с инструктажа, а с освещения возможных рисков здоровью, опасностях, которые могут возникнуть при несоблюдении правил безопасности. Вопрос противопожарной защиты обстоит довольно остро, особенно – на объектах массового типа, где в одно и то же время находятся пятьдесят человек и более. Современные спортивно-тренировочные сооружения являются многофункциональными по своей природе, включая помещения с разными функциональными классами безопасности: I класс предполагает наличие системы безопасности для одновременных занятий 25-50 человек; II класс рассчитан на 50-75 человек; III класс повышает функционал до 100 человек.

Основные особенности спортивно-тренировочных сооружений массового типа являются: 1) многообразие архитектурных форм; 2) практическое решение при распределении залов и комнат для тренировок; 3) большой внутренний объем каждого зала и комнат; 4) наличие вспомогательных помещений; 5) наличие инструментария для проведения периодических санитарных и гигиенических работ по очищению сооружения. Одной из важнейших задач обеспечения безопасности данного типа спортивных сооружений, наряду с защитой от чрезвычайных ситуаций социального характера, является обеспечение пожарной безопасности. Противодействие случайному и искусственному возгоранию в спортивных комплексах разрабатывается еще в процессе проектирования здания. Вся дальнейшая эксплуатация сооружения базируется на законодательстве федерального уровня, образующих своды правил системы противопожарной защиты [8].

Стоит отметить, что современное строительство спортивно-тренировочных сооружений базируется на использовании материалов, предполагающих создание архитектурной формы, способной выдержать нагрузку примерно до полутора раза больше, чем число объектов и субъектов, включенных в единую систему функционирования здания. Многие сооружения массового типа подразделяются на объекты разного назначения, но объединяет их единая структура, будь то стадион, академия, тренировочный комплекс, или, например, ледовый дворец [8].

Среди наиболее частых причин возгорания на спортивно-тренировочных сооружениях массового типа исследователь И.А. Орлова выделяет:

- 1) сигаретные окурки и различные легко воспламеняющиеся объекты, приносимые зрителями или спортсменами;
- 2) искусственное возгорание – поджог кресел, трибун, газет или журналов болельщиками;
- 3) несоблюдение техники безопасности специалистами при проведении сварочных работ;
- 4) технические ошибки при строительстве здания, приводящая к естественному возгоранию в сухие и солнечные дни летом [2, с. 36].

В Постановлении Правительства РФ от 16.09.2020 N 1479 (ред. от 24.10.2022) «Об утверждении Правил противопожарного режима в Российской Федерации» говорится о том, что индивид, обнаруживший возгорание в здании, должен сообщить о его факте и причине по телефону в пожарную службу и принять общие меры по эвакуации людей, сохранении здоровья и тушению пожара; случае, если индивидом выступает несовершеннолетнее лицо, требования, предъявляемые к нему, ограничиваются исключительно физическими и психологическими возможностями [3]. Постановление Правительства РФ от 22.07.2020 № 1084 «О порядке проведения расчетов по оценке пожарного риска» определяет меры предотвращения риска в виде отчета, который должен содержать:

- а) наименование и адрес объекта защиты;
- б) анализ пожарной опасности объекта защиты;
- в) исходные данные для проведения расчета по оценке пожарного риска;
- г) наименование использованной методики расчета по оценке пожарного риска;
- д) значения расчетных величин пожарного риска для объекта защиты;
- е) вывод о соответствии или несоответствии расчетных величин пожарного риска

соответствующим нормативным значениям пожарных рисков, установленным Федеральным законом «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» [4].

Собственно, данный регламент поясняет конкретные требования пожарной безопасности на уровне организации и физического лица.

1. Степень огнестойкости: сумма востимых стационарных и временных мест для зрителей, исходя из класса здания массового типа:

а) при счете мест – не более 300;

б) не более 400 с повторным счетом;

в) не более 600 с повторным счетом и дополнительными ограничениями;

г) не нормируется при переоценке правил безопасности, согласно Приказу МЧС РФ от 12.12.2007 № 645 «Об утверждении норм пожарной безопасности “обучение мерам пожарной безопасности работников организаций”» [6].

2. Огнестойкость конструкций: в закрытых зданиях массового типа несущие конструкции, предполагающие вместимость более 600 человек должны выполняться из несгораемых материалов с пределом огнестойкости 0,75 ч., если вместимость снижается до 300 человек, то огнестойкость должна составлять как минимум 0,5 ч. Допускается наличие сгораемых материалов только в зонах с минимальным нахождением людей [4].

3. Эвакуация производится согласно трем ключевым правилам. Прежде всего, эвакуирующий должен установить эвакуационный выход к свету, при расчете, что выход с трубен должен занимать не менее 1,5 м, а из общественных зон и тренировочных площадок не менее 1,3 м. Возможные препятствия на путях эвакуации исключаются, в том числе, подъемно-опускные двери, ворота и всевозможные турникеты. Минуются зоны с повышенным шансом возгорания (при их наличии) [4].

4. Система противопожарной защиты включает в себя: автоматическую установку пожаротушения, систему противодымовой защиты, автоматическую сигнализацию, автоматическую систему оповещения, систему управления эвакуацией, организационно-технические мероприятия [5].

5. Организационно-технические мероприятия предполагают наличие заранее согласовываемых: планов сохранения и/или поддержания культуры безопасности, планов эвакуации, инструкций о мерах пожарной безопасности, специальных разметок для проходов и проездов по безопасным зонам [7].

При формировании культуры безопасности у обучающихся важно выработать у них ценностное отношение к собственному здоровью. На уроках «Физической культуры и спорта» школьник приобретает потребность в активном участии во взаимоотношениях людей, система взаимоотношений автоматически предполагает оценивание прав и обязанностей, связанных с социальными ролями. Отсюда раскрывается важность поддержания культуры безопасности. У ребенка социальная роль связана в это время напрямую с учебной деятельностью. Поэтому первые сложные ситуации, включая чрезвычайные ситуации в сознании школьников связаны с тем, насколько хорошо они понимают неоднородность и сложность окружающего их мира.

Таким образом, для того, чтобы заинтересовать обучающихся в изучении правил безопасности в спортивно-тренировочных сооружениях массового типа, будь они зрителями или участниками соревнований, важно подобрать индивидуальный подход для каждого школьника. В ходе урочной деятельности учитель способен заинтересовать их, научить обращаться к проблеме общественной и личной безопасности. Так, похвала за усердную работу является наиболее наглядным и эффективным методом формирования позитивного отношения к культуре безопасности. Неадекватное восприятие опасности формируется, когда учитель или родитель хвалит ученика за неусердный, посредственный труд, к которому ученик не приложил достаточное количество усилий, но в итоге приобрел уважение. Существуют и другие примеры, но именно данные чаще всего встречаются в школьной повседневности.

Список литературы

1. Затонская, И. Г. Городская среда как объект изучения / И. Г. Затонская, А. В. Викторов, М. И. Скляр // Наука и образование: архитектура, градостроительство и строительство: материалы Международной конференции, посвященной 60-летию образования вуза: в 2-х частях, Волгоград, 18–19 сентября 2012 года. Том Часть I. – Волгоград: Волгоградский государственный архитектурно-



строительный университет, 2012. – С. 121-123. – EDN RUNZDL.

2. Орлова, И. А. Пожарная безопасность спортивных объектов / И. А. Орлова // Кровельные и изоляционные материалы. – 2017. – № 4. – С. 35-38. – EDN ULHNVU.

3. Постановление Правительства РФ от 16.09.2020 N 1479 (ред. от 24.10.2022) «Об утверждении Правил противопожарного режима в Российской Федерации» / КонсультантПлюс // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363263 (Дата обращения: 30.04.2023).

4. Постановление Правительства РФ от 22.07.2020 № 1084 «О порядке проведения расчетов по оценке пожарного риска» Постановление Правительства РФ, от 22.07.2020 г. № 1084 / МЧС России // URL: <https://mchs.gov.ru/dokumenty/683> (Дата обращения: 30.04.2023).

5. Приказ МЧС России от 16 марта 2020 г. N 171 «Об утверждении Административного регламента Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий по предоставлению государственной услуги по регистрации декларации пожарной безопасности и формы декларации пожарной безопасности» / МЧС России // <https://mchs.gov.ru/dokumenty/vse-dokumenty/6294> (Дата обращения: 30.04.2023).

