

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Педагогический институт им. В. Г. Белинского

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО:
традиции и инновации

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 82-летию
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 17 декабря 2021 г.

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

Пенза
Издательство ПГУ
2021

Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 82-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 17 декабря 2021 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. – 312 с.

ISBN 978-5-907521-72-8

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

Издание адресовано обучающимся и преподавателям вузов, а также работникам образовательных организаций.

УДК 37

Редакционная коллегия:

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

ПРИКАЗ

о подготовке и проведении VII Всероссийской научно-практической
конференции «Педагогический институт им. В. Г. Белинского:
традиции и инновации»
№ 898/о от 23.11.2021

ISBN 978-5-907521-72-8

© Пензенский государственный
университет, 2021

Екатерина Романовна Авдеева

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

Татьяна Семеновна Семенова

г. Пенза, integra58@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДИНСТИТУТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», О ПРОФЕССИИ ВОСПИТАТЕЛЯ

В октябре 2021 года нами было проведено исследование, целью которого было изучение представлений студентов педагогического института, обучающихся по квалификации «Бакалавр», профилю подготовки «Дошкольное образование», о профессии воспитателя и их динамике от первого курса к четвертому. В нем приняли участие 64 студента (15 человек на первом курсе, 18 – на втором, 12 – на третьем, 19 – на четвертом). Исследование проводилось методом анкетирования. Результаты исследования можно свести к следующему.

При ответе на вопрос, *почему вы поступили в пединститут на эту специальность*, студенты всех курсов дали примерно одинаковое распределение ответов: *из-за важности получаемой профессии* (60 % респондентов), *из-за легкости поступления в этот вуз на эту специальность* (20 %), *по совету родителей, друзей* (10 %), *не прошла по конкурсу на другой факультет* (10 %).

На вопрос, *каковы ваши впечатления от учебы на факультете*, ответы студентов распределились следующим образом. *Учиться интересно и легко*: 1 курс – 47 %, 2 курс – 37 %. Студенты третьего и четвертого курсов таких ответов не дали. *Учиться интересно, но трудно*: 1 курс – 7 %, 2 курс – 5 %, 3 курс – 42 %, 4 курс – 42 %. Ответ, *узнаешь много полезного для жизни*, так распределился по курсам: 1 курс – 33 % опрошенных, 2 курс – 28 %, 3 курс – 67 %, 4 курс – 68 %. *Интересную студенческую жизнь* отметили на 1 курсе 20 % респондентов, на 2-ом – 17 %, на 3-ем – 33 %, на 4-м – 21 %. *Много новых знакомств* отметили: 1 курс – 33 %, 2 курс – 28 %, 3 курс – 42 %, 4 курс – 32 %. *Хороших преподавателей* выделили: 1 курс – 33 %, 2 курс – 28 %, 3 курс – 50 %, 4 курс – 58 %. На вопрос о том, *насколько хорошо вы были информированы о своей будущей профессии до начала обучения*, ответы студентов всех курсов не отличались разнообразием. Примерно 80 % опрошенных ответили, что имели либо *хорошие*, либо *вполне определенные представления о профессии воспитателя*. 20 % имели *довольно слабые представления о профессии*.

На вопрос, *изменились ли ваши представления о профессии воспитателя во время обучения в вузе*, получены такие ответы по курсам. *Укрепилось желание стать воспитателем* у 50 % первокурсников, у 43 % второкурсников, у 42 % третьекурсников, у 53 % четверокурсников. *Принять решение о работе воспитателем откладывают до окончания вуза*: 20 % первокурсников, 17 % второкурсников, 42 % третьекурсников и 32 % четверокурсников. *Пропало желание быть воспитателем из-за маленькой зарплаты* у 13 % первокурсников, у 12 % второкурсников, у 16 % третьекурсников и у 16 % четверокурсников.

Вопрос, *испытываете ли вы затруднения в освоении учебных предметов*, показал такое распределение. Ответ, *бывают некоторые трудности*, выбрали 47 % первокурсников, 37 % второкурсников, 100 % третьекурсников и 95 % четверокурсников. *Трудно даются некоторые предметы* 17 % первокурсников и 5 % второкурсников.

Остальные студенты, согласно ответам, считают обучение легким и не испытывают трудностей.

На вопрос, *какие трудности возникали у вас в процессе обучения*, получены такие ответы.

Первый курс: *маленькая стипендия* (29 %), *большой объем домашних заданий* (27 %), *недостаток практического общения с детьми* (27 %), *сложность предметов* (17 %).

Второй курс: *недостаток практического общения с детьми* (22 %), *большой объем домашних заданий* (22 %), *маленькая стипендия* (17 %), *сложность предметов* (5 %).

Третий курс: *недостаток практического общения с детьми* (75 %), *большой объем домашних заданий* (67 %), *маленькая стипендия* (33 %).

Четвертый курс: *сложность предметов* (53 %), *маленькая стипендия* (26 %), *большой объем домашних заданий* (11 %). Студенты четвертого курса недавно вернулись с педагогической практики в детских садах, поэтому недостатка в практике они не испытывают.

На актуальный для сегодняшнего дня вопрос, *какой формат обучения вы бы предпочли*, распределение по курсам следующее: *смешанный* (лекции дистанционно, практические занятия в институте) 1 курс – 87 %, 2 курс – 78 %, 3 курс – 67 %, 4 курс – 80 %. Остальные студенты предпочли бы *полностью дистанционное обучение*.

На вопрос, *что бы вы порекомендовали преподавателям для повышения качества обучения студентов*, получены такие ответы.

1 курс: *проходить практику в дошкольных образовательных организациях* (33 %), *получать больше методических рекомендаций по различным видам деятельности детей* (27 %), *посещать занятия опытных воспитателей* (23 %), *участвовать в конкурсах по предметам* (17 %).

2 курс: *больше практики* (28 %), *больше методических рекомендаций* (22 %), *посещать занятия опытных педагогов* (11 %).

3 курс: *посещать занятия опытных педагогов, больше практики в ДОО* (67 %).

4 курс: *больше практики в ДОО* (80 %), *посещать занятия опытных педагогов* (11 %), *участвовать в конкурсах по профессии* (9 %).

На вопрос, *какие цели вы ставите в процессе обучения*, получены такие ответы.

1 курс: 33 % *хотят получить профессию*, 47 % *нацелены на получение знаний*, 20 % *учатся ради получения диплома*.

2 курс: 30 % *хотят получить профессию*, 53 % *нацелены на получение знаний*, 17 % *учатся ради диплома*.

3 курс: 75 % студентов *хотят получить профессию*, 67 % *нацелены на получение знаний*, 25 % *учатся ради диплома*.

4 курс: 58 % студентов *хотят получить профессию*, 63 % *нацелены на получение знаний*, 47 % *учатся ради получения диплома*. (В анкете предполагался выбор нескольких ответов, поэтому общая сумма превышает 100 %.)

На вопрос, *каковы ваши планы после окончания вуза*, получены следующие ответы.

1 курс: *создать семью* (39 %), *работать по специальности* (35 %), *продолжить учебу* (13 %), *работать не по специальности* (13 %).

2 курс: *создать семью* (38 %), *работать по специальности* (27 %), *работать не по специальности* (24 %), *продолжить учебу* (11 %).

3 курс: *работать по специальности* (67 %), *продолжить учебу* (42 %), *создать семью* (25 %), *работать не по специальности* (16 %).

4 курс: *работать по специальности* (89 %), *продолжить учебу* (16 %), *создать семью* (11 %).

Подводя итог исследованию, можно отметить следующие моменты. Большинство студентов пришли учиться по собственному выбору из-за важности профессии, имея вполне определенные представления о деятельности воспитателя. В течение обучения в вузе у них произошли некоторые изменения в представлениях о профессии, однако подавляющее большинство студентов планируют работать по специальности. Одним из факторов, отвращающих студентов от работы в ДОО, является маленькая зарплата воспитателя. Среди мотивов обучения нацеленность на профессию возрастает к середине обучения (на третьем и четвертом курсах). Всем студентам хотелось бы усилить практическую направленность обучения, больше времени проводить в детских садах. Особенно остро недостаточность практики ощущают студенты 3 курса, вынужденные обучаться дистанционно в условиях пандемии.

Что касается обучения в вузе, то здесь можно отметить следующее. К 3–4 курсам у студентов возрастает сознательность обучения. Подавляющее большинство из них начинает видеть трудности не в освоении отдельных учебных дисциплин, а в овладении профессией. Квалификацию преподавателей студенты-старшекурсники начинают ценить больше, чем студенты младших курсов. Ценность получения диплома у старшекурсников возрастает по сравнению со студентами младших курсов и вполне совмещается с ценностью получения знаний и овладения профессией.

Лишь небольшое число респондентов находят студенческую жизнь интересной. Студенты отмечают маленький размер стипендии. Отметивших немного, видимо, потому, что ее изменение не в возможностях института.

Необходимо отметить, что подавляющее большинство студентов на всех курсах предпочли смешанный формат обучения (лекции дистанционно, практические занятия в институте). Остальные выбрали бы полностью дистанционное обучение. Объясняют они это тем, что в лекциях много презентаций, с которых можно сделать скриншот экрана.

В силу известной декларативности метода анкетирования результаты, полученные в нашем исследовании, нуждаются в подтверждении, уточнении и дополнении для формулировки окончательных выводов. Однако и те факты, которые мы обнаружили, являются, на наш взгляд, достаточно информативными.

УДК 37.09

Ирина Викторовна Акимова

г. Пенза, ulrih@list.ru

Максим Витальевич Исайкин

г. Пенза, maxim5662@yandex.ru

Эльвира Александровна Акчурина

г. Пенза, elakchurina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Как известно с 2009 года единственной формой независимой итоговой аттестации и отбора учащихся для зачисления в вузы стал Единый государственный экзамен. В последнее время стала расти популярность ЕГЭ по информатике – данный предмет в 2021 г. году выбрало почти 116 тысяч участников.

По данным Министерства просвещения РФ в 2020 г. ЕГЭ по информатике сдавало 83 610 человек, что на 3 554 человека больше, чем в прошлом 2019 году. В 2021 г. прирост количества участников составил 12,5 %.

В Пензенской области В ЕГЭ по информатике и ИКТ в 2021 году приняли участие 853 человека, средний бал по области остался сопоставимым с прошлым 2020 г.

С 2020 г. ЕГЭ по информатике полностью компьютеризировано. Это накладывает особый отпечаток на вид заданий и на возможный способ их решения. Все вышесказанное определяет актуальность выбранной темы исследования.

После «революции», произошедшей в 2020 г., КИМ демо-варианта на 2021 г. не претерпел значительных изменений, но некоторые важные отличия имеются. Остановимся более подробно на анализе новых заданий 2021 г.

Основное отличие касается, на наш взгляд, задания № 3. На протяжении нескольких лет, начиная с демо-варианта на 2017 г., задание практически не менялось. Ниже приведена формулировка задания на 2021 учебный год:

3. Ниже представлены два фрагмента таблиц из базы данных о жителях микрорайона. Каждая строка таблицы 2 содержит информацию о ребёнке и об одном из его родителей. Информация представлена значением поля ID в соответствующей строке таблицы 1. Определите на основании приведённых данных ID женщины, ставшей матерью в наиболее молодом возрасте. При вычислении ответа учитывайте только информацию из приведённых фрагментов таблиц.

Таблица 1				Таблица 2	
ID	Фамилия_И.О.	Пол	Год_рождения	ID_Родителя	ID_Ребёнка
14	Краснова Н.А.	Ж	1937	24	25
24	Сканави И.П.	М	1943	44	25
25	Сканави П.И.	М	1974	25	26
26	Сканави П.П.	М	2001	64	26
34	Кущенко А.И.	Ж	1964	24	34
35	Кущенко В.С.	Ж	1990	44	34
36	Кущенко С.С.	М	1964	34	35
44	Лебедь А.С.	Ж	1938	36	35
45	Лебедь В.А.	М	1953	14	36
46	Гросс О.С.	Ж	1993	34	46
47	Гросс П.О.	М	2009	36	46
54	Клычко А.П.	Ж	1995	25	54
64	Крот П.А.	Ж	1973	64	54
...	...	...	...	...	...

Ответ: _____.

Рис. 1. Задание 3 из Демо-варианта на 2021 г.

Данное задание относилось к разделу «Знание о технологии хранения, поиска и сортировки информации в реляционных базах данных» и предполагало «ручное» выполнение поисковых запросов. В демо-варианте на 2022 г. задание имеет следующий вид:

3

В файле приведён фрагмент базы данных «Продукты» о поставках товаров в магазины районов города. База данных состоит из трёх таблиц.

Таблица «Движение товаров» содержит записи о поставках товаров в магазины в течение первой декады июня 2021 г., а также информацию о проданных товарах. Поле *Тип операции* содержит значение *Поступление* или *Продажа*, а в соответствующее поле *Количество упаковок, шт.* занесена информация о том, сколько упаковок товара поступило в магазин или было продано в течение дня. Заголовок таблицы имеет следующий вид.

ID операции	Дата	ID магазина	Артикул	Тип операции	Количество упаковок, шт.	Цена, руб./шт.
-------------	------	-------------	---------	--------------	--------------------------	----------------

Таблица «Товар» содержит информацию об основных характеристиках каждого товара. Заголовок таблицы имеет следующий вид.

Артикул	Отдел	Наименование	Ед. изм.	Количество в упаковке	Поставщик
---------	-------	--------------	----------	-----------------------	-----------

Таблица «Магазин» содержит информацию о местонахождении магазинов. Заголовок таблицы имеет следующий вид.

ID магазина	Район	Адрес
-------------	-------	-------

На рисунке приведена схема указанной базы данных.

Используя информацию из приведённой базы данных, определите на сколько увеличилось количество упаковок яиц диетических, имеющихся в наличии в магазинах Заречного района, за период с 1 по 10 июня включительно.

В ответе запишите только число.

Рис. 2. Задание 3 из Демо-варианта на 2022 г.

Для выполнения решения необходимо использовать файл – таблицу MS Excel.

Соответственно, при изменении задания, должна измениться и методика подготовки к его решению.

Также можно отметить усложнения задания 17. Данное задание впервые появилось в КИМ на 2021 г. и представляло собой следующий вид:

17

Рассматривается множество целых чисел, принадлежащих числовому отрезку $[1016; 7937]$, которые делятся на 3 и не делятся на 7, 17, 19, 27.

Найдите количество таких чисел и максимальное из них.

В ответе запишите два целых числа: сначала количество, затем максимальное число.

Для выполнения этого задания можно написать программу или воспользоваться редактором электронных таблиц.

Ответ:

Рис. 3. Задание 17 из Демо-варианта на 2021 г.

Данное задание относилось к разделу «Умение создавать собственные программы (20–40 строк) для обработки целочисленной информации». Одним из вариантов решения задачи можно предложить составление программы на одном из языков программирования, в основе которой лежит циклический алгоритм.

В демо-варианте на 2022 г. задание имеет следующую формулировку:

В файле содержится последовательность целых чисел. Элементы последовательности могут принимать целые значения от $-10\,000$ до $10\,000$ включительно. Определите и запишите в ответе сначала количество пар элементов последовательности, в которых хотя бы одно число делится на 3, затем максимальную из сумм элементов таких пар. В данной задаче под парой подразумевается два идущих подряд элемента последовательности. Например, для последовательности из пяти элементов:

6; 2; 9; -3; 6 – ответ:

4	11
---	----

Ответ:

--	--

Рис. 4. Задание 17 из Демо-варианта на 2022 г.

Главное отличие – необходимость использования данных из прилагаемого файла. Также усложнился алгоритм решения, предполагается, например, использование массивов (списков).

Методическая работа по подготовке к решению данного задания также должна измениться: добавляется работа с чтением информации из файла, работа со структурами данных.

Таким образом, можно сделать вывод об изменениях методической работы по подготовке к некоторым заданиям в КИМе ЕГЭ по информатике на 2022 г. Отмечается увеличение количества заданий, при решении которых необходимо анализировать данные, хранящиеся в файле. Также усиливается компонент, связанный с использованием различных конструкций в языке программирования, например, работа со структурами данных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Родионов М. А., Акимов И. В., Губанова О. М. Формирование предметной составляющей профессиональной компетенции учителя информатики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2017. № 2. С. 129–139.
2. Федеральный институт педагогических измерений. URL: <https://fipi.ru/>
3. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 11 класса : в 2 ч. М. : ЮИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 240 с.
4. Вовк Е. Т., Глинка Н. В., Грацианова Т. Ю. [и др.]. Информатика: пособие для подготовки к ЕГЭ : учеб.-метод. пособие / под ред. Е. Т. Вовк. М. : Лаборатория знаний, 2018. 352 с. URL: [https:// ege.lancmanschool.ru/poleznyie-statii/pervaya-statistika-ege-pokazala-xoroshuyu-dinamiku/](https://ege.lancmanschool.ru/poleznyie-statii/pervaya-statistika-ege-pokazala-xoroshuyu-dinamiku/)

УДК 37.09

Ирина Викторовна Акимов

г. Пенза, ulrih@list.ru

Гевен Хачатурович Чепухин

г. Пенза, cgeven95@list.ru

О ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО ИНФОРМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Подготовка к различным олимпиадам по информатике является одной из форм работы с одаренным учащимися. Вовлечение в олимпиаду по информатике школьников 5–9 классов поддерживается Федеральным государственным образовательным

стандартом начального общего образования [3], принятым 31 мая 2021 г. В частности, в Стандарте указывается необходимость формирования навыка участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе творческих конкурсах, олимпиадах, научных обществах, научно-практических конференциях, олимпиадах [1].

Таким образом, отмечается актуальность выбранной темы исследования.

Можно выделить следующие аспекты при организации подготовки к различным олимпиадам по информатике:

- задачи по информатике первых этапов олимпиады должны быть такой сложности, чтобы сразу не «отпугнуть» учащихся, а дать им возможность продемонстрировать весь свой интеллектуальный потенциал;

- учителю необходимо проводить дополнительную работу по актуализации интеллектуального и мотивационного потенциала одаренного школьника при работе с задачами соответствующего типа в рамках разделов школьного курса, связанных с изучением элементов программирования;

- при решении задач целесообразно использовать один из современных языков программирования, учащийся при этом должен иметь возможность выбора альтернативного варианта программирования;

- регулярные тренировки с решением задач олимпиадного характера должны осуществляться на «спортивном» уровне, то есть в реальном режиме времени с достаточно большой нагрузкой на одаренного ученика.

Для начала необходимо определиться с самим понятием – «олимпиадная задача». Основными критериями отбора олимпиадных задач должны быть следующие показатели:

- оригинальная формулировка задачи или оригинальная идея ее решения для конкретного состава участников олимпиады;

- в тексте условия задачи не должны встречаться термины и понятия, выходящие за пределы изучаемых в рамках базового учебного плана предметов; в крайних случаях, они должны быть определены или конкретизированы;

- задача должна быть однозначно определена, т.е. в ее формулировке не должно быть неоднозначностей, чтобы участник олимпиады решал именно ту задачу, которую задумали авторы;

- задача не должна требовать для своего решения специальных знаний;

- формулировка задачи должна предполагать наличие этапа формализации при ее решении, т.е. переход от неформальной постановки задачи к формальной;

- задача должна быть разумной сложности и трудоемкости.

Олимпиадная задача должна отличаться от других задач за счёт своей нестандартности, идейности, красоты дизайна, красоты содержания, естественности.

Таким образом, одной из особенностей олимпиадной задачи, относящаяся к красоте дизайна, является ее формулировка, которая может быть представлена в двух формах: непосредственно как задача по информатике и сюжетная.

Пример:

1 вариант. Задача по информатике. Среди n чисел, введенных пользователем, определить минимальное число, оканчивающееся на 3.

Программа получает на вход количество n чисел в последовательности, а затем сами числа. В последовательности всегда имеется число, оканчивающееся на 3. Количество чисел не превышает 1000. Введённые числа не превышают 30 000. Программа должна вывести одно число – минимальное число, оканчивающееся на 3.

2 вариант. Сюжетная задача. Аня загадывает некоторое натуральное число n . Катя должна придумать n чисел, среди которых одно обязательно заканчивается на 3. Напишите программу, которая в последовательности загаданных Катей натуральных чисел определяет минимальное число, оканчивающееся на 3.

Программа получает на вход количество n чисел в последовательности, а затем сами числа. В последовательности всегда имеется число, оканчивающееся на 3. Количество чисел не превышает 1000. Введённые числа не превышают 30 000. Программа должна вывести одно число – минимальное число, оканчивающееся на 3.

Таблица 1

Пример входных и выходных данных

Ввод	Вывод
3	13
23	
13	
33	

Таким образом, первой проблемой, встающей перед учителем при организации подготовки учащихся к решению олимпиадных задач, является отбор задачного материала, который бы соответствовал заявленным критериям. Такой задачный материал можно составлять учителю самому на основе имеющегося методического опыта, или искать в различных сборниках олимпиадных задач. Примером может являться сайт <https://olymp.informatics.ru/>, на котором представлены материалы Школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников по информатике в Московской области.

Вторым актуальным аспектом выступает, на наш взгляд, выбор языка программирования [2]. На сегодняшний день актуальными являются языки: Pascal, Python, C++, Java. Новый ФГОС 2021 г. выделяется среди рекомендуемых также Python, C++, Паскаль, Java, C#, Школьный Алгоритмический Язык.

Для подготовки к олимпиадам язык программирования должен быть изучен на углубленном уровне. В частности, должны быть затронуты такие темы как: работа с массивами (списками), работа со строками, работа с файлами, что не входит в базовый раздел изучения информатики.

Для решения второй проблемы, на наш взгляд, учителю необходимо организовать дополнительную работу с учащимися, например, в рамках факультатива, дополнительных занятий. Также помощь в этом вопросе могут оказать такие центры дополнительного образования учащихся, как «Яндекс-лицей», «IT-куб», «Точка роста» и т.д.

Таким образом, в качестве дальнейших направлений в исследовании вопроса, связанного с методической подготовкой учащихся к олимпиадам по информатике, можно отметить работу по выделенным направлениям, которая, на наш взгляд, должна быть систематической, целенаправленной и выполняться в рамках факультативных занятий, элективных курсов или других формах организации дополнительной внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азиева Л. Д. Методика подготовки школьников к олимпиаде по информатике // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 315–317.
2. Акимов И. В., Родионов М. А. Содержательно-методические особенности использования интерактивных информационных ресурсов при обучении программированию будущих учителей // Университетское образование : XVIII Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова / под ред. А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. С. 149–151.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения РФ № 287 от 31.05.2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 14.10.2021).

Эльмира Курбаналиевна Алиева

г. Пенза, alieva.elmira.penza@gmail.com

Юлия Александровна Фатюнина

г. Пенза, vyal81@mail.ru

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «СКЕЛЕТ ЧЕЛОВЕКА» КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Элективные курсы (ЭК) – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы с целью его индивидуализации. Они вносят существенный вклад в формирование индивидуальной траектории ученика. Их разработка – актуальная задача современного биологического образования [1, 3].

В связи с этим, цель работы – разработка авторской программы ЭК «Скелет человека» для учащихся 10–11-х классов с использованием технологии «перевернутый класс» («flipped classroom»), доступный для дистанционного освоения.

По классификации А. Г. Каспржака [2] – это углубляющий курс. Он предназначен для углубленно интересующихся биологией учащихся, планирующих в будущем осваивать медицинские и биологические профессии, так как в процессе освоения данного курса они более детально рассматривают ключевые аспекты остеологии. Кроме того, курс прорабатывает ряд личностных, межпредметных, метапредметных задач, таким образом, он может представлять интерес для учащихся, нацеленных на формирование осознанного и ответственного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; имеющих познавательную мотивацию для расширения кругозора, формирования целостной естественнонаучной картины мира.

Курс рассчитан на 18 часов по следующим темам: 1. Понятие скелета, его значение. Скелетные хрящевые ткани (1 ч); 2. Скелетные костные ткани (1 ч); 3. Классификация и онтогенетические особенности костей (1 ч); 4. Типы соединения костей (1 ч); 5. Скелет туловища (2 ч); 6. Скелет головы – череп (1 ч); 7. Зубы – единственные кости, которые видно (1 ч); 8. Скелет верхних конечностей и их соединения (1 ч); 9. Скелет нижних конечностей и их соединения (1 ч); 10. Нервно-гуморальная регуляция развития скелета человека (1 ч); 11. Первая помощь при повреждениях опорно-двигательной системы (1 ч); 12. Роль сбалансированного питания в формировании здорового скелета (1 ч); 13. История изучения скелета человека. Методы. Наиболее перспективные современные направления исследования костной ткани и скелета (1 ч); 14. Врожденные и приобретенные заболевания скелета (1 ч); 15. Эволюционные аспекты формирования скелета (1 ч); 16. «Знатоки скелетов»: профориентационные аспекты. Профессии, связанные с изучением скелета (1 ч); 17. Представление учащимися проектов.

Возможные темы проектов: 1. История человека в костях: как изучение скелета помогает восстановить эволюцию человека разумного; 2. Методы изучения скелета человека (рентгенография, компьютерная томография, ультразвуковое исследование, магнитно-резонансная томография, сцинтиграфия скелета). 3. «Еда для костей»: оценка рациона школьника (члена семьи) с точки зрения здоровья костей. 4. Остеопатия – миф или путь к здоровью? (заблуждения и реальность). 5. Остеопороз – невидимая эпидемия нашего века. 6. Протезирование и имплантация скелета: история и современ-

ность. 7. Секреты правильной осанки. 8. «Язык без костей» – биологическое обоснование фразеологизмов о костях и скелете («скелет в шкафу», «широкая кость», «кожа да кости», «лечь костями», «костей не соберешь», «белая кость», и др.). 9. Мусорная арт-рология: модели соединений костей из подручных средств. 10. Рыба внутри меня: зачем жабры человеческому зародышу? 11. Трансплантация костного мозга: задачи и проблемы. 12. Аутотрансплантация костного мозга с использованием метода цитофлюорометрии. 13. Длинная шея женщин племени падаунг или маленькая стопа китайок – цена «красоты». 14. Скелет человека в рисунках Леонардо да Винчи. 15. «Техника безопасности» моего позвоночника.

Для слушателей курса к каждой теме был разработан комплект заданий для предварительного самостоятельного выполнения в домашних условиях (технология «flipped classroom»). К каждой теме курса ученики заранее получали по электронной почте задание, которое нужно было выполнить, для того, чтобы получить доступ к общему занятию. Каждое задание включало: цель занятия (в адаптированной для учащегося форме – мотивационный компонент); ссылки на основные видеоматериалы, раскрывающие аспекты данной темы; ссылки на образовательные порталы, где наилучшим образом теоретически раскрыта данная тема; задания (в среднем 6–10 для каждой темы) для самостоятельного выполнения.

После выполнения задания по теме учащиеся должны прислать его на проверку преподавателю с целью выявления заданий, вызвавших наибольшие затруднения. На занятии (с использованием Zoom или другого приложения с возможностью видеоконференции) эти наиболее сложные задания разбираются совместно – учащиеся имеют возможность задать вопросы, обменяться мнениями, после чего они выполняют проверочные задания разных типов в режиме on-line, предварительно разработанные нами для каждой темы.

В течение освоения ЭК учащиеся работают над выбранной темой проекта, получают консультативную помощь преподавателя. На последнем занятии они представляют результаты работы над проектами для обсуждения другими учащимися.

При работе над содержательным компонентом – при отборе видеоматериалов, как основы технологии «flipped classroom», мы проанализировали около 200 обучающих видеороликов на видеохостинговом сайте YouTube по темам ЭК. Несмотря на огромное количество размещенных материалов, не более 7 % могут быть использованы для данного ЭК по ряду причин. Во-первых, большая часть видеуроков подготовлены школьными учителями для учащихся 8 класса по разделу «Анатомия и физиология человека», то есть они абсолютно дублируют содержание школьного учебника по основному курсу и по этой причине не могут быть основой ЭК, цель которого – углубление знаний. Другая часть материалов – это лекции преподавателей ВУЗов для студентов (в основном медицинских учреждений). С точки зрения использования для целей школьного курса, они явно перегружены медицинской терминологией, имеют длительную протяженность и узкую специфику, не соответствуют психологическим особенностям старшеклассников, и их изучение, по нашему мнению, скорее отпугнёт слушателей старших классов, чем заинтересует данным направлением биологии. И только отдельные талантливые педагоги (В. А. Дубынин; С. М. Зиматкин; С. В. Дробышевский; С. В. Сазонов) смогли найти нужный **баланс** между сохранением научности и доступности изложения, с использованием нового интересного материала, обычно не включаемого в школьный курс, по наиболее актуальным аспектам, а также смогли представить материал с соблюдением принципа наглядности и методической грамотности. Работа старшеклассников с видеолекциями преподавателей ВУЗов облегчит адаптационный период при последующем обучении в высшей школе.

По ряду тем ЭК «Скелет человека» (темы 6; 8, 9), по которым мы не смогли подобрать готовых качественных видеоматериалов для самостоятельного изучения

школьниками, мы создали собственные видеофрагменты, включающие демонстрацию 3D-моделей костей (черепа, поясов конечностей), с использованием приложения «Анатомический атлас человека» (3D-атлас, разработчик Catfish Animation Studio), сопровождающуюся объяснением педагога; с использованием функции «Запись» сервиса Zoom, с последующим размещением на канале видеохостингового сайта YouTube.

Кроме видеоматериалов, по некоторым темам нами были предложены ссылки на образовательные ресурсы онлайн-школы Foxford, на сайте которой в открытом доступе есть материалы «Опорно-двигательная система человека – скелет». Эти материалы, для которых характерна высокая степень научности и доступность изложения, в том числе за счет оригинальных иллюстраций, используются в темах 2–9.

При составлении заданий исходили из того, что они должны быть разнообразными, для формирования разных компетенций. Нами использовались следующие типы заданий:

1) Работа с таблицами. А) Заполнение таблицы по результатам работы с видеофрагментом, текстом, или рисунком (темы 1, 3, 4); Б) Составление текста с использованием данных таблицы (тема 1); В) Анализ таблицы (тема 7, 10, 12); Г) Самостоятельное составление таблиц выполнения ряда проектов (тема 17).

2) Работа с диаграммами. А) Анализ диаграмм (тема 2); Б) Выполнение собственных диаграмм и их анализ на основании эмпирических данных, полученных при работе над проектом (тема 17).

3) Работа с биологическими рисунками: А) Обозначение структур на рисунке, отмеченных символами (тема 3) для отработки терминов; Б) Выбор правильно обозначенных частей структур, изображенных на рисунке, для закрепления содержания термина, для критического восприятия представленной информации (при проверке всех тем); В) Анализ рисунка с ответом на вопросы по нему, с его описанием (темы 1, 2); Г) Составление текста с использованием рисунка (темы 1, 2); такой тип заданий развивает письменную речь; Д) Выполнение учащимся собственного рисунка по микрофотографии препарата (тема 1, 2) или модели костей или их соединения в суставе по 3D-атласу (темы 4–8)

4) Работа с микрофотографиями (тема 1, 2). Изучение тканей по микропрепаратам – важнейший этап практической подготовки специалистов биологических направлений. Использование качественных микрофотографий – хорошая альтернатива такой практики в том случае, если нет возможности обеспечить учащимся практическую работу по микроскопированию. Навыков работы со световым микроскопом при этом не формируется, но учащиеся получают представление о тканевом уровне организации опорно-двигательного аппарата, учатся сравнивать виды тканей, выявлять их особенности с точки зрения специфики функции.

5) Работа со схемами А) Анализ схем (тема 3); Б) Составление схем. Умение представлять материал в виде схемы – важнейшее общеучебное умение, которое позволяет привести объемный массив знаний в систему, упорядочить их, облегчить запоминание. Составление схемы предусмотрено в выполнении задания при изучении темы 6, а также при работе над темами проектов.