6. Приказ МЧС РФ от 12.12.2007 № 645 «Об утверждении норм пожарной безопасности «обучение мерам пожарной безопасности работников организаций»». Нормативно правовой акт МЧС России, от 12.12.2007 г. № 645 / МЧС России // URL: <https://mchs.gov.ru/dokumenty/698> (Дата обращения: 30.04.2023).

7. Своды правил системы противопожарной защиты. Электронный текст документа подготовлен АО «Кодекс» и сверен по: официальное издание ФГУ ВНИИПО МЧС России, 2009 / Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов // URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200071143> (Дата обращения: 30.04.2023).

8. Федеральный закон «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» от 22.07.2008 N 123-ФЗ (последняя редакция) / КонсультантПлюс // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_78699 (Дата обращения: 30.04.2023).

УДК 378.1

Лямина Софья Владиславовна,

ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Lyamina S.V.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: 42Gera42@mail.ru

Научный руководитель: Хагай В.С., профессор

РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В XXI ВЕКЕ В РОССИИ DEVELOPMENT OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION IN THE XXI CENTURY IN RUSSIA

Аннотация: В данной статье будут рассматриваться адаптивное физическое воспитание, перспективы ее развития, а также инициативы, которые существуют в России для поддержки адаптивных спортсменов. Описаны организации, которые занимаются развитием АФВ.

Abstract: This article will consider adaptive physical education, prospects for its development, as well as initiatives that exist in Russia to support adaptive athletes. Organizations that are engaged in the development of AFV are described.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, адаптивный спорт, перспективы.

Keywords: adaptive physical education, adaptive sports, prospects.

Адаптивное физическое воспитание (АФВ) – компонент (вид) адаптивной физической культуры (АФК), удовлетворяющий потребности индивида с отклонениями в состоянии здоровья в его подготовке к жизни, бытовой и трудовой деятельности; в формировании положительного и активного отношения



к АФК. Уже с конца 20 века в России началось развитие этого направления. Однако, до сих пор не все школы обеспечивают АФВ для детей с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на это, в последние годы в России происходит активное развитие АФВ, что связано с обновлением программ обучения в школах. На данный момент в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) из всех форм организации образовательной деятельности, инклюзивное образование с каждым днем становится все более актуальным [2].

В данном направлении необходимо обоснованное изучение сущности (природы) инклюзии. Это, по мнению Л.М. Беткер с соавт. (2016), «позволит специалистам общеобразовательных организаций поэтапно “выращивать” инклюзивную практику, преобразовывать образовательное пространство, чтобы отвечать требованиям времени, ожиданиям» субъектов образовательного процесса [1].

Основной задачей АФВ является развитие физических способностей и поддержание здоровья людей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, АФВ способствует социализации людей с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет им чувствовать себя полноценными членами общества. Важной задачей АФВ является также развитие инклюзивного образования и создание условий для участия людей с ограниченными возможностями здоровья в спортивных мероприятиях.

В настоящее время в России существует ряд организаций, занимающихся развитием АФВ. Например, Федерация адаптивного спорта России (ФАСР) занимается развитием и популяризацией спорта для людей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках ФАСР созданы различные секции, которые занимаются адаптивным спортом, в том числе плаванием, легкой атлетикой, греблей, фехтованием и другими видами спорта.

Одним из важнейших направлений развития адаптивной физкультуры в России является специальное образование. На уровне высшего образования осуществляется подготовка бакалавров и магистров по направлению «Адаптивная физическая культура». Такие программы были впервые открыты в начале 21 века. И на данный момент это направление является наиболее востребованным направлением в сфере физической культуры. В России работают множество вузов и колледжей, которые производят профессиональную подготовку специалистов АФК. Но количество таких кадров все еще меньше необходимого.

В сфере среднего профессионального образования осуществляется подготовка инструкторов-методистов по адаптивной физической культуре. С 2019 г. данная профессия включена в перечень наиболее востребованных на рынке труда.

Важным аспектом является непрерывное повышение квалификации специалистов. По данным Минспорта России, более 5 тыс. тренеров и специалистов ежегодно проходят повышение квалификации и переподготовку в области адаптивной физической культуры.

Распространение информации о методах и приемах, используемых в работе с детьми с ОВЗ, также является способом развития адаптивной физической культуры. На сегодняшний день существует огромное количество публикаций и научных статей, посвященных этой теме. В 2017 году Л.С. Голубева написала книгу «Адаптивная физическая культура детей с ограниченными возможностями здоровья», в которой описала современные методы, приемы работы с детьми с ОВЗ.

Важность развития АФВ подтверждается увеличением в последние годы в России проведения конференций и семинаров. Ежегодно они проводятся по всей стране. На них поднимаются темы проблем развития АФК и их возможные решения, перспективы развития, способы привлечения большего количества человек в это направление.

Еще один способ продвижения АФВ — через инициативы, продвигаемые организациями, работающими в этой области. Одной из них является Паралимпийский комитет России, отвечающий за организацию и поддержку паралимпийских видов спорта в стране. Также правительство России запускает свои инициативы. Одной из них является программа «Доступная среда», действующая в 2011-2020 годах и которая была направлена на создание доступных спортивных объектов и инфраструктуры для людей с ОВЗ по всей стране и которая делала своим приоритетом детей и молодежь [3].

Помимо государственных организаций, существуют неправительственные организации, которые также продвигают адаптивный спорт. Инициатива «Спорт без ограничений», направленная на поддержку и обучение людей с инвалидностью, создана Всероссийским обществом инвалидов.



К сожалению, усилий, которые идут на разработку АФВ, пока недостаточно. Адаптивное физическое воспитание это не только способ восстановления здоровья, но и возможность для детей с ОВЗ проявить свои способности и добиться успехов в спорте

В заключение, можно сказать, что развитие АФВ в России является актуальной проблемой, которая требует внимания государства, общества и специалистов. Опыт других стран может помочь в развитии АФВ в России. Необходимо обеспечить доступность спортивных сооружений и оборудования для детей с ограниченными возможностями здоровья, создать условия для проведения занятий, развивать системы подготовки и повышения квалификации кадров по адаптивной физической культуре, что позволит улучшить качество учебно-тренировочного процесса и будет способствовать распространению и популяризации адаптивного спорта в России. Только так можно обеспечить развитие АФВ и повысить качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Беткер Л.М., Еременко М.И., Лопаткина Н.В. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов). Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016. С. 90.

2. Кулагина Е.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 107-116.

3. Постановление от 15 апреля 2014 г. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы: сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/IK8wBaH3E7I.pdf> (дата обращения: 10.05.2023)

УДК 69

Менлажиев Наирбек Фаизбекович,
ГБОУ ВО СГПИ,
г.Ставрополь
Menlazhiyev N.F.,
Stavropol state Pedagogical Institute,
Stavropol
Email: nmenlajiev3@mail.ru
Научный руководитель: Мхце Б.А., доцент

СОЗДАНИЕ СПОРТИВНЫХ СООРУЖЕНИЙ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО СПОРТА: ДОСТУПНОСТЬ И АДАПТИВНОСТЬ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ CREATION OF SPORTS FACILITIES FOR INCLUSIVE SPORTS: ACCESSIBILITY AND ADAPTABILITY FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Аннотация:.. Данная статья исследует важность создания специальных спортивных сооружений, обеспечивающих доступность и адаптивность для людей с ограниченными возможностями. В ней анализируются основные проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются спортсмены с инвалидностью при посещении традиционных спортивных объектов. Статья также обсуждает технические и дизайнерские аспекты создания таких сооружений, а также необходимость обучения персонала, работающего на них.

Annotation: This article explores the importance of creating special sports facilities that provide accessibility and adaptability for people with disabilities. It analyzes the main problems and challenges faced by athletes with disabilities when visiting traditional sports facilities, the article also discusses the technical and design aspects of creating such facilities, as well as the need to train the personnel who work in them.



Ключевые слова: физическая культура, спорт, социализация, люди с ограниченными возможностями здоровья

Keywords: Physical education, sports, socialization, people with disabilities.

В последние годы вопросы доступности и адаптивности спортивных сооружений для людей с ограниченными возможностями стали актуальными. Стремление к инклюзивному спорту и равным возможностям для всех спортсменов требует создания специальных объектов, которые учитывают разнообразные потребности людей с ограниченными возможностями. В данной статье мы рассмотрим важность создания спортивных сооружений, обеспечивающих доступность и адаптивность, а также предложим концепцию инклюзивных спортивных объектов [4].

Традиционные спортивные сооружения часто не удовлетворяют потребностям людей с ограниченными возможностями. Отсутствие подходящих подъездных путей, неудобные сидения, отсутствие специализированного оборудования и недостаточная доступность тренеров и инструкторов создают преграды для полноценного участия в спорте. Эти проблемы ограничивают доступность и мотивацию спортсменов с ограниченными возможностями.

Инклюзивные спортивные сооружения являются объектами, специально разработанными для обеспечения доступности и адаптивности для людей с ограниченными возможностями. Они учитывают разнообразные потребности спортсменов с инвалидностью и обеспечивают равные возможности для участия в спортивных мероприятиях [1].

Один из примеров инклюзивных спортивных сооружений - спортивные площадки с безбарьерным доступом. Это могут быть специальные арены для инвалидов, которые предлагают специализированные участки для соревнований в колясочных видов спорта, таких как колясочный баскетбол, колясочный теннис или колясочный регби. Эти площадки имеют гладкие покрытия, специальные отметки на поле и специализированные препятствия для обеспечения безопасности и удобства спортсменов.

Еще одним примером являются адаптивные бассейны и спортивные комплексы. Они обеспечивают доступность для людей с физическими ограничениями, предоставляя подъемные устройства для входа в воду, пандусы для безбарьерного движения и специальные средства безопасности для спортсменов с инвалидностью. Это позволяет им активно участвовать в плавании, водных видов спорта и других водных мероприятиях.

Кроме того, инклюзивные спортивные сооружения включают в себя тренажерные залы и фитнес-центры, которые обеспечивают доступность и адаптивность для людей с ограниченными физическими возможностями. Это может включать специализированные тренажеры с адаптированными функциями и доступностью для инвалидов, а также тренеров, обученных работать с различными категориями спортсменов [5].

Помимо конкретных объектов, важно также учитывать общую доступность инфраструктуры спортивных сооружений. Это включает создание рельефных дорожек, широких дверных проемов, лифтов, удобных пространств для отдыха и недостаточное количество барьеров, которые могут

Создание инклюзивных спортивных сооружений требует учета различных технических и дизайнерских аспектов. Важными факторами являются правильное планирование и размещение зон для тренировок и соревнований, установка специализированного оборудования, создание подъездных путей и лифтов, а также обеспечение безбарьерного доступа ко всем частям сооружения. Важно также учесть эргономические особенности спортивного оборудования, чтобы оно максимально соответствовало потребностям спортсменов с ограниченными возможностями [2].

Одним из ключевых аспектов успешной реализации инклюзивных спортивных сооружений является обучение персонала, работающего на них. Персонал должен быть осведомлен о потребностях и специфике работы с людьми с ограниченными возможностями, уметь обеспечивать безопасность и комфорт спортсменов, а также гарантировать равные условия участия для всех.

В заключение, создание инклюзивных спортивных сооружений является важным шагом в достижении равенства и возможности для всех спортсменов. Примеры таких сооружений включают специализированные спортивные площадки, адаптивные бассейны, тренажерные залы и общую доступность инфраструктуры. Обеспечение доступности, адаптивности и обучение персонала

являются ключевыми факторами для успешной реализации инклюзивных спортивных сооружений и создания инклюзивной спортивной среды, где каждый спортсмен может раскрыть свой потенциал и наслаждаться спортом без каких-либо преград.

Улучшение доступности и адаптивности спортивных сооружений для людей с ограниченными возможностями является важным шагом на пути к инклюзивному спорту и созданию равных возможностей для всех спортсменов. Создание инклюзивных спортивных сооружений требует учета проблем и вызовов, а также внедрение технических и дизайнерских решений, обучение персонала и стремление к созданию спортивного пространства, доступного и вдохновляющего для всех. Путем внедрения этих мер можно сделать спорт поистине инклюзивным, способствуя здоровью, развитию и радости спорта для всех людей, независимо от их физических способностей [3].

Список литературы

1. Джонсон, Л. М., Браун, С. А. Создание инклюзивных спортивных сооружений: рекомендации по проектированию для доступности и адаптивности // Международный журнал спортивной архитектуры. 2021. Том 4, № 1. С. 56-75.
2. Джонс, А. Б., Уильямс, К. Д. Повышение инклюзивности спортивных сооружений: лучшие практики и примеры // Обзор управления спортом. 2018. Том 21, № 4. С. 506-520.
3. Петерсон, М. А., Уилсон, К. Е. Проектирование инклюзивных спортивных сооружений: рекомендации по доступности и универсальному дизайну // Журнал спорта и социальных вопросов. 2019. Том 43, № 5. С. 435-453.
4. Смит, Дж. К., Джонсон, Р. М. Доступность и адаптивность спортивных сооружений: обзор существующих практик // Журнал управления инклюзивным спортом. 2020. Том 5, № 2. С. 87-102.
5. Томпсон, Р. Л., Гринвелл, Т. К. Поддержка инклюзии через проектирование спортивных сооружений: анализ случаев // Журнал спортивного менеджмента. 2022. Том 36, № 1. С. 47-60.

УДК 373.31

Муковозова Алина Сергеевна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки,
г. Ессентуки
Mukovozova A.S.,
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Essentuki
E-mail: mukovozovaalina368@gmail.com
Научный руководитель: Иохвидов В.В., доцент

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LES- SONS OF FINE ARTS

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности правильного проведения уроков физкультуры, способствующие развитию познавательной активности младших школьников, указаны формы и методы работы, выделены дидактические принципы.

Annotation: in this article the features of the correct conduct of physical education lessons that contribute to the development of cognitive activity of younger schoolchildren are considered, forms and methods of work are indicated, didactic principles are highlighted.

Ключевые слова: познавательная активность, способности, младший школьный возраст, уроки физкультуры, упражнения, подвижные игры.

Keywords: cognitive activity, abilities, primary school age, physical education lessons, exercises, outdoor games.



В современном обществе физическая активность играет важную роль. Она помогает младшим школьникам улучшать координацию и гибкость, выработать выносливость и силу. Но, помимо этого, уроки физкультуры могут помочь детям активизировать познавательную активность – учиться решать задачи, развивать логическое мышление и принимать быстрые решения.

Познавательное развитие в младшем школьном возрасте сопровождается формированием познавательных способностей. Познавательная способность включает в себя развитие познавательных интересов и познавательную активность.

Н.В. Фомичева считает, что познавательные способности являются важным инструментом приобретения знаний и включают в себя разные аспекты, такие как уровень интеллекта, мотивацию, креативность и способность к обучению [4].

Она подчеркивает, что эти способности играют важную роль в активном процессе познания мира и помогают лучше понимать окружающую действительность. При этом развитие каждого из этих аспектов требует особой внимательности и специальных стратегий обучения, которые могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ученика.

В педагогике принято рассматривать такую структуру познавательных способностей, позволяющую направить усилия обучения и воспитания на активизацию познавательного интереса и поддержку познавательной активности детей.

Г.И. Щукина рассматривает «познавательную активность» как качество личности, включающее в себя стремление учеников к познанию, и выражающее умственный отклик на данный процесс [5].

У детей младшего школьного возраста структура познавательных интересов становится более сложной, и дети начинают проявлять познавательную активность, которая расширяет их познавательную деятельность [1].

По мнению психологов, уровень познавательной активности зависит от ряда факторов и может меняться со временем. Этот процесс подвержен влиянию школьной среды, друзей, семьи. Качество взаимодействия между учителем и учеником, а также настроение и уровень успеваемости ученика играют важную роль в формировании уровня познавательной активности ребенка.

Поэтому у одного и того же ученика на различных уроках познавательная активность резко меняется в зависимости от того, какой учитель учит, чему учит и как учит, как он умеет активизировать класс и отдельно взятого ученика.

Педагоги, обладающие опытом и новаторским мышлением, отмечают, что только плодотворное взаимодействие между учителем и учеником способствует активной учебной деятельности на уроке.