6) Работа с научно-популярной литературой – фрагментами научно-популярных книг и статей, размещенных на образовательных ресурсах «Элементы большой науки», «Биомолекула», «National Geographic» и др. (темы 2, 3, 13, 15, 16, 17). Работа с такими литературными источниками, с одной стороны, развивает познавательную мотивацию, поскольку знакомит не только с хорошо известными истинами, но и обозначает перспективы науки, точки ее роста, инициирует мыслительный поиск в этом направлении. В то же время, она готовит старшеклассников к работе с научной литературой.

7) Решение биологических задач (темы 2, 12), позволяет применить теоретические знания на практике и делает знания более эмоционально-ценностными посредством их индивидуализации.

Таким образом, разработанный нами ЭК «Скелет человека» при грамотной реализации можно использовать для создания индивидуальной образовательной траектории углубленно изучающих биологию учащихся 10–11-х классов. Индивидуализация обучения реализуется, во-первых, за счёт небольшой численности учебной группы (1–15 человек). При этом у учащегося появляется больше возможностей проявить себя, осмыслить и обозначить свои потребности. У педагога, в свою очередь, появляется больше возможностей их услышать, определить возможности учащегося, и их соотнести для того, чтобы путем диалога наметить траекторию дальнейшего развития, как в ближайшей перспективе, так и на более отдаленное будущее.

Во-вторых, в рамках освоения данного ЭК также есть возможность учёта индивидуальных особенностей ребёнка, например, путем реализации учебного проекта, а также путем её корректировки при реализации, реагируя на интерес группы учеников или каждого ученика в отдельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермаков Д. С. Элективные курсы для профильного обучения // Педагогика. 2005. № 2. С. 36–41.
2. Каспржак А. Г. Элективные курсы: типология и задачи // Директор школы. 2006. № 3. С. 53–57.
3. Краснокутская Н. В. Элективные курсы как средство построения индивидуальных образовательных программ // Амурский научный вестник. 2015. № 4. С. 62–70.

УДК 070

Дарья Владимировна Арехина

г. Пенза, darya.arehina@gmail.com

Елизавета Игоревна Викторова

г. Пенза, yelizaveta.viktorova.02@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ TikTok КАК СПОСОБ ДИСТРИБУЦИИ КОНТЕНТА СМИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕКАНАЛОВ)

В современных реалиях социальная сеть TikTok имеет высокую степень вовлеченности аудитории как одна из платформ, предназначенных преимущественно для использования с помощью смартфона. Это отвечает общероссийской тенденции: по данным исследования «Медиапотребление в России–2021», смартфон – наиболее популярное средство для выхода в Интернет у 95 % респондентов, причем 62 % россиян используют устройство для этой цели регулярно [1]. TikTok занимает 4 место по объему обращения к пользовательскому контенту после YouTube, «ВКонтакте» и Instagram [1]. Представленность СМИ в трех упомянутых выше социальных сетях можно обозначить как традиционную, сложившуюся стратегию дистрибуции контента, но, учитывая интерес молодой аудитории к TikTok, многие редакции стремятся адаптироваться и к этой платформе.

Основной контент TikTok – короткие видеоролики развлекательного характера. По данным ВЦИОМ, TikTok располагается на 3 строчке рейтинга популярности среди интернет-ресурсов для просмотра юмористических передач (после YouTube и Instagram) [2]. Кроме того, при исследовании структуры медиапотребления было выявлено,

что аудитория TikTok «чаще всего смотрит фотографии, видео и слушает музыку (58 %), читает развлекательный контент (43 %), а также узнает новости страны и региона (13 %)» [3]. Таким образом, применительно к TikTok можно говорить о выполнении двух важнейших функций – развлечения и информирования. Именно поэтому TikTok стал еще одной площадкой для размещения журналистского контента с возможностью привлечения новой аудитории, а также эффективным способом продвижения. Медиаисследователями уже введен термин «TikTok-журналистика» [4, с. 90]. По мнению А. В. Красавиной и Д. О. Золиной, «СМИ и гражданские журналисты адаптируют свой контент под особенности платформы и ее алгоритмы» [4, с. 90].

TikTok-аккаунты ведут СМИ различной типологической направленности, но для анализа функционирования и адаптации видеоконтента в этой соцсети нами были отобраны страницы крупных российских телеканалов – универсальных и тематических (табл. 1). Данные аккаунты верифицированы, т.е. подтверждены «галочкой», что говорит об их официальном статусе. SMM-специалист Эд Бекиров утверждает, что получение верификации – сложный процесс, состоящий из нескольких шагов. Блогеры получают верификацию только при достижении 1 млн подписчиков. Но в некоторых случаях «галочку» можно получить уже при регистрации. К таким случаям следует отнести популярность за пределами социальной сети [5].

Таблица 1

Статистика TikTok-аккаунтов российских телеканалов¹

Название TikTok-аккаунта	Число подписчиков	Количество публикаций	Количество комментариев
@ntvru (телеканал НТВ)	808200	1323	304951
@360tv (телеканал «360°»)	8900000	45	305178
@infomoscw24 (телеканал «Москва 24»)	133100	34	1098
@tvrussia1 (телеканал «Россия 1»)	353000	653	42572
@tnt_online (телеканал ТНТ)	3600000	487	187523
@fridaytv (телеканал «Пятница!»)	2600000	411	105181
@tv_ctc (телеканал СТС)	1500000	273	47855
@muztv_official (телеканал «МУЗ-ТВ»)	521600	522	61058
@uchannelrussia (телеканал «Ю»)	422200	660	45495
@subbota_tv (телеканал «Суббота!»)	382600	290	24592
@ru__tv (телеканал RU.TV)	66600	37	1251
@match.tv (телеканал «МАТЧ ТВ»)	1200000	948	239051

Согласно данным таблицы, аккаунты телеканалов демонстрируют различные показатели. На наш взгляд, это обусловлено выбранной стратегией. Например, страница телеканала «360°» фактически является аккаунтом ведущей Арины Ростовской, где размещаются авторские музыкальные видео. Аккаунт телеканала «Москва 24» сосредоточен на демонстрации ситуаций телевизионного «закулисья» и розыгрышей. Каналы «Россия 1» и НТВ ориентированы на распространение эпизодов рейтинговых шоу («Дуэты», «Судьба человека», «Ну-ка, все вместе!»; «Секрет на миллион», «Звезды сошлись», «Маска» и др.), значительно реже можно встретить публикации новостного характера. Кроме того, универсальные телеканалы используют различные способы привлечения молодежной аудитории, например, так называемые челленджи (англ. challenge – «вызов, задача») – жанр интернет-видео, в которых создатель клипа выполняет на камеру какое-либо действие, а затем предлагает повторить его друзьям и/или

¹ Данные предоставлены за период 01.01.2021–01.11.2021. Был использован сервис мониторинга и анализа активности в социальных медиа FeedSpy.

широкому кругу пользователей. В 2020 году телеканал «Россия 1» запускал челлендж в поддержку шоу «Удивительные люди» [6].

По мнению Янины Земельновой, эксперта SMM, челленджи просты по своей сути. Автору необходимо придумать оригинальную и необычную задачу, выполнение которой возможно в домашних условиях [7]. Челленджи носят вирусный характер, позволяя вовлекать большую аудиторию и тем самым продвигать основной контент.

Развлекательные, музыкальные и спортивные каналы размещают в TikTok телевизионные шоу в формате скетчей, а также анонсы и челленджи. Подобная стратегия сближает универсальные и специализированные каналы. Но во многом развлекательные каналы более нацелены на интеграцию контента линейного ТВ и TikTok. Например, участниц одного из самых популярных шоу канала «Пятница!» – «Пацанки» – объединили в «TikTok House», их аудитория составляет порядка 2,8 млн подписчиков. На странице публикуются видео участниц, снятые с использованием популярных звуков, их видео-визитки, информация о новых выпусках, фрагменты интервью с выбывшими участницами. Девушки, участвовавшие в прошлом сезоне, часто ведут прямые эфиры, где общаются с новыми ученицами «Школы леди». Помимо этого, совместно с TikTok телеканал запустил шоу «ТикТок Талант»: в начале 2021 года участники проходили дистанционный кастинг в соцсети, а финальные эпизоды были отсняты и показаны в эфире.

Также важно отметить, что фрагменты телевизионных шоу часто становятся трендами и мемами. В частности, эпизод кулинарного шоу «Кондитер» (телеканал «Пятница!»), когда ведущий комментирует работу участницы («Светлана, я не слышу хруста безе»), стал трендом в TikTok и породил большое количество вариаций.

Для современных телеканалов преимущественно развлекательной направленности TikTok может стать не только дополнительной площадкой дистрибуции контента, но и органичной и неотъемлемой частью вещания. Запущенный в феврале 2021 года телеканал «Суббота!» (являющийся частью экосистемы канала «Пятница!») изначально был ориентирован на развитие как «синтетическое медиа» – «модель формата, объединяющая телевидение, диджитал и инфлюенсеров» [8].

Таким образом, TikTok-страницы телеканалов позволяют продюсерам напрямую взаимодействовать со зрителями, активизировать обратную связь, адаптировать линейный контент под форматы, близкие молодежной аудитории, осуществлять онлайн-кастинги. В настоящее время сложно отрицать важную роль TikTok в развитии телевидения, но, несмотря на удобный формат и разнообразные технические возможности, TikTok пока остается пространством для творческого поиска.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Медиапотребление в России – 2021 / Исследовательский центр компании «Делойт» в СНГ. М., 2021 г. URL: <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/mediacon-sumption-in-Russia-2021.html> (дата обращения: 07.11.2021).
2. Рейтинг российских юмористов / ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/reiting-rossiiskikh-jumoristov> (дата обращения: 08.11.2021).
3. Медиапотребление и активность в интернете / ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/mediapotreblenie-i-aktivnost-v-internete> (дата обращения: 05.11.2021).
4. Красавина А. В., Золина Д. О. «TikTok-журналистика» как новый медиаформат // MEDIAОбразование: медиа как тотальная повседневность : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, 24–25 ноября 2020 г.) / под ред. А. А. Морозовой ; Челябин. гос. ун-т. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2020. Ч. 2. С. 90–95.

5. Как получить галочку (верификацию) в TikTok? URL: <https://spark.ru/user/80064/blog/51751/kak-poluchit-galochku-verifikatsiyu-v-tiktok> (дата обращения: 10.11.2021).
6. Телеканал «Россия» запустил челлендж по мотивам шоу «Удивительные люди». URL: <https://ria.ru/20200908/tiktok-1576946372.html> (дата обращения: 10.11.2021).
7. Челлендж в Тик Ток: все, что вы хотели знать. URL: <https://dootik.com/chellendzh-tik-tok/> (дата обращения: 10.11.2021).
8. Телеканал «Суббота» запустят в феврале 2021 года. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10249989> (дата обращения: 06.11.2021).

УДК 911.52

Серафима Николаевна Артемова

г. Пенза, art-serafima@yandex.ru

КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Финансирование: работа выполнена в рамках гранта Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество». Проект № 30 /2021 – Р.

Ухудшение экологической обстановки, потеря идентичности народов регионов России, стирание грани между городом и селом, естественная убыль населения, отток молодежи из села, вестернизация массовой культуры, потеря связи с «Малой Родиной», отход от национальных традиций и другие региональные проблемы – это следствие глобализации экономики и всех сфер жизни. Противодействие негативным процессам возможно только при комплексном подходе, основанном на научно-методической базе. Наиболее полно разработаны методы комплексных исследований в рамках исторического ландшафтоведения, а основным понятием является «Культурный ландшафт». Культура народов, населяющих природный ландшафт, тесно связана с природой и может быть истолкована, как деятельность по организации пространства. Современные культурные ландшафты представляют собой продукт истории населяющих их народов, их материальной и духовной культуры [1]. Сохранение культуры коренных народов и всего культурного ландшафта – основная задача региональных исследований.

Пензенская область, расположенная в лесостепной зоне Окско-Сурского и Волго-Донского междуречья, отличается древностью освоения и обладает специфическими особенностями природы и исторического развития. Эта зона контакта лесных и лугово-степных геосистем Приволжской возвышенности является древнейшим центром этногенеза мордовского народа, здесь произошло тесное сплетение славянской, угрофинской и тюркской культур. Это многообразие культурных ландшафтов необходимо сохранить.

Комплексные исследования культурных ландшафтов в пределах Пензенской области проводились в рамках проекта, поддержанного Всероссийской общественной организацией Русское географическое общество «Природное и историческое наследие в культурных ландшафтах Пензенской области» с использованием географических, исторических и этнографических методов. В качестве ключевых точек исследования выбраны села, в которых в большей степени сохранились элементы материальной и духовной культуры коренных народов нашего региона. Комплексные описания куль-

турного ландшафта, включающего природу, хозяйство и население с его традиционной культурой, проводилось по результатам полевых исследований и анализу географических и исторических литературных источников по следующему плану:

1. Район исследований: географическая привязка (административная, физико-географическая, экономико-географическая);
2. Ландшафтно-экологические исследования в ключевых точках: описание природных ландшафтов ранга урочище (рельефа, геологического строения, ландшафтных вод, почв, растительности, животного мира); описание памятников природы (если есть); оценка экологического состояния ландшафтов;
3. Описание сложившейся системы поселений с трассами хозяйственного освоения территории;
4. Производственный потенциал и типы землепользования, адаптированные к структуре природного каркаса;
5. Объекты природного, культурного и исторического наследия;
6. Этнографическое своеобразие местности, особенности духовной культуры, традиций коренных народов;
7. Современное состояние культурного ландшафта.

Всего обследовано 13 сел и их окрестности в пределах Неверкинского, Белинского, Шемышейского, Каменского, Пачелмского, Сосновоборского, Никольского, Бессоновского районов Пензенской области. Анализ результатов исследований позволил сделать предварительные выводы о возможности создания этнокультурных центров в некоторых районах Пензенской области, что позволит повысить инвестиционную и туристическую привлекательность региона. В некоторых районах есть основания для сохранения всего культурного ландшафта, включающего природную, хозяйственную и социальную подсистемы с культурой коренных народов. Наибольший интерес представляет Присурский культурный ландшафт в пределах Шемышейского района и Кададинский культурный ландшафт в пределах Неверкинского района.

Присурский ландшафт насыщен археологическими памятниками и является районом самого длительного хозяйственного освоения и формирования культуры коренных народов края – мордвы. Это обусловлено разнообразием природных геосистем высоким природно-ресурсным потенциалом. Река Сура близ с. Старая Яксарка подрезает крутой правый берег, сложенный плотными останцовыми массивами палеогена и образует широкую пойму, сложенную древними водно-ледниковыми отложениями и покрытая сосновым лесом. Естественная растительность истари была представлена дубравами и небольшими участками луговых степей. Пойменные ландшафты, богатые лесом, водой, рыбой привлекали древних людей каменного века. Близ с. Старая Яксарка обнаружены поселения волосовской культуры (V–III тыс. до н.э.) финноязычной принадлежности. В первой четверти II тыс. до н.э. (бронзовый век) идоиранские племена срубной культуры располагались вдоль течения рек Суры и Узы. Во II–V вв. н.э. здесь были древнемордовские племена. Материалы археологических раскопок Усть-Узинского могильника свидетельствуют о богатой и самобытной культуре древней мордвы, о занятиях населения земледелием, скотоводством, охотой, рыболовством, бортничеством. Село Старая Яксарка (Рождественское) возникло на месте древних поселений каменного века. Есть письменные упоминания о ясачной мордве, собранной для строительства и обеспечения жизнедеятельности Сызранско-Пензенской (незавершена) и Петровской оборонительных линий. В 1709 г. – д. Ексарка (так писалось название села) «на р. Ексарке Узинского стана Пензенского уезда, имела 124 двора ясачной мордвы (296 мужчин и 175 женщин)...» [2]. Первоначально планировка села была кучевая, т.е. селились родами, и один двор от другого находился довольно-таки далеко. Известная кучность связана с необходимостью совместной обороны откочевников Дикого поля и противостояния посягательства помещиков, отдаленность двора

от двора – с традиционной для финно-угров хуторской моделью расселения. Но после сооружения Сурского водохранилища старинная планировка не сохранилась. Сегодня село имеет уличную планировку. В 1709 г. появилось мордовско-эрзянская выселка, население которого ранее проживало в Алатырском уезде [2]. И по сей день рядом существуют два села: мокшанское – Старая Яксарка и эрзянское – Новая Яксарка. Это отразилось как на материальной, так и на духовной культуре мокшан и эрзян. Поэтому язык и народный костюм яксарцев отличается от других мокшанских и эрзянских сел. Жители села продолжают сохранять древние предания, свадебные обрядовые песни, народные плачи и причитания. В традициях сохранены рецепты изготовления национальных блюд и напитков. Сегодня в сельском доме культуры работает музей мордовской культуры, фольклорно-этнографический коллектив «Яксарочка». Планируется создание мордовского этнографического центра «Коеньванфтума» (Сохранение традиций). Этнографические особенности Присурского культурного ландшафта связаны также с тесным контактом мордвы и татар. Неподалеку расположено татарско-мишарское село Усть-Уза, которое основано полковыми татарами, прибывшими из Темникова и Саранска во главе с Альмяшем Елаевым в 1683 г. Последняя волна переселенцев приписана к Адмиралтейству для корабельной работы в первой половине XVIII века. Татары тоже сохраняют свою традиционную культуру и живут в согласии с соседями. Таким образом, необходимость сохранения всего Присурского культурного ландшафта обусловлена высокими эстетическими и оздоровительными качествами природного ландшафта левобережья Сурского водохранилища, многослойностью древних культур, этнической самобытностью и высокой степенью сохранности культурного наследия.

Кададинский культурный ландшафт, расположенный в долине реки Кадада в пределах Неверкинского района, отличается более поздним освоением, но высоким разнообразием и смешением культур разных народов. Территория, расположенная на крайнем юго-востоке Пензенской области в осевой части Приволжской возвышенности отличается контрастностью. Большие перепады высот, асимметрия речных долин, геологические обнажения, множество родников, соседство леса и степи – все это создает высокое ландшафтное разнообразие с эстетическими и оздоровительными свойствами. Основное заселение территории происходило во время строительства засечных черт разными народами. Здесь основная концентрация чувашей, которые бережно хранят традиционную культуру. Татарские села отличаются своей идентичностью. Есть мордовские и русские села. Длительное взаимодействие в процессе освоения природного ландшафта наложило отпечаток на традиционную культуру всего ландшафта.

Потенциал для сохранения старорусской культуры есть в Белинском районе (село Поим), татарской культуры – в Каменском районе (с. Кобылкино), мордвы-эрзя – в приводораздельном ландшафте Тешнярь-Айва в Никольском и Сосновоборском районах, а также в других районах.

Таким образом, в результате проведенного исследования сделаны выводы о высокой степени сохранности традиционной культуры коренных народов и необходимости создания этнокультурных центров в районах Пензенской области и последующего использования их в целях развития туризма, рекреации и патриотического воспитания молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веденин Ю. А. Культурный ландшафт как объект культурного и природного наследия // Известия Российской академии наук. Серия географическая. 2001. № 1. С. 7–14.
2. Первушкин В. И., Прошкин В. Я. Мордва Пензенской области. Пенза, 2012. С. 14–15.

Надежда Викторовна Афонская

г. Пенза, nadezhda-serd@mail.ru

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Эффективным показателем уровня развития мышления младшего школьника является умение работать с информацией при решении текстовых арифметических задач.

В НКМ понятие «задача» обычно используется, когда речь идет об арифметических текстовых задачах. Даются задачи в виде текста, где отражаются количественные отношения между различными величинами. Отношения описывают жизненные ситуации, поэтому такие арифметические задачи называют текстовыми или сюжетными.

В методической литературе текстовая арифметическая задача трактуется как связанный лаконичный рассказ, в котором даны значения одних величин и предлагается отыскать другие, неизвестные значения величин, арифметическим или алгебраическим способом. В тексте задачи известные и искомые данные связаны друг с другом определенными отношениями, указанными в условии.

Любая текстовая арифметическая задача состоит из трех частей: условие, требование (вопрос), сюжет (фабула задачи).

Арифметическая текстовая задача характеризуется тем, что условие, содержащее связи и зависимости между элементами ситуации, и искомое – математический объект (неявно определяемый условиями) – задаются текстом на естественном языке. Преобразование условия позволяет либо найти искомое, либо убедиться в том, что в данных условиях искомое не существует. Принятие задачи как цели деятельности, переводит ее в проблемную ситуацию, включая процесс мышления у младших школьников [1, с. 7].

Школьная практика показывает, что первые простые задачи решаются детьми легко. Трудности возникают при решении более сложных задач с избыточными или недостающими данными, а также с задачами, где информация подается в нетрадиционной форме (схемы, таблицы, диаграммы и т.п.). Чем сложнее становится подача информации, тем больше учащиеся испытывают трудности в решении проблемных ситуаций. Это связано с несформированностью умений работать с информацией.

Четкого определения понятия «умение работать с информацией» нет. Но учеными было предложено множество различных трактовок таких понятий, как «умение» и «информация».

По мнению А. А. Вербицкого, умение – это способность адекватным и осознанным образом осуществлять сложные модели поведения для достижения цели. А. В. Петровский считает, что это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. И. А. Вербицкая утверждает, что умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанный на каком-либо правиле или знании и соответствующим правильному использованию этого правила в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего нового уровня навыка.

Раскроем содержание понятия «информация».

Т. С. Фатеева считает, что информация – это сведения, сообщаемые различными способами. Соответственно важно понимать, какие способы передачи информации существуют. Ориентируясь на мнение Т. С. Фатеевой, мы выделили виды способов передачи информации, которые используются в современном обществе. Это могут быть текстовые, символьные, музыкальные, графические сведения, представляемые в устной или письменной форме.

С каждым из этих способов человек сталкивается ежедневно. Причем одна и та же информация может быть представлена в нескольких разных формах, но это не меняет ее содержания. Так, например, цветок, можно представить, как слово, объект или рисунок. Дом можно изобразить графически с использованием геометрических фигур, или также представить слово. Так и задачу можно представить как текст, как рисунок, как схему или таблицу.

Ознакомившись с определениями рассмотренных выше понятий, мы считаем, что «умение работать с информацией» – это освоенный способ действий, направленный на познание окружающего мира различными способами с целью познавательного развития личности [3, с. 48].

Умение работать с информацией при работе над текстовой арифметической задачей – это комплексное понятие, включающее в себя следующие действия:

- выделение условия и требования задачи;
- проведение семантического анализа текста, выделение опорных слов и слов-связок, характеризующих выбор арифметического действия, с помощью которого решается задача;
- визуализация математических понятий, величин, их количественных характеристик, а также зависимостей и отношений между величинами;
- выявление важной и второстепенной информации в тексте задачи, выделение количественных данных, необходимых для решения данной задачи, и лишней числовой информации;
- перевод задачи на математический язык с помощью различных моделей (предметной, схематической, табличной и др. видов моделей).

Формировать умение работать с информацией нужно начинать с первого класса. А работа над расширением и закреплением данного умения, должна вестись на протяжении всех лет обучения ребенка в общеобразовательной школе. Таким образом, перед учителем встает задача научить младших школьников осознанно выполнять действия по работе с информацией, в целом, и по работе с информацией при решении задач, в частности.

Учебный раздел «Чтение. Работа с текстом», представленный в Примерной основной образовательной программе, предполагает три уровня работы с текстом.

Первый уровень формирует в младших школьниках умение использовать опорные слова текста и определять нужную для решения задачи информацию. Работая по первому блоку, необходимо уделять особое внимание работе над текстом задачи:

- 1) осмысленно и вдумчиво прочитать текст задачи (например, сначала прочитать условие, а затем вопрос задачи или несколько вопросов);
- 2) понять сюжет задачи, выделить основные объекты и процессы, происходящие в задаче (например, было, отрезали и стало). При этом при переводе различных реальных явлений и процессов на язык математических символов и знаков, дети должны в дальнейшем обоснованно осуществлять выбор арифметических действий. (Например: отдала, подарила, съела, уехали – это связь с операцией вычитания, а всего,

принесла, приехали, дали, подарили – с операцией сложения, раздали поровну, поделили на равные части – с операцией деления и др.).

3) найти и разобрать все незнакомые термины и понятия, которые встретились в тексте задачи (например, в тексте задачи встретилась старинная мера длины – сажень. Надо разобрать, что это за мера, и установить ее соотношение с современными единицами длины);

4) выделить главное в тексте задачи: основные величины, отношения и зависимости между ними;

5) среди величин назвать известные, неизвестные;

6) среди неизвестных величин выделить искомую величину;

7) найти слова – связки, обуславливающие выбор арифметических действий при решении задачи (например, поровну, одинаково, всего, на больше, на меньше и др.);

8) дифференцировать всю числовую информацию в задаче и выделить те числовые данные, которые необходимы для решения задачи.

Второй уровень можно условно назвать процессуальным. Так как детям на этапе записи условия задачи приходится преобразовывать информацию из текста в другие виды моделей (таблицу, схему, рисунок, диаграмму), а затем на этапе записи найденного решения переводить ее на математический язык, составляя уравнение или числовые выражения, при этом комментируя и обосновывая выбор арифметического действия.

Третий уровень работы с информацией формирует у младших школьников умение сопоставлять различные точки зрения, обучая детей выявлять достоверную или противоречивую информацию. При работе над задачей данный уровень предполагает проверку найденного решения задачи. Для этого используются приемы грубой прикидки найденного решения или поиск новых способов решения данной задачи. Эти действия наиболее сложны для младших школьников, так как требуют умения критически оценить истинность или ложность полученного ответа в задаче, умения осуществлять поиск альтернативного способа рассуждений при поиске нового способа решения. Действия работы с информацией на данном этапе носят контрольно-оценочный характер в рамках действующего в современном образовании системно-деятельностного подхода в обучении [2, с. 224].

Таким образом, основная цель НКМ – научить младших школьников использовать полученную информацию в задаче для выбора алгоритма, с помощью которого будет проводиться решение задачи арифметическим или алгебраическим способом. Поэтому важно научить детей правильно работать с информацией, представленной в тексте задачи, уметь ее перекодировать на язык математических символов и знаков, используя при этом различные приемы анализа текста задачи, наглядность, и различные модели условия задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бантова М. А. Решение текстовых арифметических задач // Начальная школа. 1989. № 10–11.
2. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2002. 273 с.
3. Фатеева Т. С. Умение работать с информацией как планируемый результат обучения младшего школьника // Нижегородское образование. 2011. № 11. С. 47–52.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СУФФИКСАЛЬНОЙ ДЕРИВАЦИИ СУБСТАНТИВОВ

Современный этап развития русского языка характеризуется значительным увеличением лексических новообразований, существенная часть которых находится за пределами литературного языка, однако активно употребляется в повседневной речи, используется в языке СМИ, языке Интернета. Активизация деривационных процессов обусловлена целым рядом фактором, в том числе изменениями в межличностной коммуникации.

Самыми продуктивными морфемами в русском словообразовании являются префиксы и суффиксы, основной массив которых составляют исконно русские аффиксы, позволяющие передавать и стилистические оттенки, и коннотативные нюансы. Вновь образующиеся разговорно-просторечные слова несут в себе оценочность, характеризуются выразительностью, яркостью, а иногда упрощённостью и инфантильностью, что обусловлено современным состоянием общества. Свобода, раскрепощённость постсоветского социума, готовность выходить за рамки стереотипов активизировали в словообразовательной системе определённые процессы, результатом которых стало появление стилистически маркированных дериватов. Возникнув на периферии языковой системы, они постепенно перемещаются в основной состав коммуникативного тезауруса.

Суффиксация широко представлена в образовании субстантивов. «По сравнению со словообразованием других частей речи число суффиксов существительных самое значительное» [4, с. 244]. На базе глагольной производящей основы образовались существительные с разговорной стилистической окраской: *обнима-ть* – *обнима-шк-и*, *целова-ть* – *целова-шк-и*. Регулярный и продуктивный суффикс -к-, демонстрируя чрезвычайную активность, прирастает звуками и становится производным. Аффикс -шк- придаёт уменьшительно-ласкательное значение опредмеченному действию (ср. нейтральное название детской игры *прятки*, образованное на базе глагола *прята-ть* с учением суффикса основы -а-). Конкуренцию производным существительным с формантом -к- составляют отглагольные субстантивы на -тие, -ние, постепенно выходящие из активного употребления: *объятия* – *обнимашки*. В результате основосложения возникла неолексема *экспресс-обнимашки*, т.е. происходит расширение производящей базы для внутрисубстантивной деривации. Флексия -и – маркер существительного *pluralia tantum*, обозначающего процесс действия. Изменив семантику, субстантив приобретает форму единственного числа: *подушка-обнимашка*.

Принимая во внимание разговорное слово *очарова-шк-а*, образовавшееся также на глагольной основе (*очарова-ть*), можно говорить о полисемии суффиксального аффикса -шк-, который Виноградов В. В. выделял как один из опорных суффиксов женского рода «в системе форм субъективной оценки» и указывал на большую экспрессивность класса слов женского рода по сравнению с классом слов мужского рода [1, с. 122, 74]. Как видим, деривация разговорных лексем последних лет идёт иным путём, нежели образование узальных диминутивов: оценочные аффиксы довольно легко присоединяются к глагольным основам, минуя бессуффиксальные нейтральные субстантивы.

Оценочная семантика характерна и для внутрисубстантивной деривации. Весьма популярное сейчас у молодёжи и раздражающее старшее поколение слово *няша* стало производящей базой для *няш-к-а*. Активно употреблять этот субстантив начали

анимешники, образовав его от японского междометия «ня», аналогичного русскому «мяу». В японской мультипликации «ня» выражает эмоции восхищения, восторга, одобрения, поскольку кошки ассоциируются с чем-то приятным, милым. А *няшками* стали называть героинь аниме – светловолосых девочек с большими глазами и ушками, похожими на кошачьи. Молодёжно-сленговым *няша* называют кого-то приятного, милого, симпатичного, реже это слово относится к неодушевлённым предметам. Таким образом, производное уменьшительно-ласкательное *няш-к-а* можно считать существительным общего рода, поскольку используется при назывании лиц женского и мужского пола, а также по отношению к животным: «*Ты мой/моя няшка*», «*Коза Маша – всем няшам няша*». К корневой морфеме японского происхождения стали добавляться суффиксы не только существительных, но и прилагательных (*няш-н-ый* «милый») и глаголов (*няшк-а-ть* «ласково гладить, трепать за ушко»). Из речи любителей аниме – людей, как правило, молодых, легко обыгрывающих иноязычные слова, приспосабливая их к своим нуждам, – вновь образованные дериваты уходят в сферу массовой коммуникации. Благодаря расширению сочетаемостных возможностей субстантива *няша/няшка* стало возможным образование сложного номинатива *фитоняша/фитоняшка* путём присоединения корневой морфемы существительного *фитнес* «вид физической активности, направленный на поддержание хорошей физической формы». Вновь образованное слово обозначает привлекательную девушку, занимающуюся фитнесом для поддержания себя в хорошей физической форме.

Следует отметить, что слово *няша* бытует в сибирских говорах в значении, никак не связанном с семантикой сленгового слова: «ил, грязь с тиной, жидкое, топкое дно озера» [2, с. 564]. Слово не ушло из обихода, его употребляют и сейчас в некоторых северных местностях. Очевидно, мы имеем дело с корневой омонимией.