Мастерство учителя заключается в том, чтобы сделать содержание учебного материала более увлекательным, а также в применении разнообразных и творческих способов познавательной деятельности для учеников. Хороший учитель может привнести богатство и продуктивность в процесс обучения, что способствует эффективному развитию познавательных способностей и интересов детей.

Первым, кто начал использовать научный подход к изучению данной проблемы стал чешский педагог-гуманист и основоположник научной педагогики Я.А. Коменский. В своем труде «Великая дидактика» он отмечал, что важно вызвать у школьников серьезную любовь к предмету и продемонстрировать его превосходство и приятность [2].

В младшем школьном возрасте познавательные интересы переходят со стадии любопытства на стадию любознательности, с постепенным переходом к развитию теоретического и практического интереса к учебному материалу.

Развитие познавательного интереса у детей способствует формированию сознательного отношения к учению и развитию познавательных процессов и умению регулировать их. Устойчивый познавательный интерес влияет на успешность обучения и на личность ребенка в целом.

Задача формирования познавательных интересов закладывается еще в дошкольном возрасте и является важной для построения учебного процесса. Учителю необходимо стимулировать стремление к получению знаний через самообразование, развивать любопытство и любознательность учеников, а также помогать в расширении кругозора.

Проведение уроков физической культуры требует учета специфических особенностей младших школьников в плане анатомо-физиологических и психологических аспектов. Важно, чтобы педагог не

ограничивался нагрузками, соответствующими учебной программе, а сосредотачивался на приятном физическом опыте, эмоциональном воздействии и развитии физических навыков. Необходимо найти такие методы и средства обучения, которые вызвали бы наибольшую активность и заинтересованность школьников.

В младших классах особое внимание следует уделять выбору физических упражнений, которые не только способствуют развитию двигательных навыков, но и обеспечивают здоровый и гармоничный физический рост детей. Кроме того, необходимо развивать двигательные качества и формировать правильную осанку детей.

Подвижные игры играют ключевую роль в решении задач физического воспитания младших школьников. Они включают все основные виды двигательной активности, такие как ходьба, бег, прыжки, метания, лазание и упражнения на равновесие. Принятие участия в подвижных играх способствует развитию быстроты, силы, выносливости, ловкости, активности, инициативы, дружбы и товарищества.

В работе с младшими школьниками используются упражнения подражательного характера. Дети с радостью и удовольствием выполняют упражнения, имитируя действия зайчика, мышки и других животных. Благодаря возникающим положительным эмоциям, у детей появляется желание повторять эти действия, что способствует укреплению и развитию физических качеств. С помощью имитации движений и привычек животных, птиц, насекомых, растений и разных видов транспорта, дети также получают возможность поработать над развитием своих физических навыков.

Подвижные игры играют ключевую роль в решении задач физического воспитания младших школьников. Они включают все основные виды двигательной активности, такие как ходьба, бег, прыжки, метания, лазание и упражнения на равновесие. Принятие участия в подвижных играх способствует развитию быстроты, силы, выносливости, ловкости, активности, инициативы, дружбы и товарищества.

Подвижные игры с бегом и прыжками должны быть краткими по времени и сопровождаться частыми передышками. Важно обеспечить постоянную занятость и активность каждого ученика на каждом уроке.

Для более эффективного использования времени на уроках физической культуры, необходимо планировать их таким образом, чтобы они были связаны с материалом, который изучается учениками на других предметах. Например, на уроках физической культуры можно использовать математические понятия, такие как контроль, счет, единицы длины и времени, а также объяснить, как функционируют мышцы и сердце при выполнении упражнений. Кроме того, можно использовать музыку для развития чувства ритма и темпа. Навык сочетания знаний различных предметов поможет ученикам воспринимать обучение как комплексный процесс.

Чтобы дети с интересом посещали уроки физической культуры, нужно сформировать интерес к предмету. Этому способствуют два фактора: биологический и социальный. Первый фактор связан с потребностью ребенка в подвижных играх, а второй - с его желанием получить положительную оценку от учителя и сверстников.

Важно использовать простые методы для привлечения внимания учеников, такие как музыка, которая может ускорять темп работы и создавать положительный настрой, вдохновляющие истории о спортсменах, которые заинтересуют детей желанием заниматься физической активностью, а также показательные уроки, которые помогут ученикам достигать высоких результатов [3].

Огромное значение имеет создание положительного эмоционального фона на уроке. Эмоциональный фон - это важный фактор, который возникает с момента ожидания учащимися урока и продолжается на протяжении всего времени занятий. Их настроение может меняться в зависимости от самочувствия, интереса к упражнениям и оценки деятельности. Критика со стороны учителя может отрицательно влиять на мотивацию учеников и уменьшать их активность на уроке.

Для того чтобы избежать возникновения неблагоприятных психических состояний у обучающихся, учитель физкультуры должен варьировать методы и приемы обучения, сочетая их между собой.

Существует научное доказательство, что монотонная физическая активность имеет негативный эффект на психику, проявляющийся в форме монотонии и психического пресыщения. Монотония



проявляется в снижении психической активности, потере интереса и скуке, а также ослаблении внимания. Психическое пресыщение же характеризуется усилением психического возбуждения, появлением отвращения к деятельности, раздражительности и озлобленности. Для предотвращения этих состояний, учитель должен использовать разные формы проведения занятий, такие как фронтальная, групповая и круговая, а также менять упражнения, от урока к уроку. Также важно проводить занятия на свежем воздухе.

Активность учеников на уроках физической культуры зависит от дидактических принципов, которые можно разделить на две группы. В первую группу входят принципы, которые отражают мировоззренческую сторону, например, принципы физического совершенствования, социальной значимости, гуманизации и др. Эти принципы направлены на формирование положительного мировоззрения учащихся и помогают увеличить их мотивацию для занятий физическими упражнениями.

Вторая группа дидактических принципов относится к процессуально-технической стороне обучения и включает в себя: целевую направленность учебного процесса, связь теории и практики, комплексности, системности, индивидуализации и дифференциации обучения, сочетания ведущих форм работы. Эти принципы направлены на создание эффективной методики физической культуры, способствующей увеличению активности обучающихся на уроках [3].

Таким образом, чтобы максимально использовать потенциал уроков физической культуры для развития познавательной активности учеников начальных классов, необходимо научиться определять индивидуальный двигательный режим каждого школьника, который будет способствовать улучшению функций организма и индивидуализации здорового образа жизни.

В целом, при благоприятных условиях уроки физкультуры приносят огромную пользу в формировании здорового образа жизни у современных школьников.

Список литературы:

1. Иргашева И.А. Развитие познавательной активности младших школьников на уроках физической культуры //Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2014. № 25. С.62–65.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. 320 с.
3. Короткова Е.А. Педагогические технологии в учебном процессе по физического воспитанию: учебное пособие. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2007. 100с.
4. Фомичева Н.В. Концептуальные основы развивающего обучения в физкультурном образовании младших школьников // Международный научно-исследовательский журнал = Research Journal of International Studies. 2012. № 5–3(5). С.57–58.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. Учебно – методическое пособие – Москва: Центр педагогического образования, 2015. – 160 с.

УДК 378.1

Телегина Софья Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ,
г. Ставрополь
Telegina S.S.,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: teleginasofja@gmail.com
Научный руководитель: Хагай В.С., профессор

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**
**PHYSICAL CULTURE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PATRIOTIC EDUCATION OF
YOUTH**



Аннотация: в статье рассматривается тема взаимосвязи физической культуры и спорта в формировании патриотического мировоззрения у современной молодежи.

Abstract: the article deals with the topic of the relationship between physical culture and sports in the formation of a patriotic worldview among modern youth.

Ключевые слова: патриотизм, физическая культура, воспитание, молодежь.

Keywords: patriotism, physical culture, education, youth

Сегодняшняя геополитическая обстановка в мире, как никогда остро ставит перед обществом необходимость заложить основы патриотических, гражданских и морально-этических ценностей и ориентиров у молодых людей. Без создания таких основ молодежь приобретает для себя совершенно другие основы мышления, что, в свою очередь, мешает укреплению и развитию нашей страны в будущем. Опираясь на исторические факты, можно увидеть, что патриотизм служит фундаментом для создания сильной и крепкой державы. Новый уровень патриотического сознания гарантирует гражданскую сплоченность в обществе и выход России на новый уровень в международных отношениях. К сожалению, существующая система патриотического воспитания не всегда учитывает все аспекты современных реалий. Сложность заключается в том, что наша страна велика по территории и в разных субъектах различается менталитет, национальный состав и социально-экономическое положение. «Одними из причин, блокирующих патриотические чувства подрастающего поколения, являются низкий уровень жизни, отсутствие институционального доверия, социальное неравенство и инертность» [1. С. 4].

Весомая часть современной молодежи демонстрирует искажение моральных норм и ценностей, патриотизма, культуры поведения. Наблюдается превалирование таких свойств личности, как: отсутствие гуманности, циничность, эгоистичность, бездуховность, жестокость, злоба и насилие. Нет уважения к старшим, к истории своей страны, к военным и трудовым подвигам предков. Можно видеть полную потерю духовно-нравственных ориентиров и основ морально-этических принципов. Естественно, такие реалии не могут негативно не сказываться на патриотически-нравственном воспитании молодежи.

На сегодняшний день один из важнейших аспектов воспитания – формирование активной жизненной позиции и инициативного гражданского поведения у студентов. Естественно, первым институтом воспитания была и остается семья, но нельзя недооценивать роль учебных заведений в социализации и формировании гражданской позиции у молодежи. Здесь и выходит на первый план проблема роли спорта в формировании патриотизма.

«Патриотическое воспитание – это процесс воздействия на молодежь с целью осознанного ею восприятия исторических знаний о лучших традициях своего народа, его героической борьбе, подвигах, талантах, знание символов государства» [2. С. 12]. Нужно понимать, что возвращение в молодежь патриотического сознания, не ограничивается только любовью и уважением к Родине, сюда же входят такие ценности, как престиж военной службы, борьба с вредными привычками (наркотики, алкоголь, курение), забота об окружающих, волонтерство, почтение к труду.

Сегодня патриотическое воспитание стало одной из основных составляющих общегражданской культуры, частью духовно-нравственного наследия и напоминания о правах и свободах личности.

Негативные факторы, о которых упоминалось выше: искажение моральных основ, безнравственность и бездуховность, возникающие в сознании большинства, можно объяснить упадком военно-патриотического воспитания, и не грамотно налаженной работы по просвещению и воспитанию студентов.

К сожалению, в последние десятилетия в нашей стране шло снижение общего уровня физического развития, физической подготовки и здоровья студенческой молодежи. «По данным медицинских осмотров, более 80% обучающихся непригодны к военной службе, 60–70% имеют слабую физическую подготовленность и отклонения в состоянии здоровья. Они не могут выполнить контрольные нормативы по физической подготовке. Низкий уровень физического развития и физической подготовленности обучающихся объясняется недостатком должной спортивно-массовой и оздоровительной работы в вузах, направленной на укрепление, сохранение здоровья и на увеличение

показателей физической подготовки» [2. С. 25].

Патриотическое воспитание тесно связано с физическим развитием молодежи. Каждый студент должен и может быть здоровым, крепким, ловким и сильным. Это основа будущего здоровья нации. Спорт несет в себе мощнейший потенциал не только для повышения физических характеристик, но и для развития личности в целом. Гражданственность и патриотизм нужно рассматривать через призму спортивно-патриотического воспитания. Здесь большую роль играет работа в команде, четкая цель, умение выкладываться для общего блага, понимание, что действия каждого влияют на общий результат. В физическом воспитании закладываются важные качества: упорство, ответственность, товарищеский дух, стойкость, выносливость.

Занятия спортом и физическая культура воспитывают в студентах сознательное отношение к своему здоровью, понятия личных и общественных ценностей, закладывают основу патриотического мышления. Системный подход к занятиям позволяет укрепить ментальное здоровье, снизить риски депрессивного поведения и психологической перегрузки.

Таким образом, основы здорового образа жизни, морально-этические ценности и патриотизм, закладываются у молодежи с помощью регулярных занятий спортом. Физическая культура исключает из сферы интересов студентов вредные привычки и аморальное поведение. Помогает укрепить в сознании правильные установки и духовно-нравственные ориентиры.

Список литературы

1. Алиева С. Т., Магомедова З. И. Патриотическое воспитание молодежи в современных условиях // Педагогические науки. – 2012. – С. 1-6.
2. Алиев М.Н., Джандаров Д.З. Значение физической культуры и спорта в патриотическом воспитании учащейся молодежи // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2009. – С. 52-57.

УДК 378.1

Шагартаяев Александр Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ,

г. Ставрополь

Shagartaev A.S.,

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: shagartaev.alexander@yandex.ru

Научный руководитель: Мхце Б.А., доцент

ВЕЛИЧАЙШЕЕ СПОРТИВНОЕ СООРУЖЕНИЕ ДРЕВНЕГО МИРА – КОЛИЗЕЙ THE GREATEST SPORTS FACILITY OF THE ANCIENT WORLD – THE COLOSSEUM

Аннотация: в статье рассматриваем происхождение и эволюцию зрелищного сооружения древности. Колизей - величайший из амфитеатров Древнего мира, дошедших до наших дней. История Колизея в Риме, самого настоящего храма смерти, начинается в шестьдесят восьмом году, когда один из самых жестоких правителей древнего мира, Нерон, покончил с собой, вследствие чего началась Гражданская война, длившаяся около двух лет, в результате которой императором стал Тит Флавий Веспасиан.

Abstract: In the article we consider the origin and evolution of the spectacular structure of antiquity. The Colosseum is the greatest of the amphitheatres of the Ancient world that have survived to the present day. The history of the Colosseum in Rome, the real temple of death, begins in the sixty-eighth year, when one of the most cruel rulers of the ancient world, Nero, committed suicide, resulting in a Civil war that lasted about two years, as a result of which Titus Flavius Vespasian became emperor.

Ключевые слова: амфитеатр, Колизей, спортивное сооружение, памятник архитектуры,



гладиатор.

Keywords: amphitheater, colosseum, sports facility, architectural monument, gladiator.

Речь в этой статье пойдет об амфитеатре Флавиеве, который нам известен как Колизей.

С древних времен стадион был своеобразным местом поклонения для любителей спорта. Из оригинальных сооружений античности они превратились в самые впечатляющие объекты инженерной и дизайнерской мысли, на аренах которых проходят не только спортивные состязания, они становятся главным местом проведения грандиозных концертов и культурных мероприятий.

Когда мы видим эту достопримечательность, глаз невозможно оторвать: она настолько огромна, ее размеры впечатляют. Действительно амфитеатр Флавия является новым чудом света.

Его гигантские размеры впечатляют даже современников, а для жителей Древнего Рима начала I тысячелетия они и вовсе были умопомрачительными. Чтобы поместить 50 тысяч любителей зрелищ, пришлось строить грандиозный объект, длина которого достигала 188 м при ширине 86 м, а высота стен с трибунами достигала 50 м. Для того чтобы удержать такую мощную постройку, фундамент нужно было делать глубиной 13 метров.

И самое интересное, зодчие и математики рассчитали настолько грамотно структуру амфитеатра, что даже современные строители ничего нового придумать не смогли, особенно это касается организации входов/выходов и порядка размещения зрительских мест. При создании Колизея было предусмотрено 80 входов/выходов, что позволяло публике до отказа заполнять амфитеатр за 15 минут, а покидать – всего за 5.

Изначально Амфитеатр Флавиев имел сложную мачтовую конструкцию, созданную на четвертом этаже, что позволяло выдвигать и снимать большой тент, сделанный из бычьих шкур, который защищал зрителей от палящих солнечных лучей.

В день, когда Колизей в Риме был официально открыт (а произошло это событие в 80 году нашей эры), на арене погибло более двух тысяч гладиаторов и было убито около пяти тысяч животных. А по самым скромным подсчетам, за всю историю этого уникального архитектурного памятника здесь погибло более полумиллиона человек и не менее миллиона хищников.

Оказавшись у власти, новый правитель сразу же решил перестроить центр Рима, уничтожив все, что могло напомнить людям о его предшественнике.