Потребность называния того или иного явления или лица диминутивной формой вызвала деривационную активность производного от суффикса –к- аффикса -яшк-, который присоединяется к субстантивным морфемам с усечением производящей основы: *ликопин – ликоп-яшк-а*. Так назвал богатые ликопином арбузы телеведущий, дав жизнь окказиональному образованию. Налицо процесс инфантилизации и даже феминизации языка, поскольку диминутивы присущи скорее женской разговорной речи.

К просторечным можно отнести окказиональные отглагольные дериваты *куришк-а* и *буха-шк-а*, употребляемые в Сети мужчиной-блогером: «*Имейте в виду, что куришка и бухашка не добавят вам здоровья*». Экономия языковых усилий, упрощение языка, его неформальный характер стали причиной появления неузуальных образований, повторяющих структурный тип номинативов *обнимашки, целовашки*.

Все рассмотренные новообразования объединяет сфера появления – устная речь, характеризующаяся так называемой карнавализацией, т.е. избытком языковой игры, о чём заговорили в последнее время филологи. Периферийные пласты лексики – просторечия, варваризмы, окказионализмы, заимствования – всё активнее проникают в сферу общеупотребительных слов. «Порождение каскада неузуальных слов нередко используется для изображения явлений, важность которых для жизни общества в настоящее время особенно значительна» [3, с. 140]. В речи аниматоров появилось слово *крутяшки* со значением «быстрые движения одной руки вокруг другой», заменившее словосочетание «круговые движения». С одной стороны, причиной возникновения этого существительного можно считать языковую экономию, вызывающую суффиксальную универбацию, один из продуктивных так называемых компрессионных способов образования разговорных слов, при котором в составе производного деривата оказывается основа лишь одного из компонентов словосочетания, а семантическая связь сохраняется со всем словосочетанием. С другой – стилистическая сниженность производного слова оправдана возрастными особенностями целевой аудитории.

Основа адъектива *крут-ой* в сленговом значении «удачливый, преуспевающий, заслуживающий восхищения и уважения» стала производящей базой для образования разговорных субстантивов с суффиксальным морфом -яшк-: *крут-яшк-а* (так говорят о вызывающей восхищение девочке). На первый взгляд, столь разная семантика одинаково звучащих *крутяшка* – *крутяшки* наталкивает на мысль о корневой омонимии, однако этимологически лексемы являются родственными. К глаголу *крутить* «вертеть, вить, завёртывать, завивать» восходит прилагательное *крутой*, одно из значений которого, согласно словарю В. И. Даля, – «упорный, своеобразный, повелительный, настойчивый, неуступчивый» [2, с. 203]. Современный жаргонизм *крутой* определяет человека решительного, умеющего настоять на своём и быстро принимать решение. При кажущейся свежести образа производящая основа давно и прочно существовала в литературном языке.

Эллиптированный компонент скрывается и в существительном *вкусняшки*, возникшем на базе адъектива *вкусный* по тому же словообразовательному типу, что и *крутяшка*. Коннотативное значение лексем создаётся за счёт суффиксального аффикса и самой структуры деривата, семантика которого обусловлена значением компонентов словосочетания (вкусные продукты и крутая девочка). Толковые словари не фиксируют эти новообразования, являющиеся яркими по своему содержанию и ёмкими по форме, поскольку относятся к разговорному пласту русской лексики, характеризующейся эмоциональностью и экспрессивностью – неизбежными сопутствующими факторами молодёжного речетворчества. Современный ускорившийся темп коммуникации вызывает активное образование неолексем, развивая валентные возможности имеющихся в языке формантов.

Языковые единицы, относящиеся к некодифицированной подсистеме, в последнее время всё чаще проникают в сферу средств массовой информации, становятся частью активного речевого оборота. Анализ продуктивных словообразовательных типов и изменений сочетаемостных способностей аффиксов позволяет определить и описать тенденции в современном русском словообразовании и динамику языковой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М. : Высш. шк., 1972. 614 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Русский язык, 1979. Т. 2. 780 с.
3. Земская Е. А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия. М. : Языки русской культуры, 1996. С. 90–141.
4. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М. : Просвещение, 1973. 304 с.

УДК 378.4:37.015.31

Светлана Борисовна Барашкина

г. Пенза, estestvoznanie@bk.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Современное социокультурное, экономическое развитие страны, процессы глобализации, информатизации общества углубляют значимость воспитания человека.

Особо важным, в педагогическом сообществе, становится вопрос об организации воспитательной среды общеобразовательной организации как пространства возможностей для самореализации личности каждого участника образовательных отношений. Разработка федеральных государственных образовательных стандартов с включением в них блока общекультурных компетенций, наличие аккредитационного показателя «Воспитательная деятельность», реализация программ развития деятельности студенческих объединений, и принятие основ государственной молодежной политики до 2025 года, все это определяет значительную роль воспитательного процесса в становлении компетентного специалиста и повышение качества образования. В последнее время подготовлены и приняты нормативные документы, закладывающие правовые и культурные основы выстраивания образовательной политики институтов общества и государства в отношении воспитания. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (до 2025 г.), «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркивают значение воспитания в обеспечении готовности и способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, к реализации творческого потенциала, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению обучающихся вуза и школы [4]. Что касается воспитательной и социальной работы в Пензенском государственном университете она реализуется в соответствии с «Концепцией воспитательной деятельности», которая принята Ученым советом ПГУ от 11.02.2021 и введена в действие приказом ректора университета. Главной целью «Концепции» является организация в университете воспитательной деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Среди направлений деятельности по достижению главной цели Концепции профессиональное и трудовое воспитание; гражданское и патриотическое воспитание; духовно-нравственное и культурно-эстетическое воспитание; спортивно-оздоровительное воспитание; формирование информационной культуры; экологическое воспитание.

Сама история образовательной организации является средством развития общекультурных компетенций студентов-бакалавров. Переступая порог Педагогического института, они узнают о том, что находится он на улице Лермонтова (до 1964 года – Садовая улица), что в 1977 году основан факультет начальных классов. Данные исторические факты, позволяют первокурснику понять значимость и необходимость создания института на территории города Пензы. Посещение музея истории педагогического образования на территории института одно из ключевых моментов воспитательной системы в вузе. История музея начинается с 9 мая 1967 г., когда в структуре Пензенского государственного педагогического института появилась комната боевой и трудовой славы, позднее преобразованная в музей. В 1970-е начале 1980-х гг. под эгидой музея действовало несколько групп поиска, силами которых осуществлялась кропотливая работа по выявлению сотрудников и студентов, погибших в годы войны, а также ветеранов войны и трудового фронта. Вначале 1990-х гг. руководство института приняло решение о создании новой музейной экспозиции, отражающей историю ПГПИ [4].

Традиционной формой в работе со студентами 2 курса, являющимися активными участниками НИРС, стало проведение конференции «Мое первое открытие» [2]. Подготовка к конференции организуется так, чтобы в течение семестра каждый студент, участвующий в работе научных кружков, мог выступить на ней с докладом или сообщением, посвященным итогам выполненного исследования [3]. Среди множества студенческих работ важное место занимают те, в которых рассматриваются вопросы духовно-нравственного и патриотического развития обучающихся. Остановимся на

некоторых из них: Яворская О. И. (163НПН31) «Духовно-нравственное воспитание обучающихся как необходимое условие реализации ФГОС начального общего и основного общего образования», Юнина А. М. (17НПН1) «Особенности патриотического воспитания современной молодежи». Раскрывая содержание тем, студенты обращаются к историческим документам, берут интервью у преподавателей института, описывают опыт работы педагогов вуза и учителей школ по данному направлению работы. Одним из условий организации патриотического воспитания на факультете ППиСН является участие студентов в мероприятиях, связанных с историческим прошлым государства и города.

Формированию патриотических качеств у студенчества способствует ежегодно организуемые в институте мероприятия, посвященные Дню Победы. Традиционными стали такие формы проведения мероприятий, как квест-игра [1], круглый стол, ярмарка открытий, проект «Альбом героя» [5] и многие другие. Участвуя в данных мероприятиях, студенты знакомятся с ветеранами института, описывают их фронтовой и педагогический путь, знакомят с собранным материалом студентов группы и факультета. Обучающиеся узнают о том, что начавшаяся Великая Отечественная война наложила свой суровый отпечаток на жизнь института. В первые дни войны добровольцами ушли на фронт 24 студента и преподавателя. Желание узнать больше информации по данной исторической справке, позволяет студентам поучаствовать в работе краеведческого форума, посвященного памяти О. Савина, организатором которого является Управление образования города Пензы. В 2021 году активными участниками данного форума стали Тюпаева А., О니кова Е., Анненкова А.

Начиная со второго курса, студенты-бакалавры выезжают в летние оздоровительные лагеря, где являются организаторами мероприятий, краеведческого и патриотического направления, среди них наиболее традиционными являются «Слово о героях», «День Российского флага», «День национального единства». При подготовке к данным мероприятиям студенты используют методические материалы, созданные учеными вуза. Студенты-бакалавры активно участвуют в региональных проектах, имеющих воспитательное значение. В 2021 году Кольдина Е. приняла участие в региональном молодежном форуме «Ласточка», Молодежном форуме ПФО «iВолга», где представила проект «Интерактивная игра «Обществоград» как условие построения индивидуального маршрута развития младшего школьника». В материалах игры имеются исторические факты, краеведческого направления, связанные с историей создания общественных организаций в Пензенской области.

Воспитательная среда вуза и активное участие студентов-бакалавров в реализации программ, направленных на формирование нравственно-патриотического сознания тесно связано с развитием деятельностного аспекта их мировоззрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анненкова А. М., Барашкина С. Б. Квест-игра «Наукоград» как форма вовлечения студентов в активную научно-исследовательскую деятельность // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 12–13.

2. Анненкова А. М., Барашкина С. Б. Оптимизация процесса становления естественнонаучного миропонимания студентов-бакалавров в условиях образовательного пространства вуза // Вестник Пензенского государственного университета. 2020. № 3 (31). С. 9–14.

3. Барашкина С. Б. Становление профессиональной компетентности студентов-бакалавров в процессе организации научно-исследовательской деятельности в вузе //

Гносеологические основы образования : материалы IV Междунар. конф., посвящ. памяти профессора С. П. Баранова. Липецк : Изд-во ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 55–59.

4. Барашкина С. Б. Становление гражданской ответственности студента-бакалавра в процессе организации воспитательного пространства в вузе // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы науч. конф., посвящ. 79-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 10–14.

5. Барашкина С. Б. Создание научно-пространственной среды в вузе как фактора развития исследовательских компетенций студента-бакалавра // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М. В. Климовой, В. А. Мальцевой. Елецк : Изд-во Елец. гос. ун-та им. И. А. Бунина, 2018. С. 108–112.

6. Барашкина С. Б. Проектная деятельность вожатого в условиях оздоровительного лагеря // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. М. А. Лыгиной, О. А. Логиновой, Л. Ю. Боликовой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. С. 21–25.

УДК 376

Ольга Георгиевна Барменкова

г. Пенза, olga_barmenkova@mail.ru

ПРОТИВОРЕЧИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

С нашей точки зрения, центральным аспектом государственной социальной политики в области социально-правовой защиты детства является ориентация на развитие и дальнейшую институализацию инклюзивного образования – совместного обучения и воспитания детей с различным уровнем развития. Получение нетипичными детьми образования в условиях образовательных учреждений общего типа более всего способствует расширению круга и направленности общения ребенка с ограниченными возможностями, стимулирует процессы его самоидентификации с обычными учащимися, приучает к жизни в среде нормально развивающихся детей. Включенность ребенка с отклонениями в развитии в среду обычных сверстников не только помогает формированию у него социального каркаса, но и способствует развитию обычных детей и подростков, формированию у них толерантного отношения к нетипичности.

Значимость инклюзивного образования связана с тем, что вследствие наличия социальных барьеров, вызываемых инвалидностью, в воспитании таких детей принимает участие лишь семья, что затрудняет социальную интеграцию детей-инвалидов. У них слабо сформированы коммуникативные навыки, сведен к минимуму столь необходимый в детском возрасте опыт общения со сверстниками и с взрослыми. Кроме того, происходят деформации в формировании личности.

В реализации инклюзивного подхода важно учитывать психологические особенности каждой возрастной группы и соответствующего уровня образования:

1. Инклюзивное образование в дошкольных учреждениях становится частью первичной социализации и воспитания, помогает детям в самом начале их социального становления. При этом, в его организации важно учитывать, что дошкольный возраст это время формирования самосознания ребенка и закладывания основ речи.

2. В начальной школе инклюзия обеспечивает более эффективную адаптацию к обучению в школе через общение со сверстниками, не имеющих ограничений в здоровье. Здесь происходит формирование первичных навыков учебной деятельности, формируются волевые качества, основы самоорганизации.

3. В среднем звене общеобразовательной школы в реализации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей без явных ограничений и без особых образовательных потребностей необходимо учитывать риски и противоречия развития в подростковом возрасте, которые могут усугубляться при наличии явных дефектов, которые влияют на самооценку ребенка и его отношения со сверстниками.

4. В старшем школьном звене инклюзия важна с точки зрения выбора жизненного пути, профессионального самоопределения, формирования Я-концепции.

5. Инклюзивное образование в вузах обеспечивает более эффективную профессиональную адаптацию и выработку навыков самообразования

Инклюзивное образование опирается на концепцию независимой жизни, которая имеет два аспекта. Социально-политический аспект это право индивида быть субъектом общественной жизни и участником социальных, политических и экономических процессов. В правовом измерении этот же аспект раскрывается через свободу выбора и доступа к общественным и жилым зданиям, различным видам транспорта, средствам коммуникации, социальному страхованию, рынку труда и образовательным услугам. Независимая жизнь означает на практике самостоятельное определение и выбор, принятие решений и управление возникающими в жизни ситуациями. В социально-политическом измерении независимая жизнь не связана с необходимостью обращаться к помощи посторонних или вспомогательным средствам, обеспечивающим физическое функционирование индивида.

В философском аспекте независимая жизнь – это вариант персонального мировоззрения, психологическая установка личности на автономность, восприятие себя как полноценного субъекта жизни. Но чтобы данная установка сформировалась, многое зависит социального окружения, доступности физической среды, от слаженности работы служб социальной поддержки.

Процесс развития инклюзивного образования в нашей стране сопряжен с целым рядом противоречий. Главное из них состоит в том, что, несмотря на юридическое декларирование и теоретическое обоснование важности и преимуществ данного подхода в образовании на практике педагоги часто сталкиваются со следующими проблемами:

- не во всех образовательных организациях в должном объеме разработаны и реализуются специально адаптированные образовательные программы, а также обучение с использованием дистанционных технологий;
- не в каждой образовательной организации осуществляется разработка индивидуальных учебных планов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- недостаточная сформированность безбарьерной среды, учитывающей особые потребности лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- педагоги в должной мере не обладают необходимым набором компетенций для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, знаниями об их психологических особенностях, специфике коммуникации и педагогического взаимодействия с ними [1, с. 294–294].

Также существует неопределенность в соотношении понятий «ребенок-инвалид» и «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Так, формально-юридически не каждый ребенок с ограниченными возможностями является ребенком-инвалидом, а только тот, кто признан таковым службой медико-социальной экспертизы.

Иными словами, каждый ребенок-инвалид может считаться несовершеннолетним, имеющим ограниченные возможности здоровья, но не каждый ребенок с ОВЗ имеет статус «ребенок-инвалид». Зачастую родители не желают оформлять ребенку, имеющему стойкие ограничения, инвалидность, считая это своеобразной стигмой (социальным клеймом) и препятствием для нормальной социальной адаптации.

Понятие «ограниченные возможности здоровья» близко по смыслу к понятию «инвалидность», что нередко вызывает путаницу и ведет к их необоснованному смешению, использованию как синонимов. При этом с формально-бюрократической точки зрения лицо с ОВЗ это индивид с серьезными заболеваниями или последствиями травм, не получивший группу по инвалидности. Инвалидность устанавливается при функциональных нарушениях организма второй и третьей степени выраженности в диапазоне от 40 до 100 % [2]. С логической точки зрения и инвалидность и ограниченные возможности здоровья означают стойкие ограничения жизнеспособности, но в первом случае это ограниченность признается государством как инвалидность на основе большей ее выраженности, а во втором нет.

Таким образом, существует сложно преодолимый разрыв между должным уровнем реализации инклюзивного подхода в образовании в нашей стране и реальным его воплощением в образовательных организациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребенникова В. М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 292–297.
2. Конвенция о правах инвалидов. Краткое изложение основных положений // Портал для людей с ограниченными возможностями здоровья Dislife. URL: <http://www.dislife.ru/flow/theme/1000> (дата обращения: 15.11.2021).
3. Меринова А. А. К вопросу о социально-экономической эффективности инклюзивного образования. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A3h8DKUG5w8J:www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_2408_1.doc+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ru (дата обращения: 15.11.2021).

УДК 159.9

Александр Дмитриевич Беляков

г. Пенза, zloybelyash000@gmail.com

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, pitanovame@mail.ru

ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР ДО АДДИКЦИИ

В жизни современных людей компьютер занял едва ли не самое важное место. Для многих он настолько важен, что эти люди даже и представить не могут, как обойтись без него в повседневной жизни. Из-за роста важности компьютера в обществе появилась большая группа людей, которым жизненно необходимо не просто использовать компьютер, а играть в компьютерные игры так называемых «геймеров» (от англ. «game» игра). Они полностью уходят от реальности в компьютерные игры и впоследствии нуждаются в серьезной психологической помощи [2].

Особенно ценятся такими людьми игры RPG (аббревиатура от англ. Role-PlayingGame) компьютерные ролевые игры. Они имеют ряд особенностей, которые позволяют геймерам наиболее глубоко погрузиться в игру и уйти из реального мира на долгое время. Подобного рода игры могут держать человека «под контролем» часами, а в некоторых случаях даже и днями. Что же представляют собой игры RPG, и что можно сказать о зависимости, которую они формируют?

Компьютерная ролевая игра или RPG это игра, основанная на элементах игрового процесса традиционных настольных ролевых игр. В ролевой игре игрок управляет персонажем или группой персонажей, каждый из которых имеет численные характеристики, отвечающие его свойствам и умениям. Одной из целей игрока является повышение возможностей игровых персонажей за счёт улучшения этих характеристик, обычно называемое «повышением уровня» или «прокачкой» и производимое чаще всего за счет набора очков опыта. Игровой процесс, как правило, строится на исследовании игрового мира, сражениях с разного рода противниками и выполнении заданий, так называемых «квестов», за которое полагается какая-либо награда. У игрового процесса в таких играх две ключевые особенности. Первая использование так называемого принципа трёх «У» (убить, украсть, уговорить), позволяющего решить любую задачу в игре тремя основными способами (с помощью силы, скрытности и слов). Вторая особенность наличие игровой системы, описывающей правила и механизмы взаимодействия персонажей с игровым миром. Она включает методы развития персонажа, описывает набор характеристик и их влияние на действия героя. Именно эта система определяет, в какой последовательности в игровом процессе будут применяться три «У» и насколько каждый из трёх способов решения задачи будет эффективен в той или иной ситуации.

Природа и механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр имеют существенные отличия от механизмов образования зависимости от неролевых компьютерных игр («срэялок», аркадных игр и так далее). Ролевая игра располагает играющего к «вхождению» в роль компьютерного персонажа и атмосферу игры посредством особенной подачи сюжета, графического и звукового оформления. Игровой процесс не основан на азарте. Вместо этого обеспечивается максимальное «слияние» игрока с его компьютерным персонажем. В силу этого RPG игры могут стать опасными для игроков, зависимость от них гораздо мощнее.

В механизме формирования зависимости два пути. Во-первых, принятие роли, во-вторых, уход от реальности. Оба основаны на соответствующих потребностях человека. Принятие роли происходит потому, что игроку хочется попробовать себя в роли кого-то, кем он не является в жизни: человека другой профессии, пола, фантастического героя. Потребность в уходе от реальности испытывают люди, которые хотят на время отойти от реального мира и повседневных дел личных проблем, работы, заработка денег. Игровой мир позволяет проблеме решить несколькими кликами без каких-либо существенных ограничений в виде законов или моральных правил. Именно в ролевых играх потребности можно реализовать в полной мере и даже больше. Поэтому часто увлечение перерастает в зависимость.

Распространена ли такая форма зависимости в студенческой среде? В ходе проведенного исследования на студенческой выборке историко-филологического факультета Пензенского государственного университета, мы попытались диагностировать этот вариант аддикции с целью разработки адресных рекомендаций для людей с высоким уровнем зависимости.

Для выявления степеней психологической зависимости от ролевых компьютерных игр нами был использован опросник для оценки степени увлечённости ролевыми компьютерными играми Е. В. Беловола и И. В. Колотиловой. По результатам диагностики выявлено, что три четверти опрошенных студентов второго курса 2 являются

представителями категории «увлекающиеся ролевыми компьютерными играми» [1]. Но, несмотря на увлечение, для них существуют и другие, более важные сферы жизни, то есть увлечение играми носит ситуативный характер. Таким образом, подавляющее большинство испытуемых увлечены ролевыми компьютерными играми, но это увлечение не влияет на успеваемость и на характер контакта с родными, друзьями.

Десятая часть выборки (12,5 %) крайне редко обращаются к играм подобного рода. А потому их поведение и личностные особенности не отличаются от поведенческих и личностных проявлений людей, не интересующихся компьютерными играми вообще.

Обращает на себя внимание та студенческая группа (12,5 %), которая попадает в категорию «чрезмерно увлеченные ролевыми компьютерными играми» [1]. Для них ролевые игры становятся центром круга интересов, увлечение носит системный характер. Как правило, у этих студентов мало друзей, они предпочитают дополнительный час игры общению с живыми людьми. Характерны в психических реакциях и уход от реальности в ролевую игру, и слияние с ролью своего персонажа во время игры. Однако, даже у этой группы студентов увлеченность не носит характер тотального образования, а значит, поддается коррекции с помощью психолога. Главная задача здесь это помочь сохранить связь с реальностью, не дать RPG играм стать полным заменителем повседневной жизни.

Поскольку чрезмерность в увлеченности ролевыми компьютерными играми имеет место у современных студентов, вопросы помощи и коррекции состояния оказываются актуальными. Психологи могут помочь разобраться в жизненных переживаниях, создать ориентиры их разрешения. Специалисты могут помочь достичь позитивного мышления, не бежать от проблем в виртуальный мир, а спокойно принимать и решать их.

Однако избавиться от зависимости от ролевых игр можно самому.

Во-первых, для этого необходимо повысить стрессоустойчивость и устойчивость к фрустрации. Стрессоустойчивый человек не будет пытаться отгородиться от трудностей за компьютером, а открыто пойдет навстречу проблемам и будет пытаться решить их. Уверенный в себе человек будет чувствовать себя комфортно не только в облике своего персонажа, но и в жизни. В качестве следствия, этот человек будет менее зависим от компьютерных игр, так как будет доволен своей повседневной действительностью, а не той, в которую погружается, запуская игру.

Во-вторых, никогда не поздно найти интересное хобби, которое будет увлекать больше, чем пребывание в мире ролевой игры. Спорт, чтение книг, просмотр фильмов и многое другое может помочь вернуть чрезмерно увлечённому компьютерными RPG человеку интерес к реальному миру, веру в него.

И, в-третьих, ещё больше такому человеку могут помочь его друзья, семья. Люди уходят в мир компьютерных игр ещё и потому, что им элементарно не хватает внимания близких, друзей и их поддержки. Дружеский совет или внимание родственников точно вызовут у этого человека отклик в сердце. Он сможет понять, что он нужен не только в игре, где ему предстоит решить будущее своего героя, а может и всего мира, но и в реальной жизни. Он сможет понять, что нужен людям не за прокачанные геройские качества или навыки, которыми обладает его персонаж, а в силу своей природной и социальной индивидуальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беловол Е. В., Колотилова И. В. Разработка опросника для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми // Психологический журнал. 2011. № 6. С. 49–58.

2. Семено А. А. Игрозависимая молодежь и ее психологические особенности // Вестник Международного института экономики и права : электронный научный журнал. 2013. № 4 (13) С. 39–47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrozavisimaya-molodezh-i-ee-psihologicheskie-osobennosti> (дата обращения: 18.09.2021).

УДК 811.111

Мария Алексеевна Беспалова

г. Пенза, maria.ladugina.98@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В современных условиях постоянного расширения международных контактов одного умения правильно говорить и писать на иностранном языке недостаточно. Необходимо грамотное использование норм поведения как речевого, так и неречевого, которое должно быть основано на знании особенностей культуры страны изучаемого языка.

Согласно ФГОС основного общего образования основная цель обучения иностранному языку это формирование коммуникативной компетенции учащихся. Она, в свою очередь, включает в себя социальную, социолингвистическую, лингвистическую, социокультурную и дискурсивную компетенции [5, с. 3].

Язык и культура единое и неделимое целое, каждое слово отражение иноязычного сознания. Без знаний о культурных реалиях страны изучаемого языка сформировать коммуникативную компетенцию невозможно, поэтому в содержание предмета «иностраный язык» обязательно входит знакомство с культурой и историей иностранного государства.

В Федеральном государственном образовательном стандарте социокультурная компетенция определяется как «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [5, с. 3].

Выделяют такие компоненты социокультурной компетенции в рамках ФГОС: понимание собственной культуры, осмысленное представление о картине мира иной культуры, умения и навыки вести межкультурный диалог, положительное восприятие изучаемого языка и его носителей, готовность разрешать противоречия и конфликты [5, с. 3]. Отметим, что социокультурной компетенции уделяется все большее значение с каждой последующей редакцией стандартов образования.

На уроках основным средством формирования социокультурной компетенции является учебно-методический комплекс. Именно учебник, соответствующий требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта, содержащий достаточное количество социокультурной информации, способствует формированию социокультурной компетенции учащихся.

Например, в УМК «Spotlight» Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс, социокультурные знания составляют содержательную основу учебника. Информация социокультурного характера знакомит обучающихся с культурой, традициями, достопримечательностями страны изучаемого языка. Различные виды заданий, зачастую построенные по принципу сравнения двух культур, направлены на то, чтобы научить учащихся использовать полученные культурологические знания на практике.

Для развития социокультурной компетенции в УМК Spotlight в песнях содержатся пословицы и поговорки (Напр., *It's raining cats and dogs*). Эффективным является использование аутентичных игр, предлагаемых УМК «Spotlight»: *Simonsays...*, *I spy with my little eye ...*, *fingerplays*.

В основной школе в УМК «Spotlight», формирование и развитие социокультурной компетенции осуществляется за счёт расширения культуроведческого компонента, его наполняемость новыми реалиями: достопримечательности Лондона, транспорт в Лондоне, информация о членах королевской семьи, музеи (музей мадам Тюссо, Британский музей) и т.д.

УМК знакомит обучающихся с образцами текстов художественной литературы А. Конан-Дойла «Затерянный мир», Ч. Диккенса «Оливер Твист», Г. Уэллза «Машина времени».

Для учащихся основной и средней школы представлены реалии, связанные не только с традиционными англоязычными странами, но и с культурой других стран и народов, например Индии (праздник Света *Diwali*), Китай (день рождения красный цвет счастья и удачи, что принято дарить в Китае на день рождения), Японии (*Obento* традиционный школьный завтрак, приготовленный мамами для своих детей), Испании (празднование Нового года обычай съедать виноград в полночь и загадывать желания, *La Tomatina* борьба-перебрасывание спелыми помидорами).

Стоит учитывать, что представленная информация в учебнике со временем теряет свою актуальность. Например, мультгерои Симпсоны уже не пользуются популярностью среди учащихся, а песни популярной американской певицы Шакиры мало знакомы современным детям. Таким образом, представленную информацию в учебнике стоит дополнять с помощью других средств формирования социокультурной компетенции. Одним из таких средств являются аутентичные медиаматериалы. Медиаматериал это источник, содержащий в себе совокупность информационных средств и приемов, необходимых для передачи информации в контексте медиа.

Основным вариантом предъявления социокультурной информации считается текстовая. Это может быть публицистическая, художественная или научная литература [2, с. 18]. Например, аутентичные тексты информационно-справочного характера: аудиоинформация в галереях и музеях, объявления в аэропорту, вокзале, в транспорте, прогноз погоды, спортивные репортажи, новости, интервью, инструкции [6, с. 5].

Действенным средством формирования социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка является использование видеоматериалов. Видеофильмы это своеобразные культурные портреты страны. Просматривая видеоматериалы, учащиеся могут наблюдать природные ландшафты и достопримечательности изучаемой страны, окунуться в процесс определённого праздника, обряда, видеть модель поведения людей данной культуры в повседневной жизни, например, в кафе и в магазине, на вокзале и на дне рождения, приеме у врача и так далее.

Применение песенного материала на уроках английского языка получило своё распространение благодаря возможности развития значительного комплекса умений и навыков: аудитивных, произносительных навыков, пополнения словарного запаса, отработки речевых навыков. Кроме того, прослушивание песен на аутентичном английском языке позволяет учащимся ознакомиться с языковыми культурными особенностями.

Иллюстративный материал (открытки, рекламные проспекты, меню, расписание движения транспорта, предметы из реальной жизни чеки, проездные билеты, товарные этикетки, почтовые марки, денежные единицы и прочее) используется с целью раскрытия содержания учебных текстов, повышает их дидактические возможности. В первую очередь, это способствует реализации принципов обучения на уроках английского языка, а именно коммуникативности, наглядности, новизне и функциональности [4, с. 32].

Интернет представляет своеобразное «хранилище» аутентичных медиаматериалов с неограниченным доступом. Очевидным является и тот факт, что такое средство, как Интернет, «расширяет возможности преподавателя, оптимизирует изучение языков, делает его увлекательным процессом открытия неизведанного мира иностранного языка и культуры» [1, с. 116].

Любой пользователь Интернета получает уникальную возможность свободно извлекать необходимую информацию и находить ответы на поставленные вопросы. Интернет создает виртуальную социокультурную языковую среду, которая «позволяет выйти за временные и пространственные рамки» [3, с. 13]. В результате грамотное использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка дает более полное представление о менталитете и культуре народов стран изучаемого языка, что в дальнейшем приводит к формированию социокультурной компетенции и достижению главной цели обучения иностранным языкам – формированию коммуникативной компетенции.

В заключение следует сказать, что для формирования социокультурной компетенции и достижения основной цели обучения иностранным языкам необходимо использовать аутентичные медиаматериалы. Учителям следует чаще употреблять их на уроках иностранного языка не только для формирования социокультурной компетенции, а также и для мотивации учащихся на дальнейшее изучение иностранного языка, воспитания всесторонне развитых, конкурентоспособных личностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ажель Ю. П. Особенности внедрения интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2011. Т. 2, № 6. С. 116–119.
2. Саланович Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 18–22.
3. Кузьминская С. И. Массовая культура современного общества: теоретический анализ и практические выводы // Человек в социальном мире: проблемы, исследования, перспективы. 2003. № 1 (8). С. 39–42.
4. Пассов Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования // Мир русского слова. 2001. № 3. С. 21–27.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 11.11.2021).
6. Царева Н. А. Средства формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка. URL: <http://expresspublishing.ru/Attachment.aspx?Id=28275> (дата обращения: 11.11.2021).

УДК 378.14.015.62

Ксения Сергеевна Бобкова

г. Пенза, ksenija-shev@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Готовность студентов к реализации здорового образа жизни (далее по тексту ЗОЖ) является одним из основных показателей эффективности современного образовательного процесса вузов. Одной из основных задач деятельности педагогических

коллективов вузов является подготовка здоровых специалистов, способных долго сохранять работоспособность и творческую активность [2].

ЗОЖ, позволяющий сохранять и укреплять здоровье, в совокупности с социальной зрелостью, являются необходимыми условиями получения высшего образования, как основы готовности обучающихся к профессиональной самоорганизации, так как образование, осуществляемое в контексте будущей профессиональной самореализации, предполагает интенсивную реализацию физиологических, психических и социальных компонентов личностного потенциала.