Это им почти удалось: остался только дворец бывшего правителя, площадь которого вместе с расположенным рядом с ним парком занимала около 120 гектаров, - и с ним надо было как-то решать вопрос. Сделано это было довольно оригинальным способом: Веспасиан решил разместить в самом здании различные учреждения, а пруд, находившийся недалеко от дворца, велел засыпать, а на его месте построить уникальную достопримечательность – амфитеатр небывалых размеров.

Хотя народ воспринял его идею на ура, но искоренить память о Нероне так и не удалось: несмотря на то, что новая арена официально называлась Амфитеатром Флавия, народ называл ее Колизеем (от латинского слова огромный, колоссальный) - в честь огромной 35-ти метровой бронзовой статуи, которая при жизни Нерона находилась в вестибюле Золотого дворца, а затем была установлена возле построенного храма смерти.

Строительство Колизея не заняло много времени – на выполнение строительных работ ушло около девяти лет. При этом было задействовано более 100 тысяч рабов, которых специально привозили в Рим из Иудеи. Были приглашены профессиональные строители, архитекторы, инженеры, скульпторы – словом, все, кто мог понадобиться, чтобы здание выглядело максимально помпезно и величественно.

Несмотря на то, что строительство будущего храма смерти продвигалось довольно быстро, оказалось, что Колизей в Риме возводился при трех правителях: Веспасиан не дожидаясь завершения строительных работ всего год, поэтому строительство было завершено его сыном, императором Титом. Когда он умер, второй сын Веспасиана, вступивший на престол после смерти своего брата, Домициан, добавил к этому аттракциону еще один ярус, предназначенный для бедняков, рабов и женщин (преимущественно стоячие места).

Несмотря на высокую скорость работы, это чудо древнего мира оказалось настолько качественным и добротным, что не только активно использовалось по прямому назначению на протяжении более пятисот лет, но и хорошо сохранилось до настоящего времени.



Помимо гладиаторских боев и травли животных, здесь происходили и морские сражения. Для этого слуги убрали с арены деревянный настил, под которым находились помещения для гладиаторов общей площадью около шести акров. Во время морских сражений эти помещения заполнялись водой по специальной системе (интересно, что в этих боях принимали участие даже галеры).

В течение 400 лет Храм Мертвых был формой развлечения как для римлян, так и для римских посетителей, где с раннего утра до темноты происходят кровавые гладиаторские бои, кормление животных и водные сражения. Таким образом, это продолжалось до 405 года нашей эры, когда император издал указ, запрещающий гладиаторские бои как противоречащие христианским учениям.

На кормление животных запрет не повлиял, и жестокие представления продолжались около века. Затем наступили трудные времена для Колизея.

С падением Римской империи и многочисленными набегами варваров Колизей постепенно разрушался, а положение усугублялось мощным землетрясением, потрясшим Италию в середине 14 века (особенно сильно пострадала южная сторона этой туристической достопримечательности).

Потом на одном из важнейших архитектурных памятников древнего мира камень стали использовать в строительстве других зданий, и с тех пор поступали просто варварски – сначала брали упавшие камни, потом разбивали их намеренно.

Реставрационные работы продолжаются и в наше время, и каждый год этот уникальный архитектурный памятник продолжает напоминать людям о своем былом великолепии. Вот почему люди со всего мира приезжают к этой достопримечательности древнего мира, чтобы увидеть чудеса света. Он стал символом Италии, и местные жители говорят: «Колизей стоит, Рим тоже.»

Список литературы

1. Машкин Н.А. Рим. Искусство сквозь века / Под ред. М. Буссолли. Т. 1. – М.: АСТ-АСТРЕЛЬ, 2003 – 123 с.
2. Перринг С. и Д. Памятники Древнего мира. Вчера и сегодня. – М.: Изд. дом «Ниола 21-й век», 2004. – 639 с.



СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. «СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ»

Акименко А.Е.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	4
Бабаева М.Э.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
Барнашевская Е.	СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	9
Белогорцева В.О.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА	12
Березуева Д.А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	15
Блохина В.В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПИЛС-КАРТ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ	17
Бородина А.П.	СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	20
Гуркова А.А.	РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	23
Гусенко К.А.	СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	26
Дедюра Т.О.	СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	29
Дикова П.В.	ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ИГР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	31
Емельяненко Ф.В.	ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК И ЕГО МЕСТО В ОБУЧЕНИИ	34
Ерманчук А.А.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	37
Ерманчук А.А.	ОСОБЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	40
Ершова А.И.	РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	43
Забудская В.В.	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	46
Заиченко А.А.	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	50

Иванова А.С.	РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	52
Ильин С.С.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ МИРА	57
Калинова К.Д.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	60
Касаева А.А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ	64
Киреева О.Д.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И СПОСОБЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ	69
Книга А.С.	ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	73
Коваленко А.В.	ОСОБЕННОСТИ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	76
Коновал А.Р.	ВЛАДЕНИЕ КОМПОЗИЦИЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	79
Корошева Л.Д.	ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ	82
Кривова М.Д.	УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	85
Литягина К.А.	ПРИМЕНЕНИЕ МЕМОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	89
Мартиросян К.А.	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ	93
Медведева И.А.	МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	96
Мерзликина Ю.В.	ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И НАПРАВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	99
Михоненко О.И.	ОПЫТ ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	102
Назарьянц Т.А.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИЗО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА	105
Паршина Н.Ю.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ	107
Пинькова О.Е.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	109
Полякова А.С.	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	112



Попова М.Л.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ	115
Резник М.М. Тарасевич К.В.	ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	117
Сазыкина А.Е.	УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	120
Самарина В.С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ИГР В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	123
Скибо Е.И.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	126
Слепченко Д.И.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	128
Сологуб А.Н.	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	132
Сотникова А.С.	МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	135
Тарусова С.В.	НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК МЕТОД ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	137
Трубицина А.Н.	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	139
Тучина О.С.	ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ «СЕМЕЙНЫЙ КРУГОВОРОТ-КРУГЛЫЙ ГОД» НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	141
Улыбашева С.А.	ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	144
Уруджева Э.А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	146
Урусов Р.Х.	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В СРЕДЕ РАЗРАБОТКИ SCRATCH	150
Фахрединова В.Е.	ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И БИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ	152
Фахрединова В.Е.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	154
Хирьянова К.В.	ПОНЯТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	157
Цаболова Я.Э.	УЧЕБНАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКА: СУЩНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ	160
Цацура О.Н.	МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	163
Чуканова А.А.	К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ	167
Чумак Е.М.	ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	169

Шипатова Л.А.	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	172

СЕКЦИЯ 2. «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Алилуя К.Е.	КЛАСТЕРНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	177
Айдинов М.М.	ФИНАНСОВЫЕ ИННОВАЦИИ И ЭКОНОМИЧЕСКИЙ РОСТ. АНАЛИЗ ФОНДОВЫХ РЫНКОВ И БАНКОВСКИХ СИСТЕМ	181
Беднов С.С.	ЗАРОЖДЕНИЕ ТАЙНОЙ ПОЛИЦИИ В РОССИИ: ПРИКАЗ ТАЙНЫХ ДЕЛ АЛЕКСЕЯ МИХАЙЛОВИЧА	183
Войнова С.Ю.	ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК МОРАЛЬНЫЙ ДОЛГ ПЕРЕД ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ	187
Гаджаев Д.К.	ПОДЪЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММЕРЦИИ: КАК ОНЛАЙН-ПОКУПКИ МЕНЯЮТ РОЗНИЧНУЮ ТОРГОВЛЮ	191
Галаган А.А.	ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РФ В 2000 – 2023 ГГ.	193
Голова Д.И.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФАКТАХ ПРОШЛОГО НА УРОКАХ ИСТОРИИ	197
Горпенченко Г.В.	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ	200
Гочияева М.К.	ТОРГОВАЯ ВОЙНА, КАК СЛЕДСТВИЕ ПАНДЕМИИ И ВОЕННОГО КОНФЛИКТА	203
Гочияева М.К.	ПРЕИМУЩЕСТВО И НЕДОСТАТКИ БИЗНЕСА В РОССИИ	206
Демиденко О.А.	ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОТОГРАФИЙ ПРИ АНАЛИЗЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ	209
Заргарова И.Ю.	ЭТНИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ, ОБЫЧАИ И КУЛЬТУРА КОРЕННЫХ НАРОДОВ КАВКАЗА, ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ ТРАНСФОРМАЦИЮ ЧЕЛОВЕКА	213
Ильченко Д.А.	ПРОПАГАНДИСТСКАЯ РАБОТА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ОТНОШЕНИИ МОЛОДЕЖИ В 1920 – 1930-Х ГГ	216
Кадакина А.А.	ЗНАКОМСТВО С НАЦИОНАЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ РОССИИ 2019 – 2024 ГГ	219
Казакова А.А.	ЭТИКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	222
Калачикова Т.А.	ПРОБЛЕМА ДОБРА И ЗЛА В ФИЛОСОФСКОМ РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»	224

Колодина Т.П.	ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕВОКУМСКОГО РАЙОНА В ПЕРИОД НЕМЕЦКО-ФАШИСТСКОЙ ОККУПАЦИИ 1942-1943 ГГ.)	227
Корниенко Н.Д.	ПРОИЗВЕДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ НА СТРАНИЦАХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	232
Кужева Ф.М.	РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	235
Леонов Д.А.	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТИВНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	238
Милосердова А.А.	ПОДВИЖНИЧЕСТВО СОТРУДНИКОВ ПЯТИГОРСКОГО МУЗЕЯ ПО СОХРАНЕНИЮ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ 1941 – 1945 ГГ.	242
Оганесян Л.С.	ВОВЛЕЧЕНИЕ ЖЕНЩИН СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ОБЩЕСТВЕННЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СТРАНЫ В 20-Е ГОДЫ XX В.: I СЪЕЗД ГОРЯНОК И КАЗАЧЕК (1925)	245
Порублева М.А.	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ИДЕНТИТЕТА И ГРАЖДАНСКОЙ ОБЩНОСТИ НА УРОВНЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	247
Привалов А.А.	ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ «ИСТОРИИ РОССИИ» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	249
Пристюк Н.Д.	ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК РЕСУРС УКРЕПЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ	252
Рабачкова Д.С.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕРОИЗМЕ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ КАК РЕСУРС ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	256
Растригина Л.С.	МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И РАБОТА С ТЕРМИНАМИ У УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ	258
Рязанцева Д.С.	ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1945 ГГ.)	261
Санькова В.В.	ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОСТАВА ПРЕСТУПЛЕНИЯ, ПРЕДУСМОТРЕННОГО СТАТЬЕЙ 110.2 УК	264
Сизов Д.Д.	КОНТРОЛЬНО – ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ХОДЕ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	268
Субботин И.А.	РУССКАЯ ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМА ТРАНСЛЯЦИИ И СОХРАНЕНИЯ	271
Тарасов В.И.	БОРЬБА СОВЕТСКОЙ МИЛИЦИИ С БАНДИТИЗМОМ НА СТАВРОПОЛЬЕ И ТЕРЕКЕ В 1920-Е ГГ	274

Ткачёв Р.Д.	РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ	277
Урусов Р.Х.	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	279
Урусов Р.Х.	ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА И ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	282
Фролова Н.Р.	ИСТОРИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО ИОАННО-МАРИИНСКОГО ЖЕНСКОГО МОНАСТЫРЯ ВО ВРЕМЯ УПРАВЛЕНИЯ ИГУМЕНЬИ СЕРАФИМЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ КАВКАЗСКИХ ЕПАРХИАЛЬНЫХ ВЕДОМОСТЕЙ)	283

СЕКЦИЯ 3. «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ»

Бараева Р. Х.	ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА	287
Башлаева А.А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ	288
Гайшун Т.А.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ	291
Долгова Ю.А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	295
Евгамукова Е.Ш.	ВЛИЯНИЕ РЕКЛАМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО КОНТЕНТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА	299
Забудская В.В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	301
Забудская В.В.	ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНТЕРНЕТА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	304
Земляков И.А.	КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ: ВЫБОР РЕБЕНКА	306
Зубенко В.В.	К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	310
Зубенко В.В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА РЕБЕНКА ИЗ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ	312
Кокорова С.Д.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	316
Кораева И.К.	ВОЗДЕЙСТВИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	318
Лайпанова З.Н.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ ТЕЛА	320

Лозовая Т.Н.	МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	322
Ломонос О.Ю.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕСТРУКТИВНОЙ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ	326
Малиновский А.А.	ОСОБЕННОСТИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	329
Малиновский А.А.	РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ	332
Мау М.И.	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	335
Некряч Д.В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	339
Пащенко А.Ю.	ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	341
Рязанова С.В.	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	343
Садовничая М.И.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	346
Соловьева Е.В., Борисова Л.П.	РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	349
Тотаркулова А.А.	ЗАВИСИМОСТЬ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ОТ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	353
Украин О.Г.	ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	355
Умрихина Т.Г.	КОМПЬЮТЕРНАЯ И ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	358
Филькина М.В.	ДЕЙСТВИЕ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ФАКТОРОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА	361

СЕКЦИЯ 4. «ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ»

Айдинов М.М.	ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	364
Баскаева В.А.	ТЕКСТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕСЕН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ	366

Белимова К.М.	СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТИЗМОВ В «ДОНСКИХ РАССКАЗАХ» М.А. ШОЛОХОВА	369
Бобрышова М.В.	АРХЕТИПИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ОБРАЗА «ФЕМИННОСТЬ» И ЕЕ ЭКСПЛИКАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ К.П. ЭСТЕС «БЕГУЩАЯ С ВОЛКАМИ»)	371
Гаврилова А.С.	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В РАССКАЗЕ К. Г. ПАУСТОВСКОГО «ЗОЛОТАЯ РОЗА»	372
Дудко П.А.	ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УРОКЕ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА	376
Задорова А.А.	ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА	381
Ким В.С.	ИДИОМЫ: ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ И ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	383
Лайпанов И.М.	ПРОБЛЕМА ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	386
Лутова Л.Р.	СТРАТЕГИИ БЕЗОПАСНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКА В КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ	387
Масаева В.Д.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	391
Михайлова Ю.С.	ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОФОНОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	393
Назаренко Е.И.	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТАБУ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	395
Писковцева В.С.	ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ОРТОЛОГИИ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	397
Попов Д.И.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НОРМАМ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКОВ ШЕСТЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ» И «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ»	400
Рудова А.С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРУКТУРНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	404
Скоморохова Н.К.	МЕТОДИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМИКСОВ КАК ИННОВАЦИОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	407
Соколова А.А.	СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ВИДЫ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОВРЕМЕННОГО УРОКА	411
Суюндукова А.Р.	РОЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ	414
Типикина Н.С.	ПРИЕМЫ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ШКОЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ	417

Типикина Н.С.	ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ В ШКОЛЕ: ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ	420
Тотаркулова А.А.	СОВРЕМЕННЫЙ СЛЕНГ В АМЕРИКАНСКИХ СЕРИАЛАХ И СИТКОМАХ	422
Хачирова А.Р.	МНОГООБРАЗИЕ ПОНЯТИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА «ПЕРЕХОДНОСТИ» И ЕГО СОДЕРЖАНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА	425
Цислицкая И.В.	МЕЖПРЕДМЕТНАЯ И МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	428
Чуйкова Д.В.	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГОВОРЕНИЯ	430
Чуйкова М.В., Шилова В.А.	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ И ЦЕНТРАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	434

СЕКЦИЯ 5. «КУЛЬТУРА – ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ РЕГИОНА»

Губий Е.А., Гордейчук В.В.	СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОРНАМЕНТА В РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОДЕЖДЕ	438
Диденко В.В.	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	442
Животкова Т.А.	ПЕДАГОГИКА МУЗЕЙНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	445
Ирхина А.В.	МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА	447
Казакова А.А.	ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ПЕДАГОГОВ-НАСТАВНИКОВ	449
Кишмахова Л.А.	РАЗВИТИЕ МЕДИА-ПРОСТРАНСТВА В РОССИИ	452
Климова И.А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО	454
Михайловский В.Ю.	НАРОДНЫЙ КОСТЮМ КАК ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	456
Нелюба Д.А.	ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	460
Паршина Н.Ю.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	463
Сахно А.В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКИХ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ	466

Семыкина У.Д.	РАЗВИТИЕ КОЛОРИСТИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЖИВОПИСНОГО ПЕЙЗАЖА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	469
Федотова Е.С.	ТВОРЧЕСТВО В КУЛЬТУРЕ	473
Хрипкова А.Г.	ИЗУЧЕНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА В НРАВСТВЕННОМ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ	475
Черницов А.Р.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ	478