Исследования Н. Ф. Головановой, Б. М. Бим-Бада, Е. А. Шанц показывают существующее противоречие в профессиональной вузовской подготовке, заключающееся в недостаточном учете особенностей процесса развития личности. Анализ результатов исследований позволяет высказать предположение о возможности преодоления обозначенного противоречия на основе актуализации деятельности педагогических коллективов высших образовательных учреждений в аспекте сохранения здоровья студентов и одновременной интенсификацией учебного процесса с целью повышения качества их готовности к профессиональной деятельности.

Исходя из обозначенной проблемы, проводится исследование отношений студентов к здоровью и здоровому образу жизни и уровня готовности студентов к профессиональной здоровьесберегающей деятельности. Особое внимание, с учетом результатов исследований В. Моросановой, О. Конопкина, Д. Леонтьева, выявляется смысловая основа и стиль саморегуляции поведения, так как саморегуляция это целенаправленное изменение как отдельных психофизиологических функций, так и нервно-психических состояний в целом, целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий, а так же взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида [1, с. 169], что непосредственно влияют на здоровье и здоровый образ жизни обучающихся.

Экспериментальной базой исследования выступило ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», в исследовании принимали участие 78 студентов 3–4 курсов факультета педагогики, психологии и социальных наук.

В качестве основного метода исследования был выбран психодиагностический, который включает в себя следующий инструментарий:

1. Анкета «Выявление сформированности ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни» Е. В. Жданов.
2. Анкета «Готовность студентов к профессиональной оздоровительной деятельности» О. Н. Шкитырь.
3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

Проведя качественный и количественный анализ данных, можно сделать выводы по результатам реализации психодиагностического метода.

Результаты, полученные в ходе анкетирования «Выявление сформированности ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни» представлены на рис. 1.



Рис. 1. Уровень сформированности ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни (в %)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для студентов характерен средний уровень сформированности ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни 50 % (39 чел.), высокий уровень присущ 46 % (36 чел.) выборки, низкий уровень 4 % (3 чел.).

Исходя из количественного анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что у студентов сформировано ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни, респонденты имеют полное представление о здоровье и здоровом образе жизни, активно используют знания о ЗОЖ в повседневной жизни. Но недостаточно применяют свои знания в контексте будущей профессиональной деятельности, тем самым крайне редко обсуждают модели самоорганизации связанные с сохранением здоровья и здорового образа жизни в реальных условиях профессиональной самореализации.

Анкета О. Н. Шкитыр позволила выявить готовность студентов, будущих педагогов-психологов к профессиональной оздоровительной деятельности, результаты представлены на рис. 2.

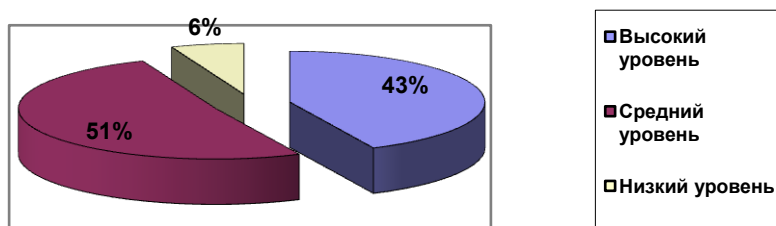


Рис. 2. Уровни готовности студентов к профессиональной оздоровительной деятельности (в %).

Представленные данные в диаграмме свидетельствуют о том, то для 43 % (34 чел.) испытуемых характерен высокий уровень готовности студентов к профессиональной оздоровительной деятельности, для 51 % (40 чел.) средний уровень готовности и для 6 % (4 чел.) низкий уровень. Это позволяет говорит о том, что студенты в полной мере еще не готовы применять на практике полученные сведения о вопросах здоровья и здорового образа жизни.

Невозможно представить отношения студентов к здоровью и здоровому образу жизни без сформированности саморегуляторного компонента. Для того что бы проанализировать уровень стиля саморегуляции у будущих педагогов-психологов в исследовании был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, результаты которого представлены на рис. 3.

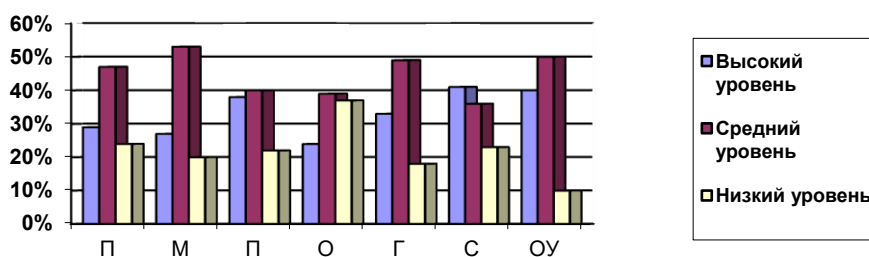


Рис. 3. Уровень саморегуляции студентов (в %)

Шкала «Планирование» характеризует индивидуальные особенности выдвижения и утверждения целей, сформированности у человека осознанного планирования деятельности. Для будущих педагогов-психологов высокие показатели по данной шка-

ле характерны для 29 % (23 чел) выборки, средние 47 % (37 чел) и низкие 24 (18 чел). В целом полученные данные указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности.

Шкала «Моделирование» позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. У студентов психолого-педагогического направления высокие показатели по данной шкале были получены 27 % (21 чел) выборки, средние у 53 % (41 чел) и низкие у 20 % (16 чел). Несмотря на средние показатели в целом по шкале, для испытуемых характерна слабая сформированность процессов моделирования, которая может в свою очередь приводить к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств.

Шкала «Программирование» предназначена для диагностики индивидуальной развитости осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по данной шкале были получены 38 % (30 чел) выборки, средние 40 % (31 чел) и низкие 22 % (17 чел). В целом результаты по данной шкале свидетельствуют о сформированности у педагогов-психологов потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

Шкала «Оценивание результатов» характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемыми себя и результатов своей деятельности и поведения. По данной шкале высокие показатели присущи 24 % (19 чел) выборки, средние 39 % (30 чел) и низкие 37 % (29 чел). В целом, полученные результаты характеризуют испытуемых как адекватно оценивающих себя и свое поведение личностей, но иногда они не замечают своих ошибок и не критичны к своей деятельности.

Шкала «Гибкость» диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, корректировать смену саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Наибольшему количеству студентов присуще низкий уровень по данной шкале, а именно 49 % (38 чел) выборки, высокие результаты у 33 % (26 чел), низкие 18 % (14 чел). В целом испытуемые демонстрируют пластичность регуляторных процессов, но иногда с трудом привыкают к переменам.

Шкала «Самостоятельность» характеризует развитость регуляторной автономности. Для 41 % (32 чел) выборки присуще высокие показатели, у 36 % (28 чел) средние и у 23 % (18 чел) низкие. Это характеризует испытуемых в целом автономностью от мнений и оценок окружающих, им характерна способность самостоятельно планировать свою деятельность и поведение.

В целом данный опросник работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», что помогает оценить общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Высокий уровень саморегуляции характерен 40 % (31 чел) выборки, средний 50 % (39 чел) и низкий 10 % (8 чел). Проведя данный опросник можно сделать вывод об адекватном уровне саморегуляции у будущих педагогов-психологов личностному потенциалу, который недостаточно транслируется в содержание будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное психодиагностическое исследование свидетельствует о необходимости активизации формирования готовности студентов, будущих педагогов-психологов к смысловой, здоровьесберегающей профессиональной деятельности. В целом у испытуемых на высоком и среднем уровне находятся все исследуемые параметры, это свидетельствует о потенциальных возможностях студентов применять свои знания, полученные в вузе о здоровье и здоровом образе жизни в процессе профессиональной самоорганизации и самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сохранов-Преображенский В. В. Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 3. С. 168–174.

2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (действующая редакция, 2016). URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 10.11.2021).

УДК 376.4

Юлия Сергеевна Богородицкая

г. Пенза, julia-kurnosova@yandex.ru

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, pitanovame@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В связи с актуальными тенденциями образования все больше концентрируется внимание на коррекционных и адаптационных педагогических инновациях, на успешное внедрение инклюзии в Российские школы и вузы. Инклюзивное образование предполагает доступность образования для всех путём приспособления к различным образовательным потребностям. Такой подход предоставляет доступ к образованию детей с особыми потребностями [1].

У большей части детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС), независимо от уровня их интеллектуального развития, овладение навыками социализации вызывает значительные, а в некоторых случаях непреодолимые трудности. Адаптация и социализация ребёнка с РАС в образовательном процессе возможна, если тьюторское сопровождение будет грамотно организовано. Организация условий для освоения и формирования коммуникативных и социальных навыков детей с расстройством аутистического спектра становится главной задачей образовательных учреждений. В федеральном образовательном стандарте системы обучения детей с РАС зафиксирована необходимость тьюторского сопровождения [2].

Актуальность исследования социализации детей с расстройством аутистического спектра определяется важной ролью влияния общества на всестороннее развитие человека. Формирование навыков социализации у детей с РАС чаще всего происходит в замедленном темпе и сопровождается трудностями. Формирование навыка социализации у детей младшего школьного возраста имеет перспективное значение. Вследствие этого мы посчитали необходимым проведение исследования, целью которого явилось изучение процесса социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Обследование проводилось на базе ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пензы. В состав экспериментальной группы входило 6 детей в возрасте 7–8 лет.

При проведении диагностики за основу была взята и адаптирована «Вайлендская шкала адаптивного поведения» [3]. Это полуструктурированное интервью, в ходе

которого на вопросы заранее подготовленного узкого круга тем отвечают родители ребёнка или люди из его ближайшего окружения. Такое исследование отличается своей глубиной и получением более детальной информации о ребёнке. Диагностика проводилась на основе метода наблюдения, включающего 3 блока: навыки межличностного взаимодействия, навык игры и времяпрепровождения, навык сотрудничества. Задания, представленные в данных блоках, подразумевают определенный уровень социализации ребенка, умение вступать в контакт и поддерживать коммуникацию.

Таким образом, в процессе обследования выявляются умения и навыки ребенка, которые у него сформированы, формируются или отсутствуют. По результатам диагностики только два воспитанника (33,3 %) показали средний уровень социализации, у 4 детей (66,7 %) был выявлен низкий уровень, в то время, как высокого уровня зафиксировано не было. Остановимся на качественных характеристиках детей исследуемой выборки.

У детей с низким уровнем не сформирована большая часть социальных навыков, необходимых для взаимодействия с окружающими, игры со сверстниками и сотрудничества. Уровень сформированности у них навыков социализации значительно ниже возрастной нормы. Два ребёнка с низким уровнем межличностного взаимодействия (33,3 %) проявляли несформированность реакции в ответ на взаимодействие окружающих людей, навыков моторной и вербальной имитации, трудности в установлении контакта с педагогами и одноклассниками, демонстрировали отсутствие предпочтения во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

У пяти обследуемых (83,3 %) игры и досуг имеют ограниченный порядок действий. Для детей характерно не проявление/отсутствие интереса к действиям других людей, игнорирование игр и игрушек, а также их использование не в соответствии с их функциональным назначением. Они не делились игрушками по собственной инициативе или по просьбе другого человека, самостоятельно не принимали участие в играх со сверстниками, только с полной физической помощью тьютора. Игра осуществлялась ими только по своим правилам, поэтому дети не способны играть в настольные игры с правилами со взрослыми или детьми. Некоторые из них могли участвовать в хаотичном «беге» со сверстниками, отбить или поймать кинутый им мяч. На перемене пятеро детей в РАС обычно сидят одни, редко наблюдая за деятельностью детей, без проявления инициативы включиться в игровые действия.

Трое детей с РАС (50 %) с низким уровнем навыков сотрудничества в большинстве случаев не выполняли правила поведения в школе (в течение урока не находились в классе, часто выбегали, двигались не в соответствии с указаниями учителя, а по собственному желанию). Чтобы школьные правила были соблюдены необходимо постоянное сопровождение взрослого, который бы регулярно подсказывал и показывал, что нужно делать в конкретной ситуации. Ученики с РАС здоровались и прощались даже со знакомыми людьми исключительно при помощи педагога. При знакомстве либо игнорировали, избегали нового человека, либо здоровались только с помощью взрослого.

У детей со средним уровнем социализации сформированные социальные навыки чаще всего не отличаются устойчивостью. Во время взаимодействия с другими, в игре, в соблюдении правил поведения им нужна подсказка или помощь взрослого. Показатели сформированности социальных навыков у них ниже нормы.

У 4-х детей (66,7 %), показавших средний уровень межличностного взаимодействия, зафиксирована сформированность ответной реакции на взаимодействие, навыков имитации, основных навыков установления взаимоотношений. В основном дети пытались взаимодействовать со знакомыми детьми, иногда делали это в необычной форме. Они показывали предпочтения во взаимоотношениях с конкретными педагогами и сверстниками. Попытки взаимодействовать часто выражались в неадекватной

форме. Некоторые ученики выражали эмоции и сообщали о них в «эхолаличной» форме, которую слышали ранее.

Один ребёнок (16,7 %) играет с игрушками, проявляет интерес к деятельности других, может вступить в простые игры на взаимодействие с другими людьми. Необходимо напоминание правил игры, призыв делиться игрушками. Ролевые игры недоступны. Характерным было использование неигровых предметов, их одушевление, сортировка игрушек и неигровых предметов по признаку цвета, формы, размера, а не функциональным свойствам. Преобладала игра в одиночку, часто в обособленном месте.

У троих детей (50 %) среди навыков сотрудничества отмечаются следующие: самостоятельно соблюдают многие правила поведения в школе (например, находятся в классе, сидят за партами во время урока или двигаются в соответствии с указаниями педагога). «Вербальные дети» здороваются и прощаются с подсказкой взрослого, а при знакомстве с помощью тьютора называют свое имя. «Невербальные дети» здороваются с помощью жеста по показу взрослого, который в это время озвучивает действие. Дети проявляют вежливость и с подсказкой педагога могут извиниться или попросить о чем-то у сверстника или взрослого, используя слово «пожалуйста» или жест, однако часто выполняют данные действия в необычной форме.

По итогам проведенного исследования нами сформулированы характерные черты социализации детей с РПС младшего школьного возраста:

1. Нарушение в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации.
2. Трудности социального взаимодействия.
3. Отсутствие эмоциональной и социальной взаимности.
4. Поведенческие особенности.
5. Ограничение спектра интересов и деятельности.

В соответствии с данными констатирующего эксперимента был организован и проведен комплекс мероприятий по организации и осуществлению формирующего эксперимента в рамках диссертационного исследования, включающий специально подобранные игры и занятия, проводимые тьютором, а также ряд упражнений в ходе различных режимных моментов.

Таким образом, можно отметить, что уровень социализации детей, имеющих расстройство аутистического спектра, зависит от степени сформированности у них социальных навыков. В условиях инклюзивного обучения организованное тьюторское сопровождение ребенка позволяет создать ту развивающую и образовательную среду, которая отвечает особым образовательным потребностям детей с РАС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность : учеб.-метод. пособие. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
2. Бородина В. А., Цилицкий В. С. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Челябинск : Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2017. 117 с.
3. Сайфутдинова Л. Р. Использование шкалы Вайнленд при диагностике больных аутизмом и синдромом Аспергера (по материалам зарубежной печати) // Аутизм и нарушения развития. 2003. № 2. С. 51–57.

Маргарита Павловна Болотская

г. Пенза, margarita_bolotskaya@mail.ru

Татьяна Юрьевна Саенкова

г. Пенза, tanya.saenkova21@mail.ru

«ДОМ» КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Л. Е. УЛИЦКОЙ «СОНЕЧКА»)

«Дом» играет важнейшую роль в языковой картине мира, он имеет особое место в ценностной системе каждого человека и в связи с этим обладает большим количеством языковых репрезентантов. Образ дома, являясь архетипическим, воплощается в культуре русского народа с давних времён. Мы можем видеть его объективацию, как в устном народном творчестве, так и в художественных произведениях различных авторов.

Наше исследование подчинено определению способов вербализации, особенности языкового представления образа дома в тексте повести современной российской писательницы Л. Е. Улицкой «Сонечка».

Одним из важнейших черт творчества Л. Е. Улицкой считается художественный анализ состояния души героев на всех этапах её существования. Внимание писательницы направлено на осмысление нравственной памяти души о том, что происходит с человеком на разных стадиях жизни. Через художественное осмысление Л. Е. Улицкой метаморфоз, которыми пронизана человеческая жизнь, отчётливо выявляются особенности жизнеустройства людей таких разных, но, в сущности, очень похожих друг на друга. Так, мы видим изменения личности под влиянием семейного уклада, формирующегося на основе той социально-культурной среды, в которую вынужденно помещены персонажи автора. Бытие человека в семейном и социально-культурном аспектах репрезентируется Л. Е. Улицкой через концепт «дом», тесным образом связанный с концептом «семья». Ярким примером этого явления становится малая проза писательницы, в частности, повесть «Сонечка» (1992), где сближение тематических пространств концептов «дом» и «семья» наблюдается особенно явно.

В творчестве Л. Е. Улицкой семья рассматривается в качестве центрального элемента жизнеустройства. Однако никакая семья не создаётся, не развивается опосредованно по отношению к общекультурной среде, в которой она существует или планирует существовать. А в силу того, что XX век, на закате которого и создаётся исследуемая повесть, был полон величайших социальных потрясений, мы отмечаем серьёзные трансформации в отношении понятия «дом».

Начало века характеризуется стремлением социалистической культуры разрушить традиционное представление о доме как о семейном гнезде, в это время появляется инновационная модель дома-*общежития*, общего жилища. Однако в конце века отмечается возвращение к традиции, и вновь появляется дом как частное пространство, как *семья*.

В повести «Сонечка» можно проследить весь цикл исторического развития тематического пространства «дома»: временный дом, общий дом, дом-семья, «пустой» дом. Рассмотрим функционирование этих значений на конкретных примерах.

Образ Сонечки, представленный в начале повести, неразрывно связан с её домом, где она уходила с головой в единственное по-настоящему увлекающее её занятие

чение. Никакие жизненные потрясения, эмоциональные события не могли тогда оторвать Соню от дома, где она погружалась в чтение: *«Пока Роберт Викторович с возвращением размышлял о технологии знакомства и тяготах ухаживания, Сонечка неспешно закончила свой долгий рабочий день и собиралась домой. <...>Все мысли её были о дороге домой через холодный и тёмный город»* [2, с. 17].

Замужество перенесло героиню во временный дом ссыльного мужа, однако, как это и бывает, временное и не самое, казалось бы, комфортное жильё (подвал), становится для молодой семьи райским местом: *«Они жили лучше многих. В подвале заводоуправления художнику выделили беззаконную комнату рядом с котельной. Было тепло. Почти никогда не отключали электричества»* [2, с. 26]. Подтверждение этому мы видим и в очередном временном доме в Уфе: *«В зыбком домике из сырных саманных кирпичей подвальная комната в заводоуправлении вспоминалась как тропический райский сад»* [2, с. 39]. Однако взаимосвязь материального богатства дома и счастья его обитателей не прослеживается в повести и даже отрицается. Зыбкое жилище в Уфе, вопреки своему жестокому минимализму, имеет собственный живой свет: *«Зато каждый вечер он отворял дверь своего дома и в живом огнедышащем свете керосиновой лампы, в неровном мерцающем облаке он видел Соню, сидящую на единственном стуле, переоборудованном Робертом Викторовичем в кресло...»* [2, с. 41]. На век Сонечки выпала и жизнь в общем доме, но она всегда чувствовала, что общее значит ничьё и мечтала о нормальном человеческом доме: *«Ей [Сонечке]страстно хотелось нормального человеческого дома, с водопроводным краном на кухне, с отдельной комнатой для дочери, с мастерской для мужа, с клетками, компотами, с белыми крахмальными простынями, не сшитыми из трёх неравных кусков»* [2, с. 50]. Здесь дом становится мечтой, местом, которое ещё больше укрепит семью и усилит её. Мечта становится реальностью в исторический период оттепели, но, вопреки логике, целая четверть двухэтажного деревянного дома укрепила семью, а разделила её и после разрушила.

Сначала происходит разделение пространства дома на индивидуальные локусы: *«Всё состоялось. У Тани была отдельная комната, светелка на втором этаже, Сонин отец, доживавший последний свой год, занимал угловушку, на утеплённой террасе Роберт Викторович устроил мастерскую. Стало просторней и с деньгами»* [2, с. 52]. Разделённый дом разделяет и семью каждый живёт в собственном обособленном пространстве. Роберт Викторович превращает дом в клуб художников, к нему снова возвращается профессиональная популярность, а вместе с ней и внутренняя молодость. Таня, ни в чём не похожая на мать, начинает водить в свою светелку поклонников, и только Сонечка активно занимается благоустройством дома, ведь она *«превратилась из возвышенной девицы в довольно практичную хозяйку»* [2, с. 50].

Чем дальше развиваются события повести, тем больше усиливается это разделение и наступает момент разрушения семьи через разрушение дома. Оно происходит в связи с появлением Яси, подруги Тани, которая сначала влюбляется в Танин дом, потом изощрённым способом благодарит его, а после, не осознавая этого, уничтожает, поэтому «дом» становится пустым: *«...притяжение дома ослабло, и жизнь Роберта Викторовича всё более перемещалась в мастерскую... над домом собрались тучи»* [2, с. 100]. Финальной точкой этого разрушительного процесса становится *«постановление о сносе дома и переселении жильцов»* [2, с. 100]. Дом должен перестать существовать как в прямом смысле в качестве здания, так и в ближайшем своём значении, напрямую связанным с семьёй.

Таким образом, «дом» становится одним из основополагающих понятий в творчестве Л. Е. Улицкой, тесно связанным с концептом «семья» [1; 2]. Раскрывая образ дома, писательница репрезентирует жизненный уклад своих героев в двух основных аспектах: семейном и социально-культурном. Частное и общественное, историческое

переплетаются у Л. Е. Улицкой, отмечается влияние социума на семью. Символический образ дома, во многом закреплённый в соответствующем концепте, помогает раскрыть идейный замысел произведения, позволяя определить место человека во всех основных формах бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лариева Э. В. Концепция семейственности и средства её художественного воплощения в прозе Л. Улицкой : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Петрозаводск, 2009. 18 с.
2. Саенкова Т. Ю. Специфика вербализации концепта «дом» в романе Л. Е. Улицкой «Медея и её дети» // Языковая политика и вопросы гуманитарного образования : сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 26–28 марта 2020 г.) / под ред. канд. пед. наук, проф. Г. И. Канакиной, канд. филол. наук, доц. И. Г. Родионовой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 336–339.
3. Улицкая Л. Е. Сонечка. М. : Изд-во АСТ, 2018. 127 с.

УДК 378.14

Маргарита Павловна Болотская

г. Пенза, margarita_bolotskaya@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА»

В настоящее время методика использования современных информационных технологий при обучении русскому языку развивается как подраздел методики преподавания русского языка, расширяющий, но не заменяющий последнюю: само по себе применение компьютерной техники не приводит автоматически к усвоению знаний и формированию умений и навыков, а диалоги «ученик компьютер» не могут заменить диалогов «учитель ученик». Использование связи «учитель компьютер ученик» продуктивно тогда, когда средство обучения «содействует продуктивной организации учебного процесса» (дисциплинирует внимание; пробуждает интерес к изучаемому материалу и поддерживает его в течение длительного времени; активизирует самостоятельность и познавательную активность; оживляет занятия) [1, с. 98].

По мнению В. Ю. Тимониной, «эффективность работы с компьютерными программами на уроках русского языка во многом зависит от соответствующей компетенции учителей русского языка» [3, с. 7]. С возможностями СНИТ на уроках русского языка будущих учителей-словесников знакомит дисциплина «Информационные технологии в преподавании русского языка» (согласно учебному плану по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профилю подготовки «Русский язык. Литература», изучается на очном и заочном отделении).

Целями освоения дисциплины «Информационные технологии в преподавании русского языка» являются: углубление и расширение теоретических знаний студентов в области информационных технологий; овладение обучающимися умениями и навыками ориентировки в глобальных компьютерных сетях, способами проектирования образовательного процесса с использованием современных информационных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям воз-

растного развития личности; формирование умений строить урок русского языка в аспекте определённой технологии, сочетать традиционные и инновационные средства, формы и методы обучения русскому языку; формирование навыков применения возможностей информационной среды для постоянного совершенствования профессиональных знаний и умений.

Освоение курса осуществляется в ходе чтения лекций и проведения практических занятий, на которых рассматриваются теоретические предпосылки создания средств новых информационных технологий по русскому языку, а также применение компьютерных технологий и мультимедиа средств в преподавании русского языка:

1. Информатизация образования: проблемы и перспективы.

Информатизация образования как процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования НИТ (новых информационных технологий), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания; информационные технологии как средства обучения русскому языку. Информационно-образовательные сайты и порталы современного Рунета.

2. Общее понятие об информационно-коммуникационных технологиях. Направления внедрения СНИТ в образование.

ИТ и педагогические технологии: соотношение понятий. Разные точки зрения на ИТ. Анализ тенденции развития образовательных технологий. Перечень СНИТ; их возможности и цели использования.

3. Дистанционное обучение (ДО) и информационные технологии.

Дидактические особенности дистанционной формы обучения. ДО и информационные технологии. Основные принципы дистанционной формы обучения. Психологические особенности ДО с использованием информационных технологий.

4. Психологические особенности обучения, обусловленные применением средств новых информационных технологий.

Психологические особенности обучения при применении компьютерных средств обучения. Санитарно-гигиенические требования к применению компьютерных технологий при обучении.

5. Презентация на уроках русского языка.

Понятие о презентации. Технология создания мультимедийных презентаций. Технология применения мультимедийных презентаций на уроках русского языка.

6. Компьютерные программы в преподавании русского языка.

Компьютер как средство обучения. Классификация компьютерных обучающих программ по назначению. Использование обучающих компьютерных программ на уроках русского языка: а) во время объяснения нового материала; б) на этапе формирования умений и навыков; в) в процессе закрепления умений и навыков; г) на этапе осуществления контроля.

7. Интерактивная доска. Использование возможностей интерактивной доски на уроках русского языка. «Освоение функций и технологий интерактивной доски, несомненно, поможет преподавателю в разработке собственных средств обучения, способствующих эффективности преподавания учебной дисциплины» [2, с. 295].

Интерактивная доска и её основные характеристики. Принцип работы интерактивной доски. Инструменты и технологии интерактивной доски. Использование возможностей интерактивной доски на уроках русского языка.

На практических занятиях по дисциплине «Информационные технологии в преподавании русского языка» студенты исследуют вопросы, связанные с информатизацией образования в России: тенденции развития образовательных технологий, условия эффективного взаимодействия педагогических и информационных технологий; знакомятся с информационными ресурсами Интернет, социальными сайтами и порталами.

ми, где представлены разнообразные СНИТ, методические материалы, разработанные учителями, тематические коллекции по русскому языку; анализируют компьютерные программы по русскому языку, допущенные Министерством образования РФ в качестве учебных пособий.

«Без чётких инструкций, касающихся последовательности выполняемых действий при применении той или иной технологии, интерактивное оборудование освоить крайне трудно» [2, с. 292], поэтому на практических занятиях необходимо рассмотреть те функции и технологии интерактивной доски, которые часто используются учителями-словесниками.

Выполняя задания, студенты определяют методы использования компьютерных технологий; готовят фрагменты урока с применением СНИТ; разрабатывают СО, что требует от будущих учителей не только высокой лингвистической и методической подготовки, но и творческого подхода.

Освоение дисциплины «Информационные технологии в преподавании русского языка» является основой не только для прохождения студентами учебной практики (ознакомительная по методике обучения и воспитания), производственных практик (педагогической, преддипломной) и подготовки к итоговой государственной аттестации, но и для решения задач профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотская М. П., Болотский А. В. Использование компьютерных программ в вузовской практике преподавания русского языка // Русский язык в школе. 1996. № 2. С. 98–101.
2. Болотская М. П. О функциях и технологиях интерактивной доски // Проблемы гуманитарного образования: филология, журналистика, история : сб. науч. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 8–10 декабря 2016 г.) / под ред. канд. пед. наук, доц. Т. В. Стрыгиной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. С. 292–295.
3. Тимонина В. Ю. Использование информационных технологий при обучении русскому языку в школе : учеб. пособие. М. : Университетская книга, 2012. 240 с.

УДК 518.1(075.8)

Александр Владимирович Болотский

г. Пенза, a.bolotskiy@mail.ru

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИХ СОЗДАНИЯ

К началу школьного возраста ребенок уже обладает определенным жизненным опытом, который пока недостаточно осознан и представляет собой скорее потенциальные возможности, чем сложившуюся готовность реализовывать умения в своей деятельности.

Скорее всего, игра была важна для развития ребенка с незапамятных времен. Игры современного ребенка отличаются большим разнообразием. Часть из них являются традиционными.

Игра благодаря ее условности, использованию различных средств замещение действительности протекает как особая форма размышления ребенка. Это качество

игры быть мышлением особенно ярко проявляет себя в компьютерной игре открытого типа, когда сюжет, правила и ход игры задаются самим ребенком.

Современные компьютерные игры обладают общим свойством: при внешнем многообразии тематики все они построены по принципу четкого критерия эффективности. Однако отсутствие критерия эффективности, иначе говоря, правил, регламентирующих на выигрыш (победу), вовсе не означает невозможность игры. Игра (ролевая и игра-самовыражение) предлагает не победу над противником, а создание некоего в достаточной мере произвольного и свободного игрового действия. Эти игры условно называют творческими.

Творческие игры основываются не на выигрыше-проигрыше, а на некой повествовательной модели, создание которой и составляет их смысл. Особенностью игр этого типа является то, что играющий предстает в них не только как участник, но и как творец, «конструктор» сюжета, в который вторгается логика, подобная художественной. В ней игрок в высшей степени бескорыстен: ведь его цельнее превзойти партнера расчетом или умением, не продемонстрировать технику владения стратегией игры, а ощутить удовлетворение от воплощения своего замысла. В творческих играх личность играющего раскрывается разнопланово, почти как в художественном творчестве. Но, в отличие от художника, результаты деятельности которого предназначены для аудитории, играющий по существу сам является аудиторией, сам пожинает плоды своей игровой деятельности, и

Игры с четко выраженным критерием эффективности, как правило, не предполагают этического фактора. Вспомним слова Н. Винера «Игрок может порой испытывать сильные сомнения относительно выбора лучшего пути к победе, - но у него нет, ни малейшего, сомнения в том, нужно ли выиграть или проиграть». И все же игры такого рода отнюдь не всегда этически нейтральны, а некоторые из них даже становятся косвенным средством идеологической пропаганды. Именно поэтому вопрос об этическом аспекте игр-поединков должен быть если не решен, то, во всяком случае, поставлен в соотношение с этикой творческих игр [1, с 187].

Существующая сегодня компьютерная техника допускает лишь весьма условное воспроизведение сюжетной ситуации. Например, исходная ситуация компьютерной игры в космические войны напоминает хорошо всем известные условия игры в морской бой. В распоряжении играющего набор средств отражения агрессии внеземной или земного противника, использующего средства космического базирования. Игра ведется пошагово. Задача играющего поразить цели противника и по возможности сохранить свой потенциал.

В творческих компьютерных играх идеологический и эстетический аспекты неотъемлемая часть игрового действия. Повышение значимости эстетического аспекта в творческих играх связано по крайней мере с двумя факторами, лежащими в разных плоскостях: во-первых, со степенью условности игры-поединка и творческой игры, во-вторых, с различными установками играющего в разных типах игр. Здесь же моделируются жизненные ситуации и отношения, а значит и мотивированные этикой и идеологией конфликты между отдельными людьми и социальными группами, общего регламента для сталкивающихся сторон здесь нет. Его заменяют мораль и идейные установки участника игры, действующего лица, ведущего определенную роль или создающего игровой сюжет. Правила поведения вырабатываются в ходе игры, а мировоззренческие установки привносятся в игру из внеигровой действительности, формирующей мировоззрение и нравственность играющего. Он выступает как носитель этических и идеологических критериев в собственной игре [3, с. 94].

Создание игры это по сути своей проектная деятельность. В ее ходе проектируется и моделируется некий игровой процесс, его детали и взаимосвязи, т.е. все то, что

можно назвать содержанием игры. Сначала определяется ее основная направленность (сверхзадача), рождается проектный замысел, отраженный в основных характеристиках игры: способе действия, взаимоотношениях конкурентов, игровой интриге, результате. Затем разрабатывается тема, которая постепенно развивается, обретая подробности сюжета, сценарный план, игровой сценарий. Параллельно этому процессу выявляются способы отображения игры: ее символика, атрибутика, например игровые снаряды, графические структуры, т.е. все то, что определяет форму игрового процесса.

Мир игры бескрайний и неисчерпаемый, как неисчерпаема отраженная в нем жизнь. Дизайн игры мы условно распространяем на те ее области, где игровые усилия и действия осуществляются посредством определенных игровых объектов. В компьютерных играх такими объектами выступают игровые устройства (персональный компьютер, игровой автомат), помимо прочего несущие информацию об игровом процессе, отображаемом на экране в виде графических структур. Собственно игровые устройства с элементами взаимодействия играющего с машиной (или через машину с партнером) и экранная графика составляет формальную, материальную часть дизайна игры. Процесс проектирования игры это процесс творческий. Речь идет о творчестве не в широком, а в прямом, строго научном смысле, о художественном творчестве результатом которого всегда является объект эстетического восприятия. В основе этого творчества лежит художественно-образное мышление как особый способ освоения действительности.

Как результат творческого процесса игра имеет свои композиционные закономерности: уравновешенность и пропорциональность соотношения общего и частных; фазы развития интриги, отражение в последовательности завязки, кульминации и развязки; выстроенный ряд оппозиций и др. Умело построенная композиция во многом определяет качество игрового процесса. Таким образом, творческая природа дизайна игры роднит его с другими областями художественного творчества: изобразительным искусством, литературой, драматургией и т.д. Поэтому к профессиональным данным разработчиков игры должны предъявляться особые требования с точки зрения их художественно-моделирующих способностей. Существует мнение, что создание электронных игр задача программистов. Представляется, что это заблуждение. Задача программиста как профессионала ввести игру в машину, формализовать ее структуру так, чтобы машина работала в интерактивном режиме с игроком в соответствии с заложенными правилами. Когда же программист сам создает игру, он выступает в роли ее дизайнера [2, с. 104].

От создателя игр требуется не только определенные социальные позиции, сложившиеся мировоззрения, но и знания специфической психологии игрового поведения. Являясь мощным средством воспитания, неверно направленная игра способна причинить значительный вред. Недаром за рубежом появился термин «видиоты» – это люди, безраздельно захваченные стихией видеоигр. Дизайнер компьютерной игры, таким образом, вторгается в сферу социологии, психологии и педагогики.

Суммируя сказанное, можно охарактеризовать дизайн игры как проектную творческую деятельность, направленную на разработку содержания и формы игрового процесса, а так же устройств для его осуществления. Создавая игру, дизайнер учитывает требования ряда общественно-научных и естественнонаучных дисциплин, а при создании игрового устройства ряд технических требований.

Компьютер может быть, с одной стороны, партнером игры, с другой стороны имитатором игровых условий. Возможности машины очень высоки и развиваются настолько быстро, что сейчас даже трудно прогнозировать, каким будет содержание компьютерных игр лет через двадцать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотский А. В. Робототехника – основа технического образования // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 186–188.
2. Кочеткова О. А., Долгополов И. В. Разработка электронных средств учебного назначения по курсу «Программирование на языке Python» // Университетское образование (МКУО-2016) : сб. ст. XX Междунар. науч.-метод. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. С. 104–105.
3. Кочеткова О. А., Купряшина Л. А., Пудовкина Ю. Н. Об эффективности применения курса «Робототехника и программирование» в средней школе // Современные проблемы физико-математических наук : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под общ. ред. Т. Н. Можаровой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. С. 93–96.

УДК 37.02

Анастасия Александровна Булыгина

г. Пенза, anastasij_11998@mai.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Для формирования и развития у учащихся ключевых компетенций необходимо создавать педагогические условия, способствующие развитию личности ребенка, в том числе и способствующие повышению уровня ее творческой активности и познавательного интереса, которую нужно рассматривать как один из показателей личностного роста учащихся, обеспечивающий повышение качества образования.

Проанализировав различных авторов, которые рассматривали понятия «познавательный интерес» «творческая активность» можно сделать следующий вывод о том, что каждый ученый вкладывает различный смысл в каждое из этих понятий, но не противоречат друг другу, выделяя различные стороны этого понятия, а взаимно обогащают его. Обобщая рассмотренные и изученные понятия, можно отметить, что познавательный интерес представляет собой самостоятельную и инициативную деятельность обучающегося, направленную на познание и изучение какого-то определенного предмета или действия. Творческая активность характеризуется как высокая потребность обучающегося в создании или внесении чего-то нового в любое свое начинание или же действие.

Стоит отметить, что познавательная активность человека не является врожденным свойством человека, поэтому познавательный интерес и творческую активность так же, как и любую другую компетенцию, можно сформировать и развивать. Известно, что становление познавательных интересов, происходит, прежде всего, на уроке и от того, насколько сознательно, с желанием и творчески будут работать обучающиеся, зависит, как они в дальнейшем будут рассуждать, думать, доказывать, творчески мыслить, применять изученное в различных ситуациях [3]. Поэтому необходимо учитывать характерные моменты для лучшего формирования устойчивого познавательного интереса. В то же время, воспитание устойчивого познавательного и творческого интереса

процесс длительный и сложный. Нужна система строго продуманных приемов ведущих от любознательности к интересу, от интереса нестойкого к все более устойчивому, глубокому познавательному интересу, для которого характерно напряжение мысли, усилие воли, проявление чувств, активный поиск, направленные на разрешение познавательных задач, т.е. к такому интересу который становится свойством личности.

В современном мире предмет информатика и ИКТ является наиболее актуальным, необходимым и важным для каждого обучающегося. Именно поэтому уроки информатики и ИКТ являются наиболее подходящими для формирования таких компетенций как познавательный интерес и творческая активность.

Предмет информатики и ИКТ характеризуется следующими особенностями:

1. Интерес обучающихся к изучению предмета информатики и владению компьютером.

2. Повышенное эмоциональное состояние учащихся на уроках информатики и ИКТ. Создание доброжелательного эмоционального фона в работе педагога и учеников, положительные эмоции, испытываемые детьми в процессе обучения, стимулируют их познавательный интерес.

3. Стремление обучающихся к обновлению своих знаний и поддержанию их на современном уровне, так как развитие техники приводит к быстрому устареванию информации.

4. Использование ИКТ и инновационной деятельности при обучении информатике, сочетание различных форм и методов организации учебной деятельности, что делает сам урок нагляднее и эффективнее.

5. Использование личностного подхода в обучении и учет индивидуальных особенностей обучающихся, в связи с меньшим количеством обучающихся на уроках.

6. Возможность ответить есть у каждого обучающегося на уроке, так как предполагается частое выполнение практических работ, а также представление собственных проектов.

Но далеко не всё в учебном материале может заинтересовать учеников. Поэтому необходимо обращать внимание на процесс учебной деятельности, т.е. требуется организовать учебную деятельность таким образом, чтобы сам процесс обучения привлекал школьников.

Следует отметить, что предмет познавательного интереса подростков – это новые знания об окружающем мире. Поэтому продуманный и подобранный с учетом всех характеристик данной категории учеников учебный материал, который будет новым и заставит их задуматься, станет важнейшим звеном в формировании познавательного интереса к обучению.

Урок информатики предполагает более частое использование презентационных и графических демонстрационных материалов, что способствует повышению интереса учащихся как к предмету, так и к обучению в целом. Есть сервисы, которые отлично подходят для создания интересного и запоминающегося материала урока.

Например, сервис Prezi. Создатели этого проекта отказались от привычного формата слайдов. Презентация выглядит как одна большая карта, на которой можно размещать текст, видео, снимки и прочую информацию. Сервис предлагает широкий выбор уже готовых презентаций, которые можно использовать в качестве шаблонов. Есть специальный раздел «Образование», в котором есть помощь, как для учителя, так и для обучающихся, где подробно описаны все возможные варианты работы на сервисе и помощь их создании. Сервис включает широкий спектр хорошо проработанных, высококачественных планов уроков Prezi, составленных опытными преподавателями для использования в ваших собственных классах.

Еще одним интересным сервисом является Mentimeter. Он позволяет делать интерактивные презентации с облаками тегов, вопросами, живыми голосованиями и квизами.

Это инструмент для голосования, который обеспечивает мгновенную обратную связь от аудитории. Анонимное голосование может эффективно применяться как инструмент формирующего оценивания, когда необходимо определить общий уровень понимания темы, вопроса учениками. Оно имеет ряд положительных свойств, в частности:

- анонимность позволяет голосующему избежать стереотипного мышления и выразить открыто личное мнение;
- отсутствие критики или отрицательной оценки со стороны окружающих позволяет респондентам легче выразить себя;
- результаты будут более точными, так как участники не подвержены давлению со стороны окружающих.

С помощью этих сервисов можно заинтересовать каждого ученика, так как все обучающиеся будут вовлечены в процесс познания. Ведь даже самые стеснительные и не активные ученики смогут анонимно задать свой вопрос и получить на него ответ.

Работа над собственными проектами в области информатики и ИКТ также повышает творческую и познавательную активность обучающихся.

Развитие познавательной и творческой активности делает процесс обучения увлекательным, интересным для учащихся, дает каждому учащемуся возможность проявить свою самостоятельность, привнести что-то новое или создать что-то свое на каждом уроке, как в учебной, так и во внеклассной деятельности. А когда ученику интересно, он сам предпринимает шаги к познанию, получая только положительные эмоции, обучение перестает быть скучным и не приводит к перегрузке учеников, а значит, процесс обучения будет более эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красновский Э. А. Активизация учебного познания // Советская педагогика. 1989. № 5. С. 10–14.
2. Кулагина И. В. Развитие познавательных способностей школьников как способ активизации их учения // Наука и школа. 2010. № 2. С. 55–56.
3. Лещук Л. П. Развитие познавательной активности младших школьников на уроках информатики // Проблемы методики преподавания информатики и ИКТ в общеобразовательной школе : сб. ст. по итогам науч.-практ. интернет-конф. / под общ. ред. Ю. А. Лобашовой. Белгород, 2011. С. 21–29.
4. Манеева О. Г. О развитии творческой активности учащихся на уроках // Одаренный ребенок. 1994. № 4. С. 12–15.
5. Рябова А. А. Особенности преподавания учебного предмета «Информатика» в 2018/2019 учебном году : метод. рекомендации. Казань, 2018. 90 с.

УДК 004.032

София Владимировна Бурыкина

г. Армавир, sonya.burykina@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ

Технологии уже давно стали неотъемлемой частью образования. Люди, в достаточной мере обладающие знаниями в области информационных технологиях, пользуются большим спросом, поэтому неудивительно, что растет стремление приобщать

детей к изучению информатики в раннем возрасте. Именно для этих целей были разработаны операционные системы, ориентированные на образование.

Операционная система (ОС) это программное обеспечение, которое выступает в роли интерфейса между компонентами компьютерного оборудования и пользователем [1]. Каждая компьютерная система должна иметь, по крайней мере, одну операционную систему для запуска каких-либо программ. Приложениям требуется определенная среда для запуска и выполнения своих задач. Другими словами, операционная система помогает вам общаться с компьютером, притом, что вы не владеете компьютерным языком. Пользователь не может использовать какой-либо компьютер или мобильное устройство без операционной системы.

Давайте рассмотрим следующие образовательные ОС:

1. Skolelinux.

Skolelinux это дистрибутив Linux, предназначенный для образовательных целей, а также проект DPB(Debian Pure Blends). Данный проект бесплатного программного обеспечения с открытым исходным кодом был основан в Норвегии в 2001 году и разрабатывается на международном уровне в настоящее время. Название операционной системы переводится как «школа линукс» с норвежского, поскольку skole происходит от латинского слова schola.

Skolelinux предоставляет возможность выбора из четырех различных профиля установки с одного компакт-диска, которые позволяют пользователю легко установить предварительно настроенную образовательную сеть, включая основной сервер, рабочие станции и «клиент-сервер». Основные цели данной ОС заключаются в создании дистрибутива Linux, адаптированного для школ, исходя из их потребностей и ресурсов, упрощении технического обслуживания вычислительной техники, снижении затрат и возможности использовать старое оборудование. Образовательные учреждения могут сократить расходы за счет использования программного обеспечения с открытым исходным кодом и повторного использования старого оборудования; определить и упростить подходящие программы для обучения; обеспечить высококачественное обучение ИТ.

Также данный проект сотрудничает со многими другими проектами бесплатного образовательного ПО, такими как LTSP, gnuLinEx, Edubuntu, KDE, Gnome, Firefox и др. Около 214 школ, которые используют Skolelinux, перечислены на вики-сайте DebianEdu.

2. Puavo

Puavo представляет собой комбинацию программного обеспечения web-сети (Puavo Web) и операционной системы (Puavo OS) на базе Debian GNU/Linux. Puavo Web создано для управления учетными записями пользователей и устройствами. ОС Puavo предназначена для использования в начальной и средней школе.

Один веб-экземпляр Puavo может управлять несколькими организациями (каждая со своей собственной базой данных), каждая из которых может содержать несколько школ. В каждой школе могут быть свои собственные пользователи-администраторы, которые управляют учетными записями пользователей и устройствами для школы. Puavo Web написан поверх Ruby on Rails и использует компоненты с открытым исходным кодом, такие как OpenLDAP и MIT Kerberos.

Операционная система Puavo специально разработана для обучения. В данной системе есть веб-браузеры Firefox и Chromium, Libreoffice, различные инструменты редактирования аудио/изображений/видео, среды программирования и другие образовательные инструменты. ОС совместима с большинством ПК, включая также несколько более старого выпуска.

Puavo Web и Puavo OS разработаны финской компанией Opinsys, которая с 2005 г. сотрудничает со школами Финляндии («Opin» можно перевести как «Я учусь» или

«об обучении»). Системы Ruavo активно используются во многих финских школах, а также в нескольких школах Швейцарии и Германии. Opinsys также бесплатно консультируют тех, кто заинтересован в самостоятельном использовании технологии Ruavo.

3. Sugar

Sugar (программное обеспечение) это бесплатная среда рабочего стола с открытым исходным кодом, предназначенная для интерактивного обучения детей, авторские права которой принадлежат SugarLabs [2]. Данное ПО было разработано в рамках проекта «один ноутбук на ребенка» (OLPC) в мае 2006 года. Sugar доступен в виде Live CD, Live USB и пакета, устанавливаемого через несколько дистрибутивов Linux. Он может работать на виртуальной машине Linux под управлением Windows и Mac OS.

ПО Sugar подходит даже для самых неопытных пользователей, но также предоставляет более продвинутые возможности для более опытных. Цель его разработки «избежать раздутого интерфейса». Приложения работают в полноэкранном режиме, двойной щелчок для этого не требуется, а значки отображаются в меню. Sugar написан на Python, и может быть легко изменен пользователями с опытом программирования.

4. EduBuntu

EduBuntu является разновидностью популярной альтернативы Windows, Ubuntu. Она построена на надежной системе Linux и поддерживается сообществом Linux. Это программное обеспечение было разработано для детей в возрасте от 6 до 18 лет. Система была создана в сотрудничестве с педагогами по всему миру, что может гарантировать, что система служит своей цели как отличный источник образования для детей. ОС построена таким образом, что не нужно обладать специальными техническими знаниями, чтобы установить ее на ПК. В комплекте с Edubuntu идет ряд полезных образовательных программ, таких как набор приложений для обучения и развлечений KDE. Если у Вас на ПК уже установлена операционная система Ubuntu, то нет необходимости в форматировании и установке Edubuntu. Вы легко сможете превратить программное обеспечение Ubuntu в Edubuntu, выполнив ряд простых шагов. Основная цель Edubuntu в том, чтобы дать возможность преподавателю с ограниченными техническими знаниями и навыками создать компьютерную лабораторию или среду онлайн-обучения за минимальное количество времени, а затем эффективно управлять этой средой.

Edubuntu было разработано для централизованного управления конфигурациями, пользователями, процессами, а также как средство для совместной работы учащихся в классе. Не менее важным был сбор наилучшего доступного бесплатного программного обеспечения и цифровых материалов для образования.

5. UberStudent

UberStudent больше ориентирован на учащихся старшего возраста учащихся средних школ и высших учебных заведений. Программное обеспечение направлено на то, чтобы помочь студентам улучшить свои основные академические навыки, такие как чтение, письмо и исследовательские навыки.

Например, такие как: Freeplane для составления диаграмм связей и Zotero для управления цитатами с указанием источников. Больше всего в этой ОС выделяется меню «образование». В нем есть все приложения и инструменты, которые могут понадобиться учащемуся. С помощью этой образовательной ОС вы можете легко написать диссертации, исследовательские работы и др. Сходство этой ОС с EduBuntu заключается в том, что все они построены поверх популярной операционной системы Linux. ОС получила название «Linux для учащихся» и направлена на то, чтобы помочь студентам и преподавателям улучшить владение компьютером с помощью широкого спектра программного обеспечения, ориентированного на пользователей. Программное обеспечение также разработано с учетом простоты использования.

Все выше перечисленные операционные системы отличаются друг от друга: своей базой, интерфейсом, возможностями, разработчиками и т.д. Но всех этих ОС объединяет одна цель улучшить возможности обучения и максимально сократить расходы в образовательных учреждениях, создать систему, содержащую лучшее бесплатное программное обеспечение и упростить его установку и обслуживание. При выборе образовательной операционной системы необходимо учитывать несколько важных факторов: это простота использования, ваша целевая аудитория и ваши возможности в области технологий. Образовательные операционные системы растут с точки зрения пользовательской базы благодаря проникновению технологий в большинство областей нашей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информатика : электрон. учеб. пособие. URL: http://psk68.ru/files/metod/uchebnik_Informatika/oper.html (дата обращения: 10.11.2021).
2. Дистрибутивы LINUX для школ. URL: <https://losst.ru/distributivy-linux-dlya-shkol> (дата обращения: 10.11.2021).

УДК 378

Ольга Николаевна Васина

г. Пенза, onvasina@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Для работы с иностранными слушателями биологического профиля обучения на подготовительном отделении ПГУ был разработан учебно-методический комплект, включающий учебные и учебно-методические материалы, обеспечивающие изучение и качественное преподавание дисциплины «Биология». Комплект для обеспечения учебного процесса на подготовительном отделении вуза представлен тремя книгами, написанными в соответствии с действующим ФГОС общего образования и программой довузовской подготовки [1].

«Основы биологии: учебное пособие для иностранных слушателей подготовительного отделения». Пособие включает в себя текстовый материал, биологические рисунки, таблицы, схемы по всем темам программы по биологии (цитологии, размножению и развитию организмов, основам генетики и селекции, эволюции и экологии, ботанике, зоологии, анатомии и физиологии человека). Помимо фактического материала пособие содержит элементы самоконтроля усвоения знаний (вопросы по каждой теме), которые позволяют обеспечить ориентацию в текстовом материале и активизировать самостоятельную работу слушателей подготовительного отделения, что послужит руководством по лучшему усвоению программного материала по биологии. При этом разный уровень владения русским языком предъявляет особые требования к организации работы с учебным пособием, ориентированные на:

- чтение текста, включающего фактический материал;
- смысловое понимание и анализ прочитанного материала;
- ориентацию в текстовом материале (материале параграфа).

Для иностранных слушателей сложным является и прочтение текста, его интерпретация и анализ.

Иностранные слушатели зачастую пытаются запомнить содержание текста в той последовательности, в которой он написан, что, как правило, нерезультативно, необходимо понять (интерпретировать) смысл текста, представить его целостность, освоить навыки ориентации. Прочтение теоретического материала иностранными слушателями можно рассматривать как специфическую умственную деятельность и даже форму общения. Этот процесс объединяет восприятие элементов знаковой системы и их сочетаний (русские буквы, слова, предложения), представления, память, чувства и др. психические процессы и сложен для иностранных слушателей. При необходимости можно организовать повторное чтение текста (возможно многократное перечитывание, пока не наступит понимание) [2, 3].

Отметим, что обучающихся могут легко узнавать биологические объекты, которые изучаются в той или иной теме, а также их органы и другие структурные компоненты, что позволяет проводить ассоциации с теоретическим материалом, описывающим биологический объект или явление. Поэтому важно активизировать работу с биологическими рисунками и схемами, детально разобрать подписи к ним, проговорить термины и понятия на русском и родном языке.

Иностранных слушателей необходимо научить ориентироваться в представленном текстовом материале (например, материале параграфа), что предусматривает:

- разбор темы параграфа, выделение ключевых понятий, при необходимости перевод на «родной» язык;
- тщательное чтение и проработка каждого абзаца/подтемы параграфа;
- акцентирование внимания на все места, выделенные в тексте (курсив, подчеркивание и др.).

Понять смысл текста и освоить навыки ориентации в нем помогут предложенные после каждого параграфа вопросы, ответы на которые обязательно имеются в тексте. Отвечая на поставленные вопросы, обучающиеся учатся анализировать текст, проводить смысловое разграничение (что «главное», что «менее главное», что «существенное», что «второстепенное», что «малозначительное»).

Для прочности сохранения усвоенного материала (смысла проработанного материала) важно:

- мысленно или в громкой речи проговорить название темы и подтем параграфа;
- выделить отдельный смысловой элемент, закрепить его ассоциацию с биологическим рисунком и/или схемой;
- найти ключевое понятие или биологический термин, который «паметит» в памяти обучающихся данный смысловой элемент;
- ответить на вопросы после параграфа.

«Основы биологии. Методическое пособие для самостоятельной работы иностранных слушателей подготовительного отделения». Учебное пособие используется в качестве рабочей тетради и решает задачи эффективной организации самостоятельной работы слушателей, как на учебных занятиях, так и в процессе внеаудиторной работы. Так же данное пособие ориентировано на формирования лексико-грамматических умений на основе биологического содержания. Рабочая тетрадь содержит микротексты для ознакомительного чтения и обучения приёмам извлечения основной информации. Учитывая, что иностранные студенты недостаточно владеют русским языком, перед каждой темой имеется русско-английский словарь базовых биологических терминов, в котором предложено написать соответствующие термины на родном языке. Наличие словаря помогает слушателям подготовительного отделения, владеющим английским языком, лучше запомнить терминологию и понять смысл текстовой информации.

Дифференцированные по уровню сложности задания способствуют усвоению усвоенного биологического смысла теоретического материала, активизируют познавательную деятельность, формируют умения осмысленно применять биологические знания для решения познавательных задач, упражнений, а также закреплению и систематизации усвоенного фактического материала. Разный уровень сложности заданий позволяет также коллективно обсуждать разные пути решения и искать правильные ответы, совершенствуя изложение материала на русском языке [3].

Рабочая тетрадь включает в себя задания и упражнения на сравнение, выделение признаков, систематизацию, формирование умений и понятий, биологические микротексты, биологические рисунки, таблицы, схемы по всем темам программы по биологии (цитологии, размножению и развитию организмов, основам генетики и селекции, эволюции и экологии, ботанике, зоологии, анатомии и физиологии человека). Рабочую тетрадь можно использовать как диагностическое средство, помогающее определить уровень усвоения учебного материала. Преподавателю достаточно просмотреть запись в тетради и оценить выполненную работу. Контроль можно осуществлять как индивидуально, так и одновременно за работой всей группы. Главное предназначение экономия времени для освоения большого количества информации научного и прикладного характера.

«Основы биологии: задачи и упражнения для подготовки к вступительному экзамену». Книга содержит задачи и упражнения, отличающиеся видами учебных действий. Тестовые задания, составлены в полном соответствии с теоретическим материалом учебного пособия «Основы биологии: учебное пособие для иностранных слушателей подготовительного отделения». Работа с тестами позволяет не только закрепить понимание изученного материала, но и способность ориентироваться в текстовом материале. Проверая и анализируя знания слушателей, преподаватель имеет возможность судить о завершенности или незавершенности процесса изучения отдельных тем курса.

Задания на нахождение соответствий, определение последовательности процессов, нахождения биологических ошибок, нахождение правильно указанных обозначений в биологическом рисунке, анализ и синтез информации, в том числе, представленной в форме диаграмм и таблиц со статистическими данными ориентированы на подготовку к вступительным экзаменам и соответствуют по структуре и содержанию, контрольно измерительным материалам единого государственного экзамена. Расположение материала в логической смысловой последовательности имеет как обучающий характер, так и позволяет слушателям проверить и проанализировать свои знания. В пособии нет ответов к заданиям. Считаем, что это позволит активизировать осмысленное прочтение теоретического материала, самостоятельную работу с предложенной дополнительной литературой, усилит общение на русском языке слушателей между собой и преподавателем.

Предложенный учебно-методический комплект помогает организовать учебный процесс на подготовительных отделениях и может быть полезен для самостоятельной подготовки иностранных абитуриентов к вступительным испытаниям при поступлении в Медицинский институт и на биологические факультеты высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зорькина О. В., Васина О. Н. Междисциплинарный подход в образовании иностранных слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10, № 2 (38). С. 75–81.

2. Ponomariova O. N., Vasina O. N. Setting up the Interactive Educational Process in Higher Education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 15. P. 8617–8627.

3. Vasina O. N., Ponomariova O. N. Classification of Educational and Cognitive Tasks for the Design of Training in the Military Higher Education Institution // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. № 90. P. 830–837. doi: 10.15405/epsbs.2018.12.02.90

УДК 372.854

Наталья Валентиновна Волкова

г. Пенза, balikovan@mail.ru

Марина Владимировна Лылина

г. Пенза, marichshegurova@mail.ru

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ШКОЛЕ

С момента становления химии как самостоятельной школьной дисциплины до сегодняшних дней химический эксперимент остается важнейшим методом и средством обучения химии [4]. Химический эксперимент обуславливает специфичность и уникальность химического образования.

Важнейшее место в обучении занимает демонстрационный эксперимент, сопровождающийся комментариями педагога, обсуждением условий выполнения и результатов опытов. Демонстрационный эксперимент позволяет эффективно достигать целей химического образования, в числе которых формирование у учащихся знаний основ химической науки и методов ее познания, умения объяснять химические явления в реальном мире, формирование целостной картины материального мира [1, 2, 5]. Вопросы использования эксперимента в школьном курсе неорганической химии широко освещены в методической литературе. Л. Л. Цветковым и другими авторами описан школьный эксперимент по курсу органической химии [5], однако, его содержание может быть пересмотрено с учетом содержания образовательных программ и требований образовательных стандартов. Задачей педагога в современных условиях зачастую является самостоятельный подбор и реализация методик демонстрационного эксперимента, удовлетворяющего требованиям нормативных документов, соответствующего содержанию учебно-методических комплектов, являющегося эффективным инструментом формирования компетенций обучающихся. В своей работе мы проанализировали особенности демонстрационного эксперимента по органической химии и требования к его организации в условиях школьной лаборатории.

Для демонстрационного эксперимента по органической химии являются характерными следующие особенности:

В преподавании органической химии эксперимент является средством опытного изучения исследуемых вопросов, а не только иллюстрацией сведений об изучаемых веществах. Например, проблемный эксперимент по теме «Этерификация» позволяет выяснить роль серной кислоты в процессе получения сложных эфиров и ее оптимальную концентрацию;

1. Многие опыты по органической химии сложны в исполнении, огне- и взрывоопасны, сопровождаются работой с токсичными веществами (например, работа

с фенолами, альдегидами, бромом и т.д.). В связи с этим они не могут быть выполнены учащимися на рабочих местах, да и работа учителя должна осуществляться только в вытяжном шкафу;

2. Поскольку скорость органических реакций заметно ниже, чем неорганических, для проведения демонстрационных опытов по органической химии чаще всего необходимы большие затраты времени, которые могут занимать значительную часть 45-минутного урока. Из-за длительности демонстраций обучающимся порой бывает очень трудно удержать внимание во время проведения эксперимента и до конца осмыслить происходящие процессы;

3. В отличие от неорганических реакций, во многих демонстрационных опытах по органической химии не явно выражены внешние признаки химических процессов, так как исходные вещества имеют незначительные отличия от получаемых веществ. Например, гидролиз целлюлозы или крахмала протекает незаметно для наблюдателя. В таком случае для повышения наглядности требуется проведение дополнительных реакций (качественная реакция на глюкозу), что усложняет эксперимент;

4. Условия протекания реакций являются одним из важных факторов для проведения опытов по органической химии, потому что даже малейшие их изменения приводят к результату, отличному от ожидаемого [3, 4, 6].

Для получения желаемых результатов при приведении демонстрационного опыта необходимо выполнять ряд условий: до начала эксперимента необходимо четко сформулировать цель опыта и проблему, которую необходимо решить в ходе демонстрации. Обучающиеся должны быть заранее ознакомлены с используемым оборудованием и реактивами, деталями приборов, чтобы во время протекания опыта они могли судить о происходящих процессах. По окончании опыта у учащихся должна быть выстроена логическая цепочка рассуждений, приводящая их к выводам, относящимся к данному процессу. Учебные действия обучающихся выполняются под руководством учителя, который заранее продумывает комментарии к опытам, проблемные вопросы и т.д.

Для эффективного формирования компетенций обучающихся необходимо основательно подходить к проведению демонстрационных опытов. Демонстрационный эксперимент по органической химии должен удовлетворять ряду требований:

1. Эксперимент должен выполняться безотказно с получением ожидаемого результата. Для этого каждый опыт необходимо проводить до начала урока с заранее подготовленными реактивами. Оборудование для реализации демонстрационного эксперимента должно быть простым и надежным. С этой целью в органической химии лучше применять посуду на шлифах;

2. Эксперимент необходимо проводить на столе, не заставленном лишним оборудованием и реактивами, находящемся в поле зрения каждого обучающегося. Размеры приборов и их размещение на рабочем столе должны обеспечивать хорошую видимость явлений;

3. Демонстрационный эксперимент должен быть наглядным, выразительным, запоминающимся. Демонстрация химических опытов несет в себе эмоциональную разгрузку и поднимает интерес к изложенному материалу;

4. Каждый ученик должен понимать цель постановки и содержание эксперимента, анализировать связь между наблюдаемыми явлениями и сутью процессов;

5. Важное требование эргономичность и кратковременность, обусловленная ограниченным временем урока;

6. Техническое совершенство устройств и надежность установок должны обеспечивать соблюдение правил техники безопасности при проведении химического эксперимента. Выполнение этого требования зависит от того, насколько преподаватель освоил технику химического эксперимента, от точности и культуры работы, а не только от состояния учебно-материальной базы химического кабинета [2, 5, 6].

Более конкретные требования к содержанию демонстрационного эксперимента в школе определяются содержанием учебного предмета и его отдельных разделов. Нашей дальнейшей задачей будет разработка методики проведения демонстрационного эксперимента по отдельным разделам школьного курса органической химии.

Таким образом, демонстрационный эксперимент по органической химии способствует формированию у обучающихся необходимых компетенций и прочных знаний по данному курсу, поскольку служит неопровержимым подтверждением научных теорий и законов. Наблюдение химических опытов способствует развитию научного мышления школьников, стимулированию интереса к химии, приобщению к научному поиску. Используя полученные знания, обучающиеся могут заблаговременно предсказать свойства веществ с известной структурой, а также возможность их синтеза. Именно так и раскрывается всеобщая связь веществ и явлений в природе, их причинная обусловленность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Н. В., Вернигора А. Н. Лабораторный практикум по органической химии в системе подготовки школьников к олимпиадам // Актуальные проблемы химического образования : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. учителей химии и преподавателей вузов (г. Пенза, 9 декабря 2015 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 59–64.
2. Кононова М. А., Никольский А. Б., Суворов А. В. [и др.]. Химический демонстрационный эксперимент в Санкт-Петербургском (Ленинградском) университете / Естественнаучное образование: химический эксперимент в высшей и средней школе. Методический ежегодник химического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2020. С. 84–98.
3. Лямин А. Н. Демонстрационный химический эксперимент проблемного характера как эффективное средство создания стимуляционно-мотивирующих ситуаций // Актуальные проблемы химического и экологического образования : сб. науч. тр. 66-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Санкт-Петербург, 18–19 апреля 2019 г.). СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 124–130.
4. Пак М. С. Теория и методика обучения химии : учебник для вузов. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 306 с.
5. Цветков Л. А. Эксперимент по органической химии в средней школе. М. : Школьная Пресса, 2000. 192 с.
6. Шабанова И. А. Основы школьного химического эксперимента. Томск : Томск. гос. пед. ун-т, 2018. 76 с.

УДК 808.03

Полина Александровна Воронина

г. Пенза, polinavoronina0308@gmail.com

Светлана Викторовна Брыкина

г. Пенза, e407@yandex.ru

ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКОГО ТЕРМИНА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Особенностью научной фантастики является сочетание задач и установок, присущих как научному, так и художественному тексту, что обуславливает специфику перевода произведений данного жанра. Особый интерес для транслатологического ис-

следования представляет терминологическая лексика, являющаяся одним из важнейших стилистических средств для научно-фантастической литературы.

О. С. Ахманова в своем «Словаре лингвистических терминов» определяла термин как слово или словосочетание специального языка, например, технического или научного, используемое с целью точного выражения и обозначения специальных понятий и предметов [1, с. 472].

Анализ функционирования терминов в ненаучных текстах является отдельным направлением лингвистических исследований. Так, С. В. Гринев-Гриневиц утверждает, что использование термина в нетипичной для него среде приводит либо к созданию определенного стилистического эффекта при условии окказиональности использования данного термина, либо к его детерминологизации и приобретению им нового, общеупотребительного значения [4, с. 205–206]. Использование в подобном контексте придает терминам образность, оценочность, экспрессивность и коннотативность, чего не происходит при их употреблении в научных текстах. В своем нетерминологическом значении термин используется как средство создания особого «научного» колорита, речевой и портретной характеристики персонажей [6].

К традиционным способам перевода терминов относится использование регулярных соответствий, транскрибирование или транслитерация, калькирование, а также использование описательных оборотов [4]. Данные рекомендации, однако, оказываются неполными в контексте перевода научно-фантастической литературы. При переводе художественных текстов приоритет отдается интерпретации намерений автора, т.е. основной задачей является сохранение психологических и эмоциональных элементов, заложенных в оригинале. Соответственно, при переводе научной фантастики допускается замена терминов оригинала дублетами, условными синонимами, при необходимости профессионализмами, жаргонизмами и т.д., т.е. возможно использование любых видов замен или перифразов [4, с. 206].

Значительные трудности при переводе с английского языка на русский представляют также термины-реалии. Переводчику приходится самостоятельно выбирать, стоит ли ему облегчить восприятие текста для потенциального читателя, адаптировав понятие с учетом особенностей переводящего языка, или показать специфику терминологии исходного языка, перенеся оригинальный термин-реалию в текст перевода, сопровождая его переводческим комментарием. Переводоведы рекомендуют придерживаться второго способа, так как этот вариант позволяет сохранить индивидуальный стиль автора, а также расширяет кругозор читателей [2].

Для выявления актуальных способов перевода терминов с английского языка на русский в научно-фантастической литературе нами были проанализированы романы «Мечтают ли андроиды об электроовцах?» Филипа К. Дика в переводе М. Пчелинцева и «Марсианские хроники» Рэя Брэдбери в переводе Л. Жданова. Всего было проанализировано 89 примеров перевода терминов: 40 примеров из романа «Мечтают ли андроиды об электроовцах?» и 49 примеров из романа «Марсианские хроники». Общее количество случаев применения переводческих трансформаций 100 раз. В проанализированных переводах применяются следующие переводческие трансформации: использование регулярных соответствий (45 раз/45 %), контекстуальная замена (17 раз/17 %), замена части речи (9 раз/9 %), генерализация (7 раз/7 %), опущение (7 раз/7 %), экспликация (4 раза/4 %), целостное преобразование (4 раза/4 %), модуляция (3 раза/3 %), замена формы слова (2 раза/2 %), конкретизация (1 раз/1 %).

Выбор регулярных соответствий при переводе терминов соответствует рекомендациям: например, интернациональный английский термин «hallucinations» переводится на русский язык соответствующим интернациональным эквивалентом «галлюцинации». В данном случае необходимость в трансформациях при переводе отсутствует, так как, во-первых, в русском языке есть полный эквивалент оригиналь-

ного термина, а во-вторых, термин «hallucination» был использован в своем прямом значении как название разновидности расстройства восприятия, а не как стилистическое средство.

Вторым по популярности приемом перевода оказались контекстуальные замены. Контекстуальная замена используется, например, для передачи термина «horticultural» в словосочетании «a privatehorticulturalwar», которое в переводе выглядит как «особая агробиологическая война». Регулярное соответствие английского термина «horticultural» в русском языке прилагательное «растениеводческий», однако переводчик использует термин «агробиологический», имеющий схожее значение, но отличающийся более ярко выраженной стилистической окраской, с целью придания тексту атмосферы научности.

Распространенность приема замены части речи объясняется тем, что в большинстве случаев он комбинируется с более комплексными видами трансформаций. Чаще всего в проанализированных примерах он встречается в сочетании с экспликацией, как, например, в случае передачи термина «self-incrimination» в переводе с помощью фразы «давать показания против самого себя». Применение описательного перевода для переноса английского юридического термина «self-incrimination» в текст перевода обосновано тем, что в русскоязычной юридической терминологии отсутствует аналогичный термин: как правило, используется формулировка «свидетельствовать против самого себя». Соответственно, при переводе на русский язык в основе словосочетания лежит не существительное, а глагол.

Однако, несмотря на огромное значение терминов как стилистических средств в научно-фантастических текстах, транслатологический анализ выявил тенденцию к нейтрализации их стилистической функции. Это проявляется, например, через распространенность генерализаций и опущений в проанализированных переводах. Так, в предложении «Ican'tdialasettingthatstimulatesmy **cerebralcortex** intowantingtodial» термин «cerebralcortex» при переводе полностью опускается: «Я не могу набрать комбинацию, которая заставит меня хотеть набрать другие комбинации». Возможная причина этого отсутствие такого же емкого термина в русском языке, так как регулярным соответствием данного выражения является фраза «кора больших полушарий головного мозга».

Генерализация же используется, например, для перевода термина «surpluscapital», означающего «добавочный капитал», лексической единицей «доходы». Данный прием не влияет на полноту передачи смысла оригинального предложения, в котором говорится о странности факта вложения компанией-производителем андроидов средств в покупку живых животных, так как какую именно часть своих доходов инвестирует компания, в контексте сюжета не имеет значения. Тем не менее, оригинальное стилистическое средство, придающее речи персонажа некую формальность, профессионализм, в процессе перевода не сохраняется и изменяется на нейтральное «доходы».

Подводя итог, можно сказать, что переводчики не полностью следуют рекомендациям по переводу терминов в научной фантастике. Большинство терминов переводилось с использованием регулярных соответствий, согласно рекомендациям, а различные переводческие трансформации применялись преимущественно для сохранения стилистических особенностей текста оригинала в переводе, а также при отсутствии в переводящем языке эквивалента. Такие рекомендованные способы перевода терминов, как транскрибирование, транслитерация и калькирование, не использовались. Кроме того, часть переводческих решений была принята вопреки рекомендации сохранять термины в тексте перевода, когда это возможно: в проанализированных переводах наблюдалась тенденция нейтрализации стилистической функции употребленных терминов, выражающаяся в распространенности применения генерализации и опущений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1969. 607 с.
2. Безуглова О. А. Проблемы перевода английских юридических терминов в художественной литературе // Филология и культура. 2013. № 4 (34). С. 27–30.
3. Брэдли Р. Самые знаменитые произведения писателя в одном томе. М. : Эксмо, 2015. 848 с.
4. Гринев-Гринева С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 304 с.
5. Дик Ф. К. Мечтают ли андроиды об электроовцах? / пер. М. А. Пчелинцева. М. : Э, 2016. 352 с.
6. Немыка А. А., Пешков А. Н. Термины в языке художественной литературы: теоретический, функциональный и лингводидактический аспекты // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 5. Ч. 2. С. 250–253.
7. Bradbury R. The Martian Chronicles. М. : КАРО, 2010. 320 р.
8. Dick P. K. Do Androids Dream of Electric Sheep? London : Millennium, Gollancz, 1999. 218 p.

УДК 376.4

Алёна Андреевна Ворошилина

г. Пенза, voroshilina.elena2017@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СПОРТСМЕНОВ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В спорте особенно высоко ценятся лидерские качества, как в командных, так и в индивидуальных видах. Лидеры это люди, которые представляют групповые интересы, занимают активную ведущую позицию, умеют добиваться целей и удерживать свое положение в коллективе. В свою очередь, эмоциональный интеллект является совокупностью способностей человека осознавать и понимать эмоции, мотивацию и желания свои и других людей. Актуальность данной темы обусловлена высокой ценностью для спортивной деятельности проявления лидерских качеств, а соответственно, необходимостью понять, чем определяется проявление этих качеств и какие психологические особенности присущи лидерам, а также какой уровень эмоционального интеллекта может способствовать проявлению этих качеств.

Цель исследования изучить зависимость лидерских качеств от уровня эмоционального интеллекта у спортсменов. Для работы были использованы такие методы исследования как теоретический метод анализа используемой литературы, психодиагностические методы, метод анкетирования, метод математической обработки и метод сравнения.

Лидерские качества активно изучались такими учеными как Г. Тард, Г. Лебон, Р. Стогдилл, Р. Манн, Р.С. Бэрн, Г. Тард как один из основоположников теории социализации утверждал, что основной закон социальной жизни подражание последователей лидеру, так как в основной своей массе люди не способны на самостоятельное творчество. Соответственно, «все достижения цивилизации это результат деятельности великих лидеров, которые благодаря гипнотическому воздействию на массы увлекают

и покоряют их» [2]. Г. Лебон говорил о том, что великие лидеры великие психологи, хорошо понимающие душу толпы и ее инстинкты [2]. Р. Стогдилл и Р. Манн обобщили все раннее выявленные лидерские качества и выделили 5 основных групп: ум и интеллект, господство или преобладание над другими, уверенность в себе, активности и энергичность, знание дела [2]. Р. С. Бэрн в свою очередь добавляет к ним напористость, честность и прямоту, мотивацию лидерства, креативность и приспособляемость [3]. Таким образом, лидерство это процесс, посредством которого один из членов группы (ее лидер) оказывает влияние на других членов группы для достижения определенных целей группы [3].

Кроме этого, феномен лидерства рассматривается с точки зрения разных подходов и концепций. Так, в традиционном подходе принято рассматривать, что лидерами рождаются, а не становятся (теория черт) или что лидеров можно «воспитать» по специально разработанным программам (концепция лидерского поведения). На смену традиционному подходу пришла ситуационная теория лидерства, в которой говорится о том, что лидер зависит от конкретной ситуации. То есть, в определенной ситуации лидер один человек, а в другой ситуации уже второй. Своеобразным компромиссом всех указанных теорий является синтетическая теория лидерства. В ней предлагается рассматривать лидерство как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидера как того, кто управляет этим процессом, опираясь, в том числе, и на врожденные качества, и на приобретенные в течение жизни. Исходя из анализа характерных черт лидера, можно говорить о том, что не существует универсального списка таких качеств, но, тем не менее, лидеры выделяются ярко выраженными коммуникативными способностями, управленческими или организаторскими способностями и стремлением к доминированию и достижениям.

Эмоциональный интеллект в своих работах описывали Х. Гарднер, Р. Бар-Он, П. Сэловей, Дж. Мейер и Д. Гоулман. Х. Гарднер в рамках личностного интеллекта различал внутриличностный и межличностный, которые трактуются им как доступ к собственной эмоциональной жизни и способность понимать аффекты других людей соответственно [1]. Р. Бар-Он в 1988 г. ввел понятие «эмоционально-социальный интеллект» и обозначение EQ, и предположил, что он состоит из личных и межличностных способностей, навыков и умений [1]. Но основной и внушительный вклад внесли П. Сэловей и Дж. Мейер. В 1990 г. они предложили объединить эти способности в понятие «эмоциональный интеллект», рассматривать его как подструктуру социального интеллекта и ими же была разработана первая научная модель эмоционального интеллекта. Согласно этой модели EQ включает в себя: способность безошибочно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; способность иметь доступ и вызывать чувства, чтобы повысить эффективность мышления; способность к пониманию эмоций, эмоциональному познанию; способность к осознанной регуляции эмоций, управлению эмоциями, повышению уровня эмоционального и интеллектуального развития [4]. В 1995 г. Д. Гоулман изменил и добавил к данной модели еще некоторые компоненты: самосознание; самоконтроль; социальная чуткость; управление взаимоотношениями. Он же ввел и изучил понятие «эмоционального лидерства», которое отражает связь эмоционального интеллекта с лидерскими качествами и подчеркивает важность настоящего исследования [5].

В рамках данного исследования было выдвинуто предположение о том, существует зависимость лидерских качеств спортсменов от уровня эмоционального интеллекта, а именно, чем выше 4 уровень эмоционального интеллекта, тем более выражены такие качества как доминирование, коммуникативные и организаторские способности.

Исследование проводилось поэтапно в сети интернет, были использованы следующие методики: тест эмоционального интеллекта Шутте, тест межличностных отношений Лири и тест «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синяв-

ского и В.А. Федорошина (КОС-1). В исследовании приняли участие 21 девушка и 13 юношей в возрасте от 17 до 25 лет, занимающиеся следующими видами спорта: 23,53 % волейбол, 14,71 % лыжные гонки, по 8,82 % хоккей, футбол, баскетбол, плавание и кросс-фит и по 2,94 % бадминтон, регби, теннис и спортивно-бальные танцы.

По результатам теста эмоционального интеллекта Шутте у 91,18 % респондентов был выявлен средний уровень EQ, у 5,88 % – низкий и у 2,94 % – высокий.

По результатам теста межличностных отношений Лири анализируется показатель «доминирование». У 61,76 % выражена тенденция к доминированию, у 5,88 % тенденция не выражена и у 32,35 % тенденция отсутствует.

По результатам теста «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и В.А. Федорошина были получены следующие результаты: Коммуникативные склонности: низкий уровень 26,47 %, ниже среднего 8,82 %, средний уровень 23,53 %, высокий уровень 17,65 %, очень высокий уровень 23,53 %; Организаторские склонности: низкий уровень 17,65 %, ниже среднего 29,41 %, средний уровень 11,76 %, высокий уровень 26,47 %, очень высокий уровень 14,71 %.

Анализируя и интерпретируя полученные данные, было выявлено, что для преобладающего большинства участвующих в исследовании спортсменов характерен средний уровень эмоционального интеллекта. Также были исследованы такие лидерские качества как доминирование и коммуникативные и организаторские способности и выявлено, что ярко выражена тенденция к доминированию, однако результаты относительно коммуникативных и организаторских способностей можно назвать неоднородными, так как выборка распределилась между низким и высоким уровнем тех и других склонностей приблизительно равномерно.

Для подтверждения зависимости доминирования, коммуникативных и организаторских склонностей от уровня эмоционального интеллекта была проведена математическая обработка данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. На основании полученных результатов, можно говорить о зависимости данных лидерских качеств от уровня эмоционального интеллекта, а именно, зависимость доминирования была подтверждена на уровне $p \leq 0,01$, а зависимость коммуникативных и организаторских склонностей на уровне $p \leq 0,05$.

Таким образом, с помощью метода математической обработки была достоверно доказана зависимость доминирования от уровня эмоционального интеллекта на значимом уровне. Зависимость коммуникативных и организаторских склонностей от уровня эмоционального интеллекта была достоверно доказана на уровне тенденции, то есть можно говорить о зависимости, при этом для повышения уровня значимости в следующих исследованиях можно увеличить численность выборки или ее однородность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник Российского университета дружбы народов. 2009. № 1. С. 71–73.
2. Браун А. Типы лидеров. Определить, найти подход, добиться своего. М. : ЭКСМО, 2019. 416 с.
3. Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. 4-е изд. СПб. : Питер, 2016. 512 с.
4. Варицкий Ю. А. Эмоциональный интеллект как механизм саморегуляции личности. М. : МГАФК, 2011. 292 с.
5. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М. : Бизнеском, 2011. 382 с.

Мария Владимировна Глебова

г. Пенза, mvmorgun@mail.ru

Юлия Сергеевна Сёмочкина

г. Пенза, semochkina2000@inbox.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Формирование финансовой грамотности одна из острых проблем общества на данный момент. Деловитый, рациональный, готовый к решению непредвиденных расходов вот пример финансово-грамотного человека, который анализирует свои действия, обладает нужными навыками. Финансовая грамотность дает возможность строить долгосрочные планы и добиваться успеха.

В меняющихся условиях современного общества непрерывное экономическое образование должно начинаться прямо со школьного возраста, когда дети приобретают первичный опыт в основных экономических отношениях. Учащимся трудно осваивать данную область самому, поэтому учителям важно помочь заложить нужные знания в школьный период. Школа оказывает важнейшее влияние на формирование личности ребенка. Поэтому важно как можно раньше заложить те знания, которые покажут правильное отношение к деньгам и опыт пользования финансовыми продуктами. Это позволит сформировать полезные привычки учащихся, что необходимо в современном мире. «Необоснованно малое внимание, уделяется этому в школе» [2, с.38]. Вводить элементы финансовой грамотности желательно уже в начальной школе в курс математики, о чем подробно говорится в работе [1]. И продолжать эту работу желательно на протяжении всего времени обучения в школе. В старших классах это целесообразно делать на факультативных или элективных занятиях.

В данной работе приведем разработанную экономическую игру «Юный финансист», которой можно завершить занятия по финансовой грамотности в старших классах.

Цель игры: формирование экономической культуры личности, воспитание экономически грамотного ученика, принимающего участие в экономической жизни страны.

Задачи: практическое применение полученных знаний, планирование хода действий; воспитание умения работать в команде, формирование ответственности; развитие креативного мышления и творческих способностей; активизация экономических идей на практике.

Образовательные результаты игры: личностные результаты, формирование взгляда человека на экономическое устройство, развитие творческих качеств и креативного мышления учащихся.

Метапредметные результаты: развитие коммуникативных и познавательных навыков учащихся.

Предметные результаты: освоение экономической дисциплины.

Инструкция к игре. Участникам необходимо поделиться на четыре команды, придумать название и выбрать экономиста, который будет считать деньги и капитана, который по просьбе ведущего, будет тянуть карточки. Название команд заносится в таблицу. Задача команды заработать как можно больше денег, отвечая на вопросы и выполняя задания. Игра состоит из четырех блоков, каждый из которых содержит свое задание, которое ведущий объясняет участникам. Также есть наблюдатель он следит за действиями ведущего и команды.

Задание для 1 блока «Самый умный». Каждому участнику игры раздается карточка своей команды. Ведущий задает вопросы командам. Тот участник, который знает ответ, поднимает вверх карточку, если ответ правильный команде достается приз 5000 рублей. Если нет слово переходит к участнику команды, который поднял карточку позже. Задача наблюдателя следить за тем, чтобы ведущий правильно выбирал тех, кто быстрее поднял карточку. Если другие участники будут перебивать отвечающего команде положен штраф 5000 рублей.

Вопросы для блока «Самый умный».

1. Что такое экономика? 2. Что такое макроэкономика? 3. Что такое ресурсы и потребности? 4. Главные три проблемы экономики? 5. Что такое собственность, ее формы? 6. Что такое налоги, какие виды вы знаете? 7. Что такое безработица, ее виды? 8. Основные пути экономического роста? 9. Что такое деньги, их функция? 10. Что такое инфляция, ее виды? 11. Последствия инфляции? 12. Формы заработной платы? 13. Что такое бизнес? Предпринимательство? 14. Перечислите возможные виды ценных бумаг.

Экономисты считают деньги, данные заносятся в первую строку в таблице.

Задание для 2 этапа «Предпринимай». Ведущий называет экономическое понятие. Задача команды назвать сначала две положительные характеристики, а после две отрицательные. Отвечают участники, поднимая карточки. Если ответ верный, то команда получает приз 50000 рублей, если нет, слово переходит к другой команде, участник которой позднее поднял карточку.

Для первого задание понятие конкуренция, для второго задания безработица, для третьего партнерство. После экономисты подсчитывают деньги и заносят результаты в третью строку в таблице.

Задание для 4 блока «Богатей». Ведущий раздает командам по 100000 рублей, как инвестицию, и дает напутствие командам: Генри Форд создал не только конвейер, но и поднял зарплаты своим работникам в 5 раз. Стив Джобс начал с производства белой техники, выделяющейся среди конкурентов. Это и многое другое привело к успеху компаний. Используя маркетинговый ход, вы сможете достичь успеха в своем бизнесе.

Команды могут вытянуть одну из следующих карточек: «Спортзал», «Автомойка», «Магазин одежды», «Магазин косметики».

Команды совещаются в течение 3 мин. Команды выступают по готовности, рассказывая о своей особенности. После выступления всех команд, дается еще 2 мин, чтобы каждая команда выбрала ту команду, в которую она хочет инвестировать 100000 руб. Если две команды получили одинаковую сумму инвестиций, то каждая придумывает еще одну особенность бизнеса. А в это время, другие команды тянут купюры, какая команда вытянула купюру большей стоимости, будет определять, кому из двух команд достанется инвестиция еще 1000000 руб. После этого подводят итоги игры.

Дидактические игры помогают учащимся формировать нужные умения и навыки. Также в ходе данной игры задействована коллективная деятельность, что способствует развитию коммуникативных навыков. Формирование финансовой грамотности учащихся дает возможность воспитать подготовленное к жизни, социальной адаптации и нацеленное на успех будущее поколение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

2. Яремко Н. Н., Глебова М. В. Решение степенно-показательных уравнений в школьном курсе математики // Образование и общество. 2021. № 1 (126). С. 38–45.

Вероника Викторовна Гордеева

г. Пенза, b.veronika1982@mail.ru

Александра Сергеевна Назарова

г. Пенза, NazarovaA.23@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Стремительное развитие общества диктует необходимость изменений в технологиях и методиках образовательного процесса в ДОО. Выпускники детского сада должны быть готовы к тенденциям изменчивой современности на следующем этапе получения образования. Поэтому внедрение технологий, направленных на индивидуальный подход, мобильность и дистанционность в дошкольном образовании, является необходимым и неизбежным процессом.

Для начала определимся, что понимается под «инновационными технологиями». Для этого обратимся к этимологии двух составляющих этого понятия.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение и включает в себя два компонента: «novatio», обозначающее дословно «обновление», «изменение», и «in», которое переводится как «в направлении». Таким образом, дословный перевод данного понятия «innovatio» означает «в направлении изменений». Причем сюда следует отнести не любое новшество, а только такое, после применения которого, происходят значительные улучшения эффективности и качества деятельности.

Термин «технология» имеет греческое происхождение и также включает в свой состав две корневые основы: «technē», дословно обозначающее «искусство», «мастерство», и «logos» «слово», «знание». Таким образом, под технологией дословно понимается «наука об искусстве», т.е. совокупность методов и процессов, применяемых в каком-либо деле или в производстве чего-либо [1].

Под инновационной технологией, таким образом, понимается методика и процесс создания нового или усовершенствования уже существующего с целью обеспечения прогресса и повышения эффективности в различных сферах человеческой деятельности.

Любое нововведение в различных сферах человеческой жизни, находит свою реализацию через технологию. Используемые не одно десятилетие в дошкольном образовании методы постепенно утратили свою эффективность применительно к новому поколению детей. Стандартизированный образовательный процесс не учитывал индивидуальных особенностей дошкольников и необходимости развития их творческих способностей в различных видах деятельности. В связи с этим возникла необходимость разработки и внедрения в практику ДОО инновационных технологий.

Одной из таких инновационных технологий работы с детьми дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образования является образовательное событие. Данная технология предложена в качестве одной из основных в пятом издании инновационной программы дошкольного образования «От рождения до школы» [4].

Событийный подход в индивидуализации образовательного процесса является одним из перспективных направлений, разрабатываемых отечественной психологией и дошкольной педагогикой.

Идея событийного подхода заимствована из педагогической системы А. С. Макаренко, отмечавший, что огромную роль в жизни человека имеют яркие и волнующие события, с помощью которых можно дать начало стремлениям к возвышенному и доброму, закрепить и использовать эти качества в обыденности [3].

Теоретическое построение сущности события можно также найти в трудах Д. Б. Эльконина, который отмечал, что акт развития и событие являются синонимами, при этом последнее представляет собой особую переходную форму жизни [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что образовательное событие является источником развития его участников, поскольку разворачивается как преодоление человеком определенных границ: практических, которые связаны с осуществлением нового действия и освоением новых способов деятельности, а также теоретических, направленных на обогащение мыслительных структур.

Сущность образовательного события применительно к работе с детьми дошкольного возраста состоит в том, что создаются специальные условия для детских действий, в результате которых дошкольниками создается определенный продукт. Затем происходит усиление этого действия через рефлексию. Таким образом, полученный опыт, осмысленный и осознанный позволяет ребенку создать новый маршрут в реализации своей индивидуальной образовательной программы или совершить перенос своих действий из одной педагогической задачи в другую. В связи с этим в структуре образовательного события можно выделить следующие составляющие:

- организационную, в которую входит создание педагогом среды для потенциального образовательного события;
- педагогическую, включающую в себя работу педагога по навигации и масштабированию образовательного события;
- результирующую, состоящую из рефлексии участников, включенных в потенциальное образовательное событие, а также масштабирования результатов их участия [2].

Образовательное событие это обучение в действии, которое предполагает включение детей в активные формы порождения и оформления знания. В событии могут быть использованы различные формы коммуникации, которые позволят сформировать интерес к созданию и презентации конкретного продукта, являющегося его результатом. К формам организации образовательных событий в ДОО относятся событие-праздник, событие-конкурс, событие-соревнование, событие-квест, событие-проект, событие-исследование и др.

Специфика событийного формата, в отличие от стандартного учебного, заключается в следующих характеристиках:

- 1) запрос для организации исходит от самих детей, на основе их интересов и потребностей;
- 2) осуществляется самостоятельный выбор направления и вида деятельности детьми; в ходе реализации активно применяются современные образовательные технологии (проблемное обучение, ТРИЗ, ИКТ и др.);
- 3) дети являются активными участниками, которые создают продукт и осуществляют его презентацию;
- 4) педагог выступает в роли партнера;
- 5) наличие индивидуальной и групповой рефлексии [2].

Таким образом, образовательное событие позволяет расширить границы традиционных форм проведения образовательной деятельности в детском саду, которая благодаря его использованию будет носить практико-ориентированный характер.

Реализация образовательных событий в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста позволяет решать следующие задачи в обучении и воспитании дошкольников:

- расширение предметного содержания образовательных областей;
- формирование мотивации к познавательной деятельности;
- создание условий для самореализации и развития творческих способностей;
- развитие организаторских способностей через привлечение детей к различным видам деятельности;
- развитие коммуникативных навыков через работу в коллективе;
- формирование духовно-нравственных ценностей.

Ценность применения образовательного события в работе с дошкольниками состоит в том, что оно позволяет реализовать целостный образовательный процесс, в ходе которого все, что усвоено, приобретено, накоплено и сформировано у детей реализуется в познавательной, творческой, речевой, культурной и эмоциональной сферах.

Выделяются следующие этапы организации образовательного события в ДОО.

Диагностический, направленный на выявление познавательного интереса детей; формулирование первичного вопроса и на его основе темы предполагаемого образовательного события.

Проектировочный, который включает в себя составление карты поиска (Где можно найти ответ на вопрос?), а также выбор способом с помощью которых будет добываться обрабатываться информация.

Реализационный, подразумевающий нахождение и обработку информации по сформулированному вопросу, теме или проблеме; презентация результатов выполненной работы.

Аналитический, направленный на групповую и индивидуальную рефлексию деятельности, определение новых целей работы, планирование следующего направления работы.

В организации образовательного события есть принципиальный момент: поставленная перед ребенком задача должна быть не только практико-ориентированной, но и творческой: сделать то, чего еще никто не делал. Только в этом случае образовательное событие оставит в жизни участников незабываемое впечатление.

Таким образом, образовательное событие уникальная технология работы с детьми дошкольного возраста, которая направлена на достижение определенных результатов. Универсальность этого способа деятельности заключается в том, что он может реализовываться в различных образовательных областях и воспитательных системах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой словарь иностранных слов. М., 2006. 816 с.
2. Ляпина Е. Н. Образовательное событие как педагогическая технология. Из опыта работы. URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/obrazovatelnoe_sobitie_kak_pedagogicheskaya_tehno_103035.html (дата обращения: 01.11.2021).
3. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / под ред. Г. С. Макаренко, В. Н. Колбановского. М. : Учпедгиз, 1947. 104 с.
4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. Изд. 5-е (инновационное), испр. и доп. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. 336 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 144 с.

РУССКИЙ ЭТНОС В КОНТЕКСТЕ «ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ»

«Повесть временных лет» ранняя из сохранившихся в архивах летопись («Нестерова летопись»). Создана она была в начале 11 века в Киеве. Рукопись составлена таким образом, что с учётом помещённых в ней мифов и легенд охватывает исторический периодс библейских времён и заканчивается эпохой жизни автора летописи 1117 годом (третье издание). К сожалению, сам оригинал не сохранился. Несмотря на спорность многих мнений, недостоверность деталей, связанных с изложением легенд, «Повесть временных лет» является ярким источником информации, на который ссылались не одно поколение русских историков при написании собственных книг, исследующих период Древней Руси. Нас в данном случае интересует главная её тема выраженная в эпиграфе: «Вот повести минувших лет, откуда пошла русская земля, кто в Киеве стал первым княжить и как возникла русская земля» [1].

Откуда пошла Русская земля? «В повести ...» об этом твёрдо сказано. «В год 6370 (862). И пошли за море к варягам, к руси. Те варяги назывались русью, как другие называются шведы, а иные норманны и англы, а ещё иные готландцы... Сказали руси чудь, словене, кривичи и весь: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет. Приходите княжить и владеть нами». И избрались трое братьев со своими родам, и взяли с собой всю русь, и пришли... И от тех варягов прозвалась Русская земля» [1, с. 14]. С годами этот процитированный отрывок стал, чуть ли не хрестоматийным, для русских историков и литераторов, выделившись в отдельную так называемую «нормандскую теорию», по которой споры не утихают вплоть до наших дней.

Представить себе картину собирания представителей разных племён, живших на разных земельных территориях, не трудно, хотя и можно удивиться их организованности и единомыслия, если учесть, что среди них есть славянские племена в интерпретации автора повести и угро-финны. Все они дружно решили просить русь, т. е. варягов, править ими. От пришедших варягов «прозвалась Русская земля».Напомню: случилось событие в 862 году.

Вот бы и поставить на этой теме большую точку. Почему многим русским патристически настроенным историкам не нравится теория? Главная причина уж больно не хочется в своей основной родословной иметь варягов. Тем более ещё не известна родословная этих конкретных пришельцев, русским нужна какая-то более значительная этническая ветвь. Видимо, и сам Нестор не жаждал такой родословной, ему больше импонировала славянская родословная, и он добился своей цели.

Последнее обстоятельство становится одной из причин противоречий первым твёрдым, казалось бы, мнением. Оказывается Иафету, третьему сыну Ноя, достаются земли, где проживают этносы: «...русь, чудь и всякие народы: меря, мурома, весь, мордва, заволочская чудь, пермь, печера, ямь, угра, литва, зимигола, корсь, летгола, ливы. Ляхи же и пруссы, чудь сидят близ моря Варяжского. По этому морю сидят варяги...» [1, с.16]. Здесь уже русь проживает среди финно-угорских народов меря, мурома, весь, мордва, чудь,и пермь и другие, а варяги, сталиотдельнымсамостоятельнымнародом, живущим, как и положено, «близ моря Варяжского», указанного на географических картах.

Непостоянство в суждениях встречается в других местах текста, например, в перечисление народов, создавших свои страны: варяги, шведы, норманны, готы, русь, англ, римляне, немцы, венецианцы, и прочие [1, с.10]. Норманны и русь перечисляются как разные этносы, славяне здесь не упоминаются.

Напомню: термин «Русская земля» упоминался под 862 годом. Однако в «Повести...» загадочно сказано «под годом 6360 (852), индиката 15, когда начал царствовать Михаил, стала прозываться Русская земля. Узнали мы об этом потому, что при этом царе приходила Русь на Царьград» [1, с.20]. В этом фрагменте автор «Повести...» упоминает «Русскую землю» за десять лет до приглашения варягов (862 год). Если варить этому сообщению, то выходит, что «русская земля» уже была до прихода варягов и находилась она среди земель чуди, мордвы, мурома... Дела русичей, видимо, развивались успешнее, чем у других этносов, скорее всего, и язык русов был более привлекательным. Отметим: в числе приглашавших на княжение варягов «русов», (« русичей», «росов») не было. Оно в данном случае логично, ибо как руси могут пригласить на княжение руси. Здесь опять мы видим новое подтверждение, что русь это не варяги. Причём, это описание даётся ещё раньше, до упоминания Русской земли в 852 году.

Под 907 годом узнаём о походе Олега против греков. Взял он с собою «множество варягов, и славян, и чуди, и кривичей, и мерян, и древлян, и радимичей, и полян, и северян, и вятичей, и хорватов, и дулебов, известных как толмочей» [1, 23]. Русских в процитированном перечислении нет. И далее через несколько строчек мы встречаем словесный оборот «... и много другого зла сделали русские грекам». Внезапное появление русских удивляет, и они не просто рядовые воины, а много зла, сделавшие грекам. Когда речь зашла о дани, то именно Руси сшили греки паруса из повелик. Кто же эти загадочные русские? А сам Олег к какому этносу относится? В 912 году Олег послал знатных мужей для заключения и установления договора между греками и русскими. Явились они к грекам «от рода русского». Называются здесь имена самих знатных вельмож: Карлы, Ингелд, Фарлаф, Вермуд, Рулав, Туды, Руалд, Корн, Фрелов, Руар, Актеву, Труан, Лидул, Фост, Стемир» [1, с. 25]. Имена посланцев Олегом свидетельствуют об их нормандском происхождении. Так что, в интерпретации автора высокопоставленные норманны, в сущности, те же русские. Из этого осмысления следует вывод о самостоятельном существовании полян, кривичей, радимичей...

Вместе с русскими активно стали упоминаться в «Повести временных лет» славяне. В том же мною упоминаемом 912 году греки по требованиям завоевателей должны были сшить капринные паруса для славян. В перечне направляемых завоёвывать греков они, в отличие от русских, указываются, более того, как и варягов их насчитывалось «множество», и они определяли самостоятельный этнос, точно так же, как чудь, кривичи, меряне, древляне, радимичи, поляне, северяне, вятичи, хорваты, дулебы. Вполне оправданный вопрос? «Откуда появилось множество славян?» Ответ не находим в тексте «Повести...».

Любопытные факты изложены в год 6452 (944), когда Игорь, собрав «воинов многих» отправляется на тех же греков. Кто же здесь воюет на стороне Игоря? Принимают участие в походе варяги, русь, поляне, славяне, кривичи, тиверцы. Опять здесь видим самостоятельно действующие этносы варяг, русов, славян и называются они как отдельные самостоятельные народы [1, с. 25]. На первый план выступают вместе с русскими и славяне.

Славяне начинают занимать привилегированное место среди указанных Нестором этносов. Значимость славян возрастает с введением славянской азбуки Кирилла и Мефодия. Уже не варяги русы занимают основополагающее место в жизни населения северо-восточной части Европы. Не брали во внимание тот факт, что на указанной Нестором территории задолго до славянского языка был русский разговорный язык,

коим пользовалось преимущественное население территории. Изучался и пропагандировался только старославянский язык. Угрозы слышались со стороны русской церкви: «Если же кто бранит славянскую грамоту, да будет отлучён от церкви, пока не исправится; это волки, а не овцы, их следует узнавать по поступкам их и беречься их» [1, с. 22]. Русский разговорный язык не защищался с таким рвением.

Следующее открытие шокирует своей неожиданностью «из тех же славян и мы, русь» [1, с. 22]. Сие открытие, лишённое каких-либо доказательств, по своей значимости перешагнуло границы 12–13 веков. «А славянский народ и русский един, от варягов ведь прозвались русью, а прежде были славяне, хоть и полянами назывались, но речь была славянской» [1, с. 22]. В одночасье у разных народов речь стала славянской. А русичи превратились в славян, не упоминался даже тот факт, что на географической карте северо-восточной территории Европы не было славян. Вспомним перечень этносов самого Нестора, многие народы им названы, только вот компактно проживающего народа славян нет. Говорили все на разных языках, некоторые могли быть близкими по совпадающим диалектам, особо успешным, коим пользовались несколько народов, был русский язык. Язык Кирилла и Мефодия считался среди грамотных священников более успешным, поскольку он являлся письменным, им можно было переводить на славянский «Евангелие» и «Апостол». У грамотеев-священников отпала нужда в выдумывании нормандских и прочих родословных. Поляне, кривичи, дреговичи, северяне... и др. превратились в славян. Гипотеза о единстве русов и славян была удобной и выгодной для элитной части государства. Гипотеза с годами превратилась, стараниями государственных историков и культурологов в истину, а потом уж и в миф, опровергать который чрезвычайно трудно, хотя новые достижения в исторической науке дают надежду на борьбу с мифами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Повесть временных лет / пер. Д. С. Лихачёва, О. В. Творогова. СПб. : Вита нова, 2012. С. 16. [Авторы цитируют текст по Лаврентьевскому списку 1377 года. В дальнейшем ссылки даются на это издание с указанием страницы в квадратных скобках в тексте статьи].

УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

Виктория Владимировна Вернер

г. Пенза, pol.viko.vlad2011@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последнее время актуальна проблема применения средств наглядности в процессе обучения младших школьников математике. Наглядность, являясь одним из компонентов целостной системы обучения, может помочь учащимся младших классов полноценно воспринять и усвоить материал, запланированный учебной программой в соответствии с ФГОС.

Общеизвестен факт, подтверждающий зависимость эффективного обучения от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Вовлечение большего количества рецепторов в восприятие учебного материала способствует более прочному его усвоению [2]. Эта закономерность, введенная Я. А. Коменским в педагогическую науку, выступает дидактическим принципом наглядности, предполагающим переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания.

Применение наглядных средств обучения ведет за собой помимо качественного усвоения информации активизацию познавательной деятельности обучающихся.

В начальных классах дети начинают знакомиться с геометрическим материалом уже с первого года обучения, хотя первоначально они встречаются с ним в дошкольном образовательном учреждении. Приходя в школу, дети уже знают названия основных геометрических фигур, но проблем остается достаточно много при работе с геометрическим материалом.

Важно отметить, что эффективность и результат обучения в начальной школе и изучение геометрического материала во многом зависит от того, насколько процесс обучения обеспечен разнообразными средствами обучения.

Дети по программе НОО должны уметь различать геометрические фигуры, сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать их, а также изображать на бумаге, моделировать и конструировать.

Особенно у учащихся с ОВЗ недостаточно развиты зрительное восприятие, внимание, память, недостаточно сформированы пространственные представления. Дети часто не могут осуществлять полноценный анализ формы геометрической фигуры, установить симметричность, расположив конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое [1]. Поэтому на уроках математики следует проводить много различных развивающих заданий, упражнений, игр с геометрическим материалом. Как правило, такое количество и подобного рода задания целесообразно закрепить за первой ступенью начальной школы. Их место имеет быть не только на уроках математики, но и во внеурочное время.

Рассмотрим задания, используемые в пропедевтический период обучения математике.

Данное задание (рис.1) направлено на диагностику учителем умений детей, пришедших из детского сада, распознавать и называть правильно геометрические фигуры.

Формулировка заданий может быть различной:

- Назовите, каким по счету стоит квадрат?
- Назовите, какая фигура стоит справа от треугольника?
- Назовите фигуры, которые не относятся к геометрическим фигурам?
- Посчитайте, сколько всего изображено фигур на рисунке?

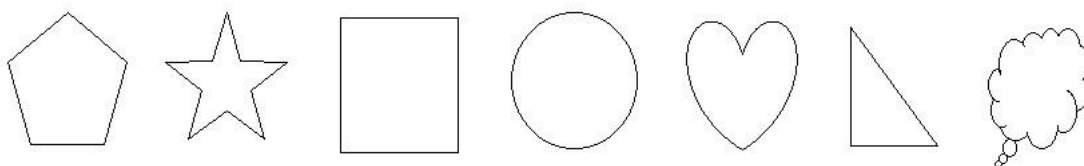


Рис. 1. Фигуры

Следующее задание направлено на развитие наглядно-образного мышления, внимания, памяти.

Задание. Определите, какой элемент должен располагаться внутри домика и соединить их (рис. 2).

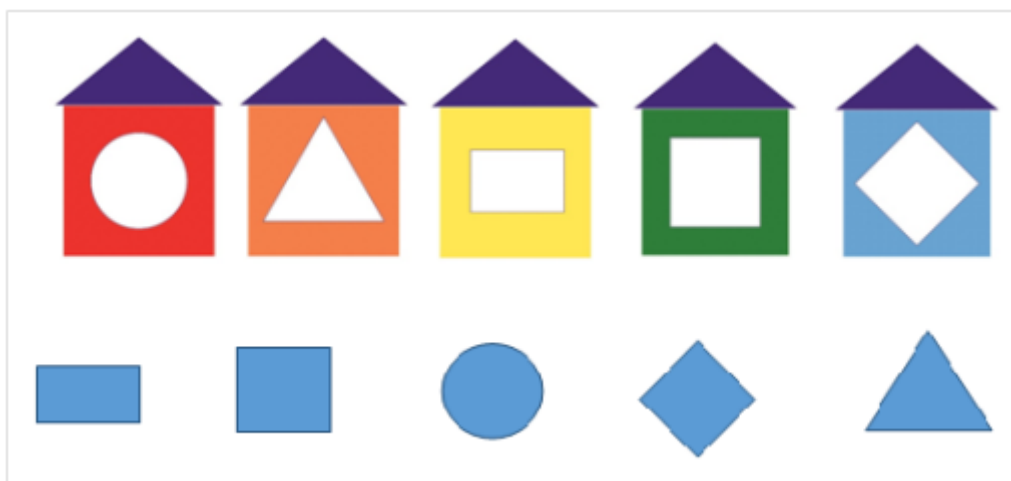


Рис. 2. Геометрические окна

Далее задания усложняются и имеют уже не диагностический, а развивающий характер.

Например, в третьем классе проводится активная работа, направленная на нахождение симметрии фигур. В качестве примера представим следующее задание (рис. 3).

Задание. Раздели фигуру одним отрезком на одинаковые части.



Рис. 3. Симметрия фигур

В четвертом классе работа с геометрическим материалом сводится к получению совершенно новых знаний, углубление в которых происходит в курсе геометрии среднего звена. Например, для учащихся начальной школы будет новым такое понятие, как сечение. Важно иметь наглядное представление о нем.

Так, задание, направленное, на работу с сечениями фигур [3], помогает развивать пространственное мышление и пространственные представления ребенка (рис. 4).

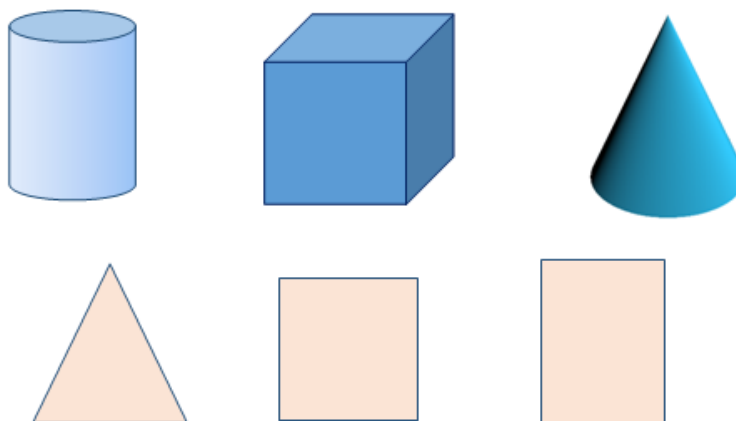


Рис. 4. Сечение фигур

Задание. Перед тобой изображены объемные фигуры. Представь, что каждую фигуру разделили разрезом сверху вниз пополам. Соотнеси каждую объемную фигуру с полученной в результате сечения стороной.

Геометрический материал, изучающийся в НКМ, не выделяется в самостоятельную дисциплину, а изучается в курсе математики начальной школы. Для подготовки учащихся к обучению в среднем звене учитель должен определенным образом уметь проектировать процесс изучения геометрического материала, в том числе с использованием средств наглядности.

Организация процесса проектирования изучения геометрического материала должна представлять собой такую систему деятельности учителя, в результате которой младшие школьники усваивают определенный круг понятий, овладевают системой геометрических знаний, умений и навыков, предусмотренных школьной программой [4]. Для этой цели мы выясняем, каким уровнем геометрических представлений владеют младшие школьники, какие геометрические понятия они приобрели в дошкольный период и продолжаем вести активную работу над их формированием и развитием в период обучения математике в начальном звене.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М. : Просвещение, 1964. 302 с.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика. М. : Педагогика, 1989. 416 с.
3. Костицын В. Н. Моделирование на уроках геометрии: теория и методические рекомендации. М. : Владос, 2000. 158 с.
4. Тихоненко А. В., Трофименко Ю. В., Проценко Е. А. Подготовка учителя к обучению геометрии в начальной школе : учеб. пособие / под ред. проф. А. В. Тихоненко. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. 280 с.

УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

Наталья Борисовна Тихонова

г. Пенза, tixru@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Современное российское образование не стоит на месте, его невозможно представить без интерактивных и компьютерных технологий. Актуальность вопросов становления и развития цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), внедрения дистанционных и смешанных форм обучения носит мировой характер.

В сфере российского образования этим вопросам уделяется особое внимание. Создание единой образовательной среды в учебных заведениях в рамках проекта «Цифровая школа», рассчитанная на период 2018–2025 гг., является тому подтверждением [1].

В связи со сложившейся ситуацией пандемии Covid-19, перед всей образовательной системой нашей страны остро встала проблема организации процесса дистан-

ционного обучения (ДО). Решить данную проблему стало возможно во многом благодаря использованию цифровых образовательных ресурсов, образовательных учебных порталов и онлайн-сервисов в организации дистанционного обучения младших школьников. Учителя вынуждены отказаться от привычного формата работы и организовывать учебный процесс, в том числе и по математике, посредством дистанционных образовательных технологий на основе различных сервисов онлайн-коммуникации учащихся и педагогов, различных обучающих платформ и образовательных порталов.

Российские школы, перешедшие на новый формат дистанционного обучения, столкнулись с дилеммой о выборе образовательной платформы для дальнейшей работы. Сложнее всего было принять решение учителям начальной школы, так как занятия в дистанционном формате должны быть более динамичными, яркими, интерактивными и наглядными, в тоже время доступными и понятными младшим школьникам. На сегодняшний день наиболее популярными средствами организации дистанционного обучения в начальном звене являются: Uchi.ru, Яндекс.Учебник, Interneturok.ru, РЭШ, МЭШ, Zoom, Skype и др.

С целью выбора наиболее эффективного инструмента нами был проведен сравнительный анализ возможностей наиболее популярных образовательных платформ для организации дистанционного обучения математике в начальной школе. Сравнение проводилось в соответствии со следующими критериями:

1. Возможность для организации дистанционного урока: регистрация, способы подключения к уроку, количество участников, демонстрация экрана, наличие доски, возможность для активности учеников, чат, запись урока, обмен файлами, планирование занятий.

2. Возможность для организации домашней и самостоятельной работы, внеурочной деятельности и проведение предметных олимпиад, наличие практических заданий по предметам для начальной школы, просмотр статистики и оценка результатов.

3. Технические возможности: устройства, на которых может быть использована платформа, операционные системы и браузеры, поддерживающие платформу, технические ограничения, дополнительные возможности платного контента.

Мы провели детальный анализ следующих образовательных ресурсов: Яндекс. Учебник, Учи.ру, Zoom и Skype. Первоначально был проведен анализ возможностей организации дистанционного урока математики, что позволило установить следующие факты:

- наиболее эффективными инструментами в данном плане обладают Zoom и Uchi.ru (наличие функций демонстрации экрана учителем или учениками, электронной доски). Кроме этого, Zoom является наиболее стабильным приложением для организации уроков в дистанционном формате;

- Skype имеет ряд минусов: отсутствие доски, функции планирования урока и обмен файлами активны только в последней версии программы;

- в Яндекс. Учебнике функции трансляции и демонстрации экрана имеет только учитель, что является крайне отрицательным моментом в организации уроков для начальной школы, также нет функции электронная доска.

Анализ данных ресурсов по второму критерию показал, что:

- учебно-материальную базу с заданиями разного уровня, проверочными заданиями и их статистикой для работы в начальных классах имеют только Uchi.ru и Яндекс. Учебник.

- в Uchi.ru шире предметный охват (математика, русский язык, английский язык, окружающий мир, программирование, олимпиады), чем в Яндекс.Учебнике (русский язык, математика, окружающий мир), что делает эту платформу удобнее и функциональнее для обучения младших школьников.

По сравнительному анализу технических возможностей платформ было установлено, что:

– в Uchi.ru, Zoom, Яндекс.Учебник, наиболее высокая поддержка операционных систем и браузеров, временные рамки проведения урока совпадают с требованиями СанПиН для начальных классов.

– Skype и Zoom требуют специального программного обеспечения и установки.

В результате проведенного нами сравнительного анализа было установлено, что наиболее эффективными инструментами организации дистанционного обучения математике являются Uchi.ru и Zoom. Отметим, что интерактивная платформа Uchi.ru. была создана в образовательных целях, поэтому предложенные материалы соответствуют ФГОС НОО и требованиям СанПиН. Поэтому свои предпочтения мы отдаем именно этой платформе.

Используя ЦОР при организации дистанционного обучения математике, учитель реализует свою профессиональную компетентность, приобщаясь к развивающейся информационной культуре современного общества и формируя метапредметные умения у младших школьников [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Графова О. П., Витвицкая Л. В. ЭОР и ЦОР: сходства и различия понятий // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XVI нац. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Артемовские чтения» (г. Пенза, 21 апреля 2020 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 237–240.

2. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Формирование метапредметных умений у младших школьников в предметной области «Математика и информатика» // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения», посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 114–116.

3. Яндекс Учебник. Цифровая платформа для обучения. URL: <https://education.yandex.ru/home/> (дата обращения: 15.10.2021).

4. Учи.ру. Цифровая платформа для школьников. URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 15.10.2021).

УДК 37.025

Ольга Геннадьевна Груздова

г. Пенза, olga_gruzdova@mail.ru

Дарья Александровна Мухина

г. Пенза, myshka131997@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Одним из важнейших направлений развития ребенка является его эмоциональное развитие, которое тесно связано с регуляцией деятельности. Современные исследования показывают, что успешность человека обусловлена не столько уровнем развития интеллекта и его академическими знаниями, сколько умением управлять своим эмоциональным состоянием, состоянием других людей, а также умением сотрудничать

с окружающими. Поэтому современной школе необходимо образовательный процесс направить не только на когнитивное развитие обучающегося, но и уделить достаточно внимания развитию его внутреннего мира, эмоциональной жизни, умению выстраивать взаимоотношения с другими людьми. Для того, чтобы подобрать эффективные инструменты социально-эмоционального развития и продуктивные стратегии общения с учениками, важно учитывать их возрастную специфику.

В младшем школьном возрасте у ребенка формируется самооценка и представление о себе, он усваивает социальные нормы, регулирующие взаимоотношения людей. В процессе социализации у детей складывается понимание мыслей и чувств других, появляются способность анализировать их поступки и знание о традициях и культурных стандартах, возникает чувство социальной ответственности.

Развитие ребенка в младшем школьном возрасте во многом связано с обучением. Личностное развитие в этот период зависит от событий в образовательном учреждении. Характер освоения учебной программы, отношения с учителем, особенности контакта с одноклассниками определяют то, какие особенности личности формируются у младшего школьника. Низкая успеваемость и конфликты с учителем в этот период могут привести к тревоге и агрессии.

Одним из условий академической успеваемости является способность к рефлексии пониманию себя, своих возможностей и умений. Рефлексия влияет и на самооценку ребенок начинает критично относиться к себе в прошлом и настоящем, анализировать и оценивать себя. В зависимости от особенностей самооценки формируется определенный тип мотивации к деятельности. У одних преобладает мотив достижения, то есть высокая самооценка, ориентация на успех и ожидание позитивного результата своих действий. У других мотивация избегания неудач, которая во многом связана с отношением взрослого окружения к ребенку завышенные требования родителей и учителя, акцентирование негативного опыта в жизни ребенка.

Помимо важнейшей способности оценивать себя, в младшем школьном возрасте происходит усвоение социальных норм, которые регулируют общение с окружающими. В целом можно отметить, что в младшем школьном возрасте «эмоциональная сфера ребенка существенно усложняется и дифференцируется появляются сложные высшие чувства, источником которых служит удовлетворение сложных социальных потребностей» [1, с. 58].

Таким образом, одним из возможных вариантов решения проблемы социально-эмоционального развития младшего школьника с учетом его психологических особенностей возрастного развития может стать программный комплекс развития социально-эмоциональных навыков обучающихся общеобразовательных организаций.

Одним из примеров реализации программного комплекса как инструмента создания условий социально-эмоционального развития детей младшего школьного возраста является опыт реализации УМК «Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста» на базе МАОУ многопрофильная гимназия № 13 г. Пензы [2].

УМК «Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста» соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования. Ориентиры развития, которые расставили авторы ФГОС НОО в образовании детей младшего школьного возраста, наблюдаются и в содержании учебно-методического комплекта. Это, к примеру, развитие понимания себя и других, умение выразить свою точку зрения и выслушать другую, навыки саморегуляции и произвольности.

Предлагаемая программа строится на базе теории эмоционального интеллекта (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо), теории модели психического (The Theory of Mind), а также теории деятельности, культурно-исторического и субъектного подходов. Важ-

ным принципом является междисциплинарный подход, который позволяет рассматривать развитие личности ребёнка в единстве его эмоционально-личностных, познавательных и поведенческих качеств.

Важным для социально-эмоционального развития является создание особенного пространства, в котором педагог придерживается определенных принципов работы, таких как создание атмосферы доверия, принцип добровольности высказываний, использование открытых вопросов, отсутствие оценок.

Формирование атмосферы доверия и поддержки реализуется педагогами гимназии разными способами. Например:

1. Отношением к ошибке как к нормальному явлению. Совершение ошибок естественная ситуация, когда ребенок учится новому. Обсуждение и анализ ошибки вместе с детьми способствуют их переводу в ресурс для развития.

2. Наличием конструктивной обратной связи, когда подчеркиваются любые улучшения и продвижения в развитии. Педагоги гимназии не ждут безошибочных ответов от обучающихся для того чтобы их похвалить, т.к. данная стратегия может отбивать мотивацию пробовать. Внимательность педагогов к любым приложенным усилиям дает ребенку веру в себя.

3. Документирование процесса развития. Педагоги помогают ученикам поверить в свои силы, материализуя их развитие. Например, создают индивидуальные альбомы «Чему я научился?», фотографируют продукты детей, устраивают выставки успешных дел. Данные мероприятия показывают детям, что их успехи замечают.

4. Оказание индивидуальных знаков внимания. Педагоги уделяют несколько секунд в течение дня каждому ребенку, говорят им что-то только для него на любую тему от комплимента яркой заколке до ремарки об активности на занятии или маленькой записочки с добрым пожеланием [3].

На базе МАОУ многопрофильной гимназии № 13 г. Пензы реализация программы рассчитана на 2 года обучения в 1 и во 2 классе. Программа имеет универсальную структуру: в рамках каждого года обучения она включает в себя введение и три тематических блока.

Первый год обучения по программе включает 33 занятия (продолжительность занятий 1–11 составляет 35 минут, занятия 12–33 длятся 45 минут). Второй год обучения включает 34 занятия по 45 минут.

Рассмотрим более подробно первый год обучения, который направлен на знакомство и самопрезентацию учеников в классе, создание благоприятных условий для совместной работы, определение правил взаимодействия. В рамках данного года обучения реализуется работа по трем разделам [4, с. 10].

1. Восприятие и понимание причин эмоций. Включает в себя идентификацию эмоций, их выражение и понимание причин. В первый год изучаются пять базовых эмоций: радость, злость, грусть, страх и интерес. Занятия направлены на развитие не только представлений о разных эмоциональных выражениях, но и способности их произвольно изобразить.

Еще одной задачей этого раздела является развитие у детей восприятия и понимания эмоций в ситуативном контексте, без опоры на мимику. Знакомясь с типовыми ситуациями, которые могут вызвать ту или эмоцию, дети учатся прогнозировать эмоции других людей и понимать зависимость эмоций от ситуации. Занятия этого раздела также содержат материал, отражающий индивидуальные особенности в переживании и выражении эмоций и их силы.

2. Эмоциональная регуляция. Занятия данного раздела способствуют формированию представлений у детей о приятных и неприятных эмоциях, их значении в жизни человека. Установка на подавление неприятных или социально осуждаемых эмоций заменяется формированием умений саморегуляции и пониманием необходимости управления собственными эмоциями.

Дети учатся осознавать эмоциональную обусловленность поведения, делать предположения о том, как разные эмоции могут влиять на поведение, применять элементарные приёмы саморегуляции. Особое внимание уделяется управлению такими эмоциями, как страх и злость.

3. Социальное взаимодействие. Данный раздел посвящен формированию принятия многообразия и уважения индивидуальности человека. Занятия направлены на развитие коммуникативной компетентности: умения слушать и понимать других людей, работать в команде, решать конфликты, помогать другим и самому просить о помощи. Особое внимание отводится влиянию на эмоциональное состояние других людей посредством оказания эмоциональной поддержки.

В качестве основных практик и инструментов социально-эмоционального развития детей педагоги гимназии используют практику сосредоточения внимания на своем дыхании в течение 1 минуты; задания, при проведении которых используются карточки игрового комплекта «Палитра эмоций»; активности, связанные с разными формами игровой деятельности (ролевые, симуляционные игры и упражнения, двигательные практики, эмоциональная гимнастика и др.); анализ своего состояния относительно некоторой шкалы, к примеру, приятность, интерес и пр.

Таким образом, основой программы является самопознание и получение опыта идентификации базовых эмоций, которые изучались в дошкольном возрасте (радость, грусть, злость, страх, удивление, интерес), однако расширяется их спектр, в словарь включаются обозначения дифференцированных эмоций переживания одной эмоциональной модальности разной степени интенсивности. Вопросы для обсуждения, включенные в структуру занятия, помогают детям осознать полученный опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергиенко Е. А., Марцинковская Т. Д., Изотова Е. И. [и др.]. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы. М. : Дрофа, 2019. 248 с.
2. Социально-эмоциональное развитие детей : учеб.-метод. комплект. URL: https://vbudushee.ru/UMK_SER_V22.pdf (дата обращения: 16.10.2021).
3. Кривцова С. В. Учитель и проблемы дисциплины. М. : Генезис, 2004. 272 с.
4. Макачук А. В., Горинова Е. В., Рычка Н. Е., Хухлаева О. В. Социально-эмоциональное развитие детей младшего возраста. Первый год обучения : метод. пособие. М. : Дрофа, 2019. 199 с.

УДК 372.8

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, olga.penza@mail.ru

Елизавета Александровна Капустина

г. Пенза, elizaveta.kap@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

С течением времени, все больше педагогов стали использовать в своей работе различные цифровые инструменты и сервисы. Одни решения помогают оформить отчетность, другие создать красочную презентацию к уроку, третьи придумать креатив-

ное и наглядное представление материала в форме инфографики. Согласно новым требованиям необходимо применять в учебном процессе при проведении занятий интерактивные формы и технологии.

Интерактивность обозначает взаимодействие между объектами или субъектами. Для образования данное понятие означает взаимодействие учителя с учащимися, учащегося с учащимся. Следовательно, под интерактивной технологией можно понимать совокупность методов и средств обучения на основе взаимосвязи информационных и педагогических технологий.

На уроке открытия новых знаний учителю информатики необходимо научить обучающихся новым способам нахождения знания, ввести новые понятия, термины. Главная задача вовлечь учеников в процесс обучения информатике, обучить навыкам самоконтроля, самоанализа, самооценки и самокоррекции.

Данный тип урока предоставляет учителю широкий спектр интерактивных методов, форм и средств обучения.

В современном мире любой педагог знает, что объяснение нового материала можно сопроводить интерактивной презентацией. Это действительно эффективное средство, которое позволяет:

- визуализировать учебный материал;
- обеспечивает наглядность;
- представляет учебный материал в динамике;
- позволяет вести «открытый диалог» с обучающимися.

Под интерактивной презентацией будем понимать электронный ресурс, представленный в виде графики, текста, звука или видео и имеющий интерактивную навигацию (ссылки, кнопки перехода и т.п.).

Применение интерактивных презентации на уроках повышает интерес обучающихся к обучению информатики, рационально организует работу учителя. В данном случае, учитель, как и предполагается во ФГОС, станет лишь наставником.

Canva это сервис, который позволяет создавать графические стильные презентации, плакаты, одностраничные документы, обложки книг и другие визуальные материалы (рис. 1) [3]. Этот сервис наполнен большим количеством разнообразных шаблонов.

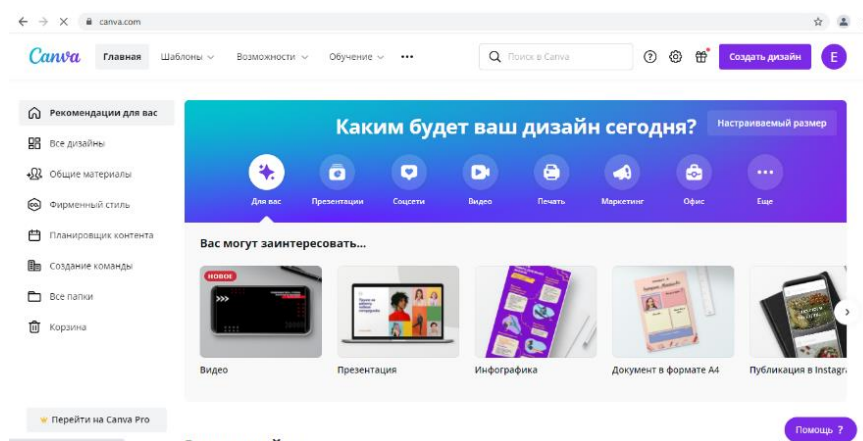


Рис. 1. Canva

Существует и Canva для образования, которая включает все функции, которыми педагогу можно пользоваться совершенно бесплатно (рис. 2). Основное преимущество Canva в том, что при создании презентации можно использовать готовые разнообразные, современные шаблоны для создания красочной содержательной инфографики, а также есть возможность работы обучающихся прямо в презентации учителя.

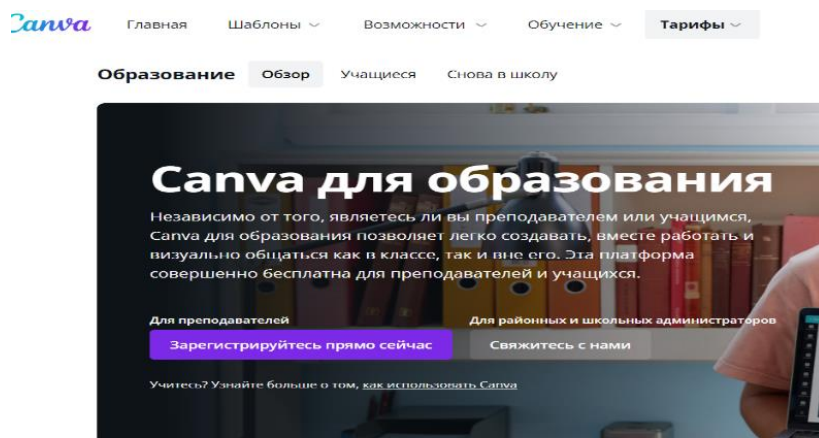


Рис. 2. Canva

На платформе можно создать, как обычную презентацию, так и озвученную, презентацию под названием «Мозговой штурм» и многое другое. Сервис предлагает, как создать презентацию с нуля, так и воспользоваться готовыми шаблонами (рис. 3).

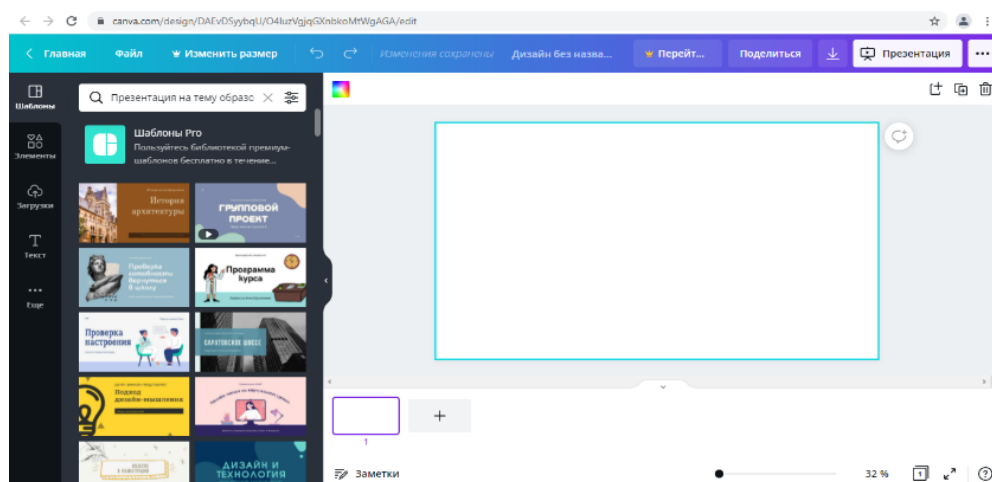


Рис. 3. Шаблоны

Учителю стоит только отредактировать слайды под свою тему, добавить в презентацию изображения, анимацию, голосовые комментарии, видеозаписи и интерактивные карточки с заданиями. Платформу можно использовать как для индивидуальной работы, так и для групповой работы обучающихся.

Графический редактор Canva является хорошей альтернативой стандартной программы подготовки презентаций Microsoft PowerPoint, позволяет украсить и разнообразить работу на уроке.

Урок развивающего контроля проводится в конце изучения конкретной темы или раздела. Основная цель данного типа урока состоит в проведении контроля знаний, самоконтроле и самоанализе учеников. В этих случаях, учителю также помогут интерактивные сервисы.

Можно предложить ученикам выполнение интерактивного упражнения, которое можно разработать в сервисе Learningapps.org. Например, найди пару, викторина, кроссворд, классификация, хронологическая линейка, заполнение пропусков, «Где это находится» и многие другие (рис. 4) [1, 2].

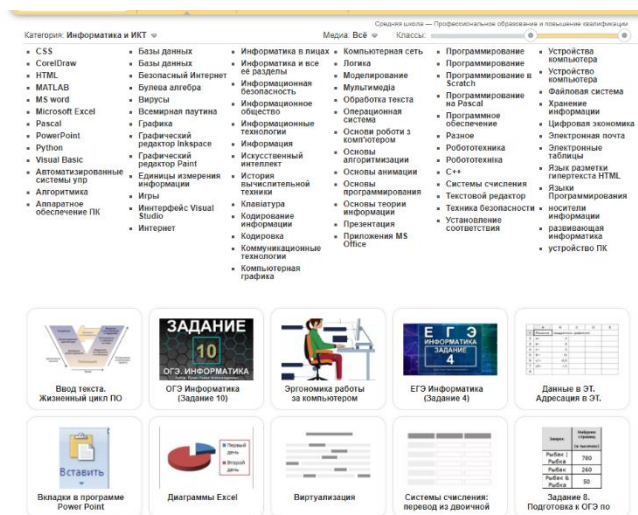


Рис. 4. Сервис Learningapps.org

Таким образом, использование на уроках информатики интерактивных технологий способствует развитию интереса и познавательной активности обучающихся, развитие ИКТ компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Губанова О. М., Родионов М. А., Тришина А. В. Методические аспекты разработки интерактивных заданий для самостоятельной работы учащихся по информатике // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 2 (94). С. 80–87.
2. LearningApps.org : сервис для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. URL: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 14.10.2021).
3. Canva : сервис для графического дизайна. URL: https://www.canva.com/ru_ru/ (дата обращения: 14.10.2021).

УДК 372.8

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, olga.penza@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

К профессиональной деятельности преподавателя высшей школы всегда предъявлялись повышенные требования. Это объясняется многими факторами, в том числе и высокими требованиями, указанными в профессиональном стандарте педагога.

В связи с этим педагог должен постоянно повышать свою квалификацию, совершенствовать свою профессиональную компетентность, расширять свое профессиональное пространство.

Для выполнения выше названных задач педагог должен стремиться оптимизировать свою основную деятельность, рационализировать основные функции, которые

выполняются ежедневно при подготовке, проведении занятий, научно-исследовательской работе.

Данная оптимизация не возможна без использования современных технологий, как мощного источника интенсификации всего образовательного процесса.

Для реализации программы и достижения поставленных образовательных задач, преподаватель высшей школы должен отобрать необходимое для преподавания дисциплин содержание, продумать оптимальные для каждого занятия методы, формы и средства обучения.

В настоящее время интернет-ресурсы совокупность информационных ресурсов, размещенных в интернете, которые проникли во все сферы человеческой деятельности и многое изменили. Особенно это затронуло высшее образование, активно изменив как среду образования университетов и институтов, так и образ мышления студентов.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования «каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде организации из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», как на территории организации, так и вне ее» [1].

Таким образом, внедрение в образовательный процесс высших учебных заведений электронной информационно-образовательной среды привело к изменению традиционного обучения в смешанное (blended learning) с применением электронного обучения и дистанционных технологий.

В нашем университете электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) разработана на основе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Moodle – бесплатная система электронного обучения, открытое веб-приложение, на основе которого можно разрабатывать специализированную платформу для развития студентов и преподавателей образовательных учреждений.

Образовательный курс в Moodle состоит из разделов (или модулей), наполняется и обновляется ежегодно учебной информацией по преподаваемым дисциплинам для конкретной группы преподавателем. Для реализации с использованием возможностей LMS Moodle необходимо размещение в раздел дисциплины:

- аннотации программы дисциплины;
- рабочей программы дисциплины,
- документов, регламентирующих изучение дисциплины;
- учебно-методического обеспечения дисциплины;
- дидактических материалов по дисциплине;
- оценочных средств;
- списка литературы.

Таким образом, использование преподавателем высшей школы различных элементов и ресурсов ЭИОС даёт возможность оптимизировать как свою деятельность, так и деятельность студентов.

Также в работе преподавателя высшей школы можно использовать разработанный сайт.

Разработанный сайт относится к комбинированному типу, создан с помощью конструктора Tilda [2], представлен на рис. 1 и состоит из следующих разделов:

– главная страница содержит общую информацию о сайте, для каких целей предназначен: в помощь бакалаврам, магистрантам и молодым ученым, в их учебной, научной и профессиональной деятельности;

– раздел «Интернет-ресурсы» содержит ссылки и краткое описание интернет-источников, которые можно использовать при подготовке к занятиям, а также в дальнейшей профессиональной деятельности;

– раздел сайта «Дополнительный уровень», содержит информацию о проводимых олимпиадах, конкурсах, студенческих конференциях, профессиональных мастер-классах, представлены учебные и научные работы студентов.

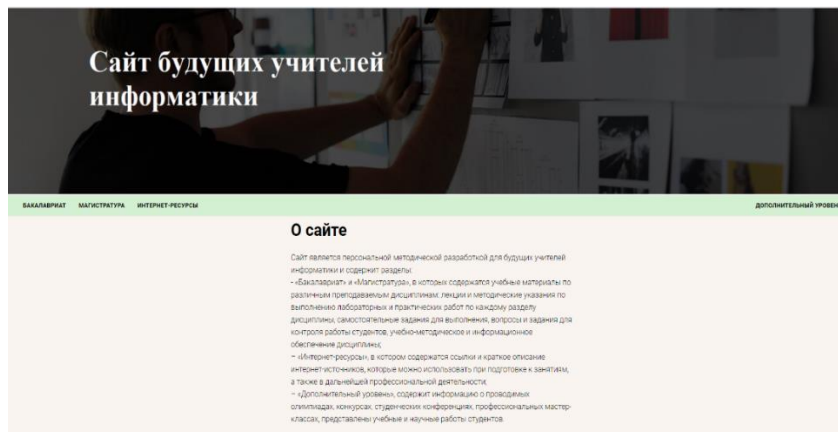


Рис. 1. Структура сайта преподавателя

Также в деятельности преподавателя высшей школы возможно использование инструментов социальных сетей и электронной почты, что очень популярно среди современных студентов.

Электронная почта в работе преподавателя высшей школы может быть использована как средство обмена учебной информацией между преподавателем и студентом, обеспечивающее технологию сотрудничества.

На основании всего сказанного, оптимизацию деятельности преподавателя высшей школы можно представить как организацию взаимодействия на основе использования электронно-информационной образовательной среды, социальных сетей и электронной почты, и отдельных элементов сайта преподавателя, и имеющую следующую структуру, представленную на рис. 2.



Рис. 2. Модель оптимизации деятельности преподавателя

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 14.10.2021).
2. Конструктор сайтов TildaPublishing. URL: <https://tilda.cc/ru/> (дата обращения: 14.10.2021).
3. Акимова И. В., Губанова О. М., Титова Е. И. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики» // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 230.

УДК 821

Вера Дмитриевна Гузун

г. Пенза, ver.guzun@yandex.ru

СЕМАНТИКА БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЛИРИКЕ А. ДЕМЕНТЬЕВА

«Безличные предложения это односоставные предложения, в которых сообщается о действии или состоянии, возникающем и существующем независимо от производителя действия или носителя состояния. Особенностью грамматического значения безличных предложений является значение стихийности, произвольности выражаемого действия или состояния» [2; с. 186].

В художественном тексте безличные предложения служат средством создания образности, передают конкретно-чувственные представления героя, душевное и физическое состояние человека, природы.

Безличные предложения активно употребляются в лирике А. Дементьева [1]. В ходе языкового анализа удалось выделить следующие виды данных предложений по значению.

1. Отрицание бытия. При этом сказуемое представлено устаревшей формой бытийного глагола *нет*, а объект отрицания употреблён в форме родительного падежа:

Нету души...

Только вежливость есть («Вежливый чин»);

А, впрочем, нет резона

Мне думать про барыш («Счастливчик»);

Завершилась великая горькая битва –

Победителей нет («Русская эмиграция»);

И однажды выйдут к морю сочинцы –

Ну а моря и в помине нет («Предсказание»).

Иногда сказуемое *нет* может быть опущено, но оно понимается читателем:

Ни строки за месяц,

Только суета («Видение»).

2. Действие неопределённого деятеля, стихийной силы и т.д. Сказуемое может быть выражено глаголом (безличным или личным в безличном употреблении), кратким страдательным причастием прошедшего времени или категорией состояния:

Не вписавшийся в режим,
 Где свободой и **не пахло**,
 Он был ею одержим,
 Как зеленым ветром пашия («Что же это за страна...»)
 Лермонтов не думал
 Обижать его.
 Просто с губ **сорвалось** –
 Больше ничего («Кинжал»);
Не хватает тишины,
 Чтоб услышать Слово («Век Серебряный заглох...»);
И перехватывает горло
 От этих трепетных страниц («Моим читателям»);
 Где это **видано**, чтоб Бонапарт
 Так отпустил свой великий талант? («Песенка о Наполеоне»);
 Ты не хочешь мне поверить,
 Что сейчас туда **нельзя** («Мёртвое море»).

3. Физическое или психическое состояние человека. Для поэта всегда важно показать эмоциональные переживания лирического героя, его внутреннее состояние и мироощущение. Именно поэтому зачастую сказуемым является категория состояния, точно передающая настроения героя. Обычно субъект назван формой дательного падежа:

Нам, как нигде, здесь **хорошо** с тобою.
 Со всеми вместе.
 И когда вдвоём («Мне снится вновь и не даёт покоя...»);
 И решил он вернуться к друзьям своим,
 Чтобы **стало спокойней и легче** им («Сказание о Чечне»);
 Как мне **жаль**,
 Что они не вернулись в Россию... («Русская эмиграция»);
Жаль, что всё когда-то плохо кончится,
 Жизнь, как конь, умчится в пустоту («Предсказание»);
 Морозами расколота,
 Земля все ждёт его.
 И мне, как полю,
Холодно
 Без смеха твоего («Уже декабрь»).

4. Состояние природы и окружающей среды. Сказуемое может быть выражено безличным глаголом, чаще категорией состояния для более яркого указания на состояние природы. Использование безличных предложений данного типа связано с тем, что описание пейзажа играет важное место в творчестве А. Дементьева. При сказуемом может быть обстоятельство с пространственным значением для указания места, в котором происходит действие.

В лесу **пустынно и печально**.
 На юг умчался птичий гам («Осенний день наполнен светом...»).

5. Оценка действия, названного инфинитивом:

– модальная оценка. Группа безличных предложений, содержащих модальную оценку, наиболее многочисленна, так как модальные значения помогают передать разные оттенки действий лирического героя, позволяют описать особенности его характера:

Надо лишь **держаться** удар,
 Чтобы знали наперёд –
 В чью бы пользу ни был счёт,

*Мы из племени гусар («Ненадёжные друзья...»);
А так **хотелось выйти** в море,
В его простор и звездопад! («Мы дети пасмурного времени»);
Мне **б хотелось повторить**:
Возвратить отца бы с матерью,
Вместе с молодостью их... («Не могу уйти из прошлого...»);*

– эмоциональная оценка:

*До чего же **было просто**
Завязать с Москвоюбой («С тех горячих дней "Норд Оста"...»);
Как **важно** вовремя **успеть**
Похлопотать или поздравить,
Плечо надёжное **подставить!** («Как важно вовремя успеть...»).*

Анализ языкового материала свидетельствует, что большая часть безличных предложений в лирических произведениях А. Дементьева связана с описанием психического состояния человека, его переживаний, внутреннего мира. Значительную группу составляют безличные предложения, имеющие модальные значения долженствования и необходимости. Всё это обусловлено тематикой произведений и задачами автора: показать многообразие оттенков переживаний лирического героя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дементьев А. Д. Стихотворения : сборник. М. : ЛитРес, 2014.
2. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Междунар. отношения, 1994. 560 с.

УДК 373.31

Анастасия Павловна Дарбаидзе

г. Омск, anastasiadarbaidze@gmail.com

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Одна из актуальных задач, которая стоит перед современной школой это грамотная организация системы оценивания результатов обучающихся.

В соответствии требованием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования учитель начальных классов на уроках должен использовать оценивание, как для получения итоговых результатов, так и для развития знаний, умений, навыков учеников. То есть производить комплексную оценку: суммирующую и формирующую [6]. При этом необходимо обратить внимание на то, что оценивание, которое образует постоянную обратную связь, способствует повышению качества образовательных результатов, но достаточно много педагогов проявляют недостаточное внимание к такому виду оценивания.

Чаще всего на уроках литературного чтения в начальной школе контроль знаний проводится по окончанию изученного текста или темы с целью определить уровень знаний содержания того или иного рассказа, раздела. На наш взгляд, такая оценка не способствует мотивации обучающихся к познавательной деятельности, не помогает определить и устранить возникающие затруднения и т.п.

Проанализировав вышеизложенную проблему, мы пришли к выводу, что необходимо сформировать представление об основных особенностях реализации формирующего оценивания, обеспечивающего повышение образовательных результатов младших школьников на уроках литературного чтения.

Оценивание процесс определения степени освоенности знаний, умений и навыков [2].

Оценивание на современном уроке должно способствовать: улучшению мотивации обучающихся к познавательной деятельности и положительному отношению к предмету; развитию навыков самооценивания и самоконтроля у учащихся; своевременному определению возможных трудностей; формированию умения анализировать полученные результаты, сравнивать их; пониманию учениками собственной ответственности за учебный результат [7].

Всем вышеперечисленным требованиям соответствует формирующее оценивание. Под *формирующим оцениванием* мы понимаем способ реализации текущего контроля знаний, умений, который способствует созданию активной обратной связи, мотивации к обучению, диагностике уровня знаний и умений обучающихся.

Доктор педагогических наук О. Е. Лебедев считает, что объектом формирующего оценивания является процесс образовательной деятельности обучающегося. Данный вид контроля необходим не для оценивания обучения, а для самого обучения [4].

Изучив научно-педагогическую, методическую литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что образовательная деятельность в рамках формирующего оценивания включает в себя следующие принципы: совместная формулировка, принятие учебных целей педагогом и учениками; демонстрация критериев, моделей, эталонов, к которым должны стремиться дети; наличие этапов самооценивания и взаимооценивания; обратная связь; совместная рефлексия; показ прогресса каждого ученика; самоинициатива учеников; соответствие оценивания особенностям предмета и возможностям обучающихся; коррекция образовательных маршрутов [1, 3, 5].

Для реализации формирующего оценивания педагогу необходимо внедрить в учебный процесс методы данного вида оценивания. М. А. Пинская выделяет следующие методы: *карта понятий* сюда входят кластеры, карты причин, карты следствий. С помощью карт обучающиеся учатся составлять причинно-следственные связи; *метод неоконченных* предложений данный метод лучше всего использовать в конце урока. Ребята продолжают фразы, тем самым оценивают собственную работу на уроке; *составление тестов* учащиеся, с помощью учителя или самостоятельно составляют вопросы к тесту по изученной теме; *перевод информации* преобразовывают один вид информации в другой; листы самооценки; *аффективный опросник* напоминает лист самооценки. Содержит вопросы и шкалу оценивания. Например, я умею ставить учебную задачу: 1 балл и т.д.; *критериальное самооценивание и взаимооценивание* критерии разрабатываются совместно с учениками. Отличие в том, что взаимооценивание проводится при оценке групповой работы; *а также: таблица показателей правильного выполнения заданий; индекс-карточки; одноминутное эссе; поиск ошибок; речевые образцы; рассуждение по алгоритму и другие* [5].

Учёт вышеперечисленных принципов и использование представленных методов формирующего оценивания возможно на уроках литературного чтения в начальной школе.

Представим разработанные нами фрагменты технологических карт литературного чтения, которые соответствуют принципам и методам формирующего оценивания в таблицах 1,2. В первом фрагменте технологической карты представлен этап актуализации знаний, который предполагает использование метода, формирующего оценивания: кластер (карта понятий). Знание и понимание терминов кластера необходимы для анализа нового произведения. Данный метод помогает развивать умение выстраивать

логические цепи рассуждений; умение работать с текстом: анализировать, выделять главное и т.д.

Второй фрагмент показывает вариант применения метода «Таблица показателей правильного выполнения заданий». Предполагается, что данная работа проводится при изучении каждого нового текста. Таблица позволяет наглядно увидеть ученикам свой прогресс, а учителю своевременно определить трудности обучающегося.

Таблица 1

**Фрагмент технологической карты литературного чтения в 3 классе по теме
«Сказка М. Горького "Случай с Евсейкой"»**

Этап	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Актуализация	<p>Даны понятия, относящиеся к сказке. Вам необходимо с соседом по парте составить кластерную карту, используя только эти термины:</p> <p><i>сказка</i> – это один из жанров литературы; <i>авторская сказка</i> – произведение о необычных, волшебных героях, действиях, которое имеет конкретного автора; <i>народная сказка</i> – произведение УНТ, о волшебных и чудесных героях, предметах, событиях. У народной сказки нет конкретного автора; <i>сказка о животных</i> – произведение, где главными героями являются животные; <i>волшебная сказка</i> – произведение, в котором рассказывается о волшебных, чудесных, необычных героях, предметах, событиях; <i>бытовая сказка</i> – это сказка о жизни, быте человека.</p> <p>Сверяем с эталоном. Выявление мест затруднения. И их устранение.</p>	<p>Работают в парах. Составляют кластер.</p>  <p>Проверяют по эталону. Выявление мест затруднения. И их устранение.</p>

Таблица 1

**Фрагмент технологической карты литературного чтения в 3 классе по теме
«К. Паустовский "Растрепанный воробей"»**

Этап	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся.			
Чтение и анализ произведения	Мы с вами проанализировали сказку. Теперь вам необходимо заполнить таблицу показателей правильного выполнения заданий. Напоминаю, что это уже вторая сказка, которую мы проанализировали в этом разделе.	Заполняют таблицу.			
		Навыки	1 урок	2 урок	3 урок
		Определение жанра и вида текста	-	+	
		Определение главного героя	+	+	
		Выделение темы текста	+	+	
	Выделение главной мысли текста	+	+		
	Сравним полученные результаты с предыдущими.	Сравнивают результаты с предыдущими. Совместно с учителем: определяют, что хорошо получается, а что не получается. Выстраивают маршрут по устранению пробелов.			

Таким образом, важно, чтобы учителя начальных классов имели представление об особенностях реализации формирующего оценивания: учитывали принципы; внедряли методы. Это поможет сделать уроки литературного чтения (и другие) активными, интересными, разнообразными, а главное, более эффективными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витковский А., Пинская М. Формирующее оценивание: шаг к учебной самостоятельности // Управление школой. 2014. № 3.
2. Воротникова А. И., Кремнева Т. Л. Педагогический словарь-справочник : учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и педагогов. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. 73 с.
3. Крылова О. Н. Технология формирующего оценивания в современной школе : учеб.-метод. пособие. СПб. : КАРО, 2015. 122 с.
4. Лебедев О. Е. Как оценивать образовательные достижения учащихся // Школьные технологии. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-otsenivat-obrazovatelnye-dostizheniya-uchaschihsya> (дата обращения: 04.11.2021).
5. Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа : пособие для учителей, руководителей образовательных организаций. 2-е изд. М. : Просвещение, 2014. 79 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России № 373 от 06.10.2009). URL: <https://normativ.kontur.ru> (дата обращения: 14.10.2021).
7. Шакиров Р. Х., Буркитова А. А., Дудкина О. И. Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство. Бишкек : Били, 2012. 80 с.

УДК 373.24

Полина Михайловна Дёмочкина

г. Пенза, pdmochkina@mail.ru

Марина Владимировна Сычёва

г. Пенза, marina_sycheva2010@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном мире чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера являются проблемой государства. Важная роль для обеспечения безопасности детей принадлежит системе образования, в частности ДОО.

В связи со сложившейся ситуацией относительно возрастающих угроз возникновения чрезвычайных ситуаций террористического характера (далее ЧСТХ) появилась необходимость теоретического переосмысления и практического решения проблемы формирования представлений о безопасном поведении в условиях ЧСТХ у личности на всех ступенях образования, начиная с дошкольного периода детства. Дошкольный возраст важнейший период развития личности, формирования представлений о безопасном поведении, закладки прочных основ опыта жизнедеятельности. Учитывая тот факт, что ребенок по своим физиологическим особенностям не может

самостоятельно определить всю меру опасности на взрослого природой возложена миссия его защиты [1, с. 55].

Под формированием представлений о безопасном поведении в ЧСТХ у дошкольников мы понимаем целенаправленный процесс познания адекватных действий в ситуациях угрозы и совершения актов утращения.

В работе с дошкольниками наряду с обучением правилам дорожного движения, пожарной безопасности важной задачей является знакомство с правилами личной безопасности в сфере антитеррористической деятельности и привитие навыков правильных действий в различных проблемных жизненных ситуациях. Именно в дошкольном возрасте происходит становление познавательных, эмоциональных, социальных реакций.

В нашем опыте в работе по формированию представлений о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста в ЧСТХ мы выделили следующие темы:

1. Кто нас защищает (занятия посвящены помогающим профессиям).
2. Моя безопасность (занятия об опасностях в целом и террористической безопасности в частности).
3. Что делать при пожаре (в основе представлены правила поведения в ЧСТХ, которая усугубилась пожаром).
4. Опасный предмет (занятия о правилах поведения при обнаружении неизвестных или бесхозных предметов).
5. Избежать опасности (занятия о правильном поведении при угрозе теракта).
6. Правила поведения с террористом (правила поведения, если оказался в заложниках).

Среди методов обучения дошкольников безопасному поведению:

- обучение словом главный способ ознакомления с основами безопасности;
- использование чувственного опыта ребёнка (решение ситуационных задач);
- воздействие на эмоциональную сферу (если содержание вызывает у ребёнка эмоциональное отношение, это способствует активности детей в усвоении знаний (изобразительная и конструктивная деятельность);
- непосредственно руководство педагога.

Формы подобной работы достаточно разнообразны. Игра ведущий вид деятельности и форма организации процесса обучения, является средством побуждения, стимулирования обучающихся к познавательной деятельности, ведет к более глубокому, осмысленному и быстрому освоению изучаемых стратегий безопасного поведения при ЧСТХ.

Дидактические игры предоставляют воспитателю уникальную возможность способствовать процессу обогащения социального опыта детей, формированию их ценностных приоритетов, адекватному проявлению личностных качеств в сложных, приближенных к реальной жизни ситуациях. Воспитатель может оценить способность каждого ребёнка к конструктивным решениям, самостоятельному выбору и тому подобное.

Например, в дидактической игре по Н.И. Борисовой «Тревожный рюкзачок» решается несколько задач, одна из которых: установление взаимосвязи уровня готовности к стихийным бедствиям и выживаемости, в игре «Доползи до игрушки» ставятся задачи научить воспринимать расстояние, показать, что от этого зависит результат действий не только в ближнем, но и дальнем пространстве; обратить внимание на направление движения в пространстве и приучить самостоятельно выбирать это направление [4, с. 103]. Игра занимает важную позицию в обучении детей правилам безопасного поведения в случае различных чрезвычайных ситуаций.

Важным средством формирования основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста выступает наглядный материал, который помогает детям усвоить новые знания, углублять, закреплять и уточнять уже имеющиеся представления.

Большое значение в плане формирования навыков безопасного поведения детей имеет проведение прогулок, целевых прогулок, организация наблюдений и экскурсий. Во время прогулки дети знакомятся с правилами безопасного поведения и передвижения на улице, во время подвижных игр.

Наблюдая за движением транспорта и пешеходов у дошкольников формируются элементарные правила дорожного движения. Для успешного формирования знаний детей об устройстве улицы, работе светофора, ориентировки на местности проводятся целевые прогулки с детьми [3, с. 64].

Преимущество экскурсий в том, что они позволяют в естественной обстановке познакомить детей с различными объектами, способствуют развитию наблюдательности.

Особое внимание следует уделять сюжетно-ролевым играм, так как в них дети не только усваивают необходимые правила, но и учатся их применять в повседневной жизни, решению ситуационных задач, где ребёнку предлагается решить её самостоятельно или посоветоваться с другими ребятами, а потом выбрать самый безопасный способ действия из предложенных.

Ниже мы привели примеры ситуационных задач:

1. По теме «Пожар». В одном из помещений детского сада произошел пожар, вокруг дым, огня не видно. Воспитателя нет рядом, а ты находишься на втором этаже. Балкона рядом нет. Какую стратегию поведения выберешь? Что делать? Как дышать? В какую сторону пробираться?

2. По теме «Опасный предмет». Ты гуляешь во дворе на детской площадке с другими ребятами. Вдруг заметил, что недалеко от песочницы стоит чёрный пакет, взрослых рядом нет. Какую стратегию поведения выберешь? Что делать? Кому и о чём сообщить? Что сказать остальным ребятам?

3. По теме «Избежать захвата». Ты вышел из магазина. Вдруг в магазине что-то взорвалось, и начали выбегать люди. Какую стратегию поведения выберешь? Что делать? Куда бежать? Что и кому сообщить?

Примером педагогической деятельности по антитеррористической безопасности детей дошкольного возраста является предложенный Н.Г. Опритовой досуг «Красная шапочка», который ставит своей целью формирование у детей дошкольного возраста основ противодействия терроризму и экстремизму. Задачи досуга: научить детей противостоять опасности и защитить себя в экстремальной ситуации, формировать представление о мерах предосторожности и возможных последствиях их нарушения, о способах защиты от террористов, привить навыки уверенного поведения в экстремальных ситуациях, воспитывать дружеские отношения к сверстникам и близким людям. В игровой ситуации, где действующими героями выступают Красная Шапочка, Незнамец, сотрудник безопасности, Серый Волк и др. проводится беседа о том, как вести себя с незнакомыми людьми, чтение сказки «Лиса в заячьей шкуре», викторина о правилах безопасности, просмотр фильмов о подозрительных предметах, обыгрывание ситуаций общения с незнакомыми людьми [4, с. 102].

Круг проблем, связанных с безопасностью ребёнка, невозможно решить только в рамках ДОО. Поэтому важным средством воспитания безопасного поведения детей выступает взаимодействие между детским садом и семьей. Значимость семейного воспитания состоит в том, что оно осуществляется постоянно, начиная с рождения ребёнка, и строится на основе близких эмоциональных контактов между родителями и детьми [2, с. 66].

Важно также учить родителей бережно преподносить информацию детям по антитеррористической безопасности за счёт использования педагогических правил и принципов, организации круглых столов, проведения итоговых занятий с детьми и их родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева Н. Н., Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Безопасность : учеб. пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб. : Детство-пресс, 2015. 240 с.
2. Антонова Т. Р., Волкова Е. В., Мишина Н. А. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 66–70.
3. Белая Н. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. Для