СЕКЦИЯ 6. «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ»

Бобрышова М.В.	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	481
Глущенко А.Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	483
Дудина Я.Е.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	486
Ерошенко В.Д.	ФРАКТАЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ	488
Запорожцева А.А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ	492
Ирха Н.Ю.	ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ШКОЛЕ: УГРОЗЫ И МЕРЫ ЗАЩИТЫ	495
Корманенко Н.В.	ИНТЕГРАЦИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	498
Криницина В.Ю.	ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ СРЕДЫ GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	501
Кужева М.Р.	КОМПЕТЕНЦИИ 21 ВЕКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	504
Литвинова О.А.	ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	508
Мартиросян Н.Х.	АНАЛИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ СОБЛЮДАТЬ НОРМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭТИКИ И ПРАВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ	511
Моргунова В.А.	СЛОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВОСВОЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	514

Назаров В.С.	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	518
Пегов С.С.	ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ	521
Риккер Ю.А.	ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ	523
Сурцева Т.Д.	ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ	527
Чеботарева А.С.	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ	530

СЕКЦИЯ 7. «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Агарышева К.Д.	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	535
Антонова В.И.	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	539
Асланова Г.А.	ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	542
Бабичева Е.С.	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	545
Барановская В.В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	548
Бекбузарова А.И.	ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР II-III УРОВНЯ	551
Беланова Р.Ю.	ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	554
Бервинова Л.С.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ «ОБРАЗА Я» У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	556
Богданова Д.В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	560
Бокова М.Е.	ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	562
Борозенец Д.В. Зубченко О.М.	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	567
Быстрая А.О.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	570
Вожжова Т.С.	ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	573

Волкова Е.В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ	576
Головащенко Д.И.	ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	580
Головки А.В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	583
Головки А.В.	ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ	586
Данелян М.Л.	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	589
Дарбишева А.А.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	592
Дворядкина М.Е.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	596
Джаббарова В.Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА	599
Запорожец С.В.	ПРОБЛЕМА РОСТА ЧИСЛА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	602
Зубкова А.В., Зубченко О.М., Шведенко Ю.В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	605
Карнилова И.И.	ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ	608
Карнилова И.И.	ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО – СЕМАНТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	611
Катаева К. Б.-С., Тхагапсоева Д.С.	КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	615
Качан Г.В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	617
Кашпур П.Я.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИЕЙ	621
Колкова О.В.	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	624
Кондракова М.Н.	ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	626
Кораева Е.К.	ОСОБЕННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТЬЮ	630

Лигостаева С.О.	ИЗОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ	633
Лысенко Ю.А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ	636
Малышева В.Ю.	МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	640
Меркулов А.В.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОЖИДАНИЯ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАС ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА	642
Минакова А.С.	ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АГРАММАТИЗМОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	646
Моисеенко К.К.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЧИННО – СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	648
Процук О.А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СЕНСОМОТОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	651
Рекичинская В.П.	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ И НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	654
Савин О.В.	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	657
Сапова М.К., Романенко Е.Р.	РАННЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ДИАГНОСТИКИ	659
Серова А.Ю.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ И САМОАГРЕССИИ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	662
Соловьева О.А.	ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	666
Тарасьева А.А.	ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	669
Хамзатханова Е.А., Шведенко Ю.В.	КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ	672
Христофоренко Р.П.	ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ	677

Худякова Д.А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	680
Чалова А.С.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА», СКЛОННЫХ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ	684
Черкашина В.Е., Ермакова Е.А.	РИСОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП	687
Чучварева Е.А.	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	690

СЕКЦИЯ 8. «ЛИТЕРАТУРА И ПЕДАГОГИКА В XXI ВЕКЕ»

Беляева Т.Н.	ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-6 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	695
Бережная М.Ю.	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	698
Горбенко С.В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ТИПОЛОГИИ АНАЛИЗА ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ	702
Гулиева А.А.	ТЕМА СВОБОДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ А.С. ПУШКИНА	704
Гуторова В.И.	ФУНКЦИИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	706
Гущина А.Ю.	ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ	709
Диденко Ю.И.	ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	712
Доценко Н.В.	ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ИХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СПЕЦИФИКЕ	715
Калашникова А.А.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	717
Каниболоцкая Ю.Д.	ОСОБЕННОСТИ ДВОЙНИЧЕСТВА В ПОВЕСТИ «ДВОЙНИК» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО	721
Крымова О.А.	ЭТИМОЛОГИЯ АНТРОПОНИМОВ В ПОЭМЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»	724
Крячков И.О.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	727
Ландина П.А.	РОЛЬ АНТРОПОНИМОВ В ПОВЕСТИ А.И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»	731
Максименко А.С.	КОНЦЕПЦИЯ СВОБОДЫ В ГРАЖДАНСКОЙ ЛИРИКЕ ПОЭТОВ-ДЕКАБРИСТОВ	734
Малокусова Д.С.	ПРОБЛЕМА ПОИСКОВ ИДЕНТИЧНОСТИ В ДРАМАТУРГИИ Л. АНДРЕЕВА И ФОРМИРОВАНИЕ КРУГА ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ	736

Масленникова Ю.И.	КОМПОЗИЦИЯ РОМАНА В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА» - НЕСТРОГАЯ РАМОЧНАЯ КОНСТРУКЦИЯ	738
Сазанова В.В.	ПОЭТИКА ДВОЕМИРИЯ В ПРОЗЕ В. В. НАБОКОВА	741
Семенова З.М.	ИЛЬЯ МУРОМЕЦ: ОБРАЗ БЫЛИННОГО ГЕРОЯ В СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ И ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ	744
Соколова А.А.	СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ВИДЫ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОВРЕМЕННОГО УРОКА	749
Тимченко В.Р.	ТЕТРАЛОГИЯ Ю. СЛЕПУХИНА КАК РЕАЛИСТИЧЕСКАЯ ВОЕННАЯ ЭПОПЕЯ	752
Федорова И.Е.	МИФОПОЭТИКА СНЕГА В ЛИРИКЕ Б.Л. ПАСТЕРНАКА	755
Хирьянова К.В.	ПОНЯТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	758
Шарипова И.Р.	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСТВА РАСУЛА ГАМЗАТОВА	760
Шишкина В.А.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	764

СЕКЦИЯ 9. «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

Аракелян А.В.	ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА НА ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА	768
Баськова А.Д.	РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	771
Белокопытов А.Ю.	СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОРТИВНЫХ ОЛИМПИЙСКИХ ДЕРЕВЕНЬ И СТАДИОНОВ	773
Болуров Р.Х.	РОЛЬ ТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	775
Выходцев В.А.	ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРОИТЕЛЬСТВА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ СООРУЖЕНИЙ	778
Габарашвили Е.С.	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	780
Гладких А.М.	ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТА «БОКС В ШКОЛУ» В КАЧЕСТВЕ ТРЕТЬЕГО УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ	781
Головкина В.С.	ВЛИЯНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	784
Далибанда Е.В.	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	786
Дрейбант А.А.	ФОРМИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНАЖЕРА «ГРОССА» В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА	788
Дымченко Д.Д.	ИСТОРИЯ ЗИМНИХ ОЛИМПИЙСКИХ ИГР	792



Журтова К.Р.	РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	794
Земцева Е.А.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕТНЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ДОСУГОВОГО ОТДЫХА ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ	797
Злобина Д.А.	АНАЛИЗ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПО МЕДИЦИНСКИМ ГРУППАМ	800
Карпенко В.В.	АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРАВИЛ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СПОРТИВНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СООРУЖЕНИЯХ МАССОВОГО ТИПА	803
Лямина С.В.	РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В XXI ВЕКЕ В РОССИИ	806
Менлажиев Н.Ф.	СОЗДАНИЕ СПОРТИВНЫХ СООРУЖЕНИЙ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО СПОРТА: ДОСТУПНОСТЬ И АДАПТИВНОСТЬ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	808
Муковозова А.С.	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ	810
Телегина С.С.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	813
Шагартеев А.С.	ВЕЛИЧАЙШЕЕ СПОРТИВНОЕ СООРУЖЕНИЕ ДРЕВНЕГО МИРА – КОЛИЗЕЙ	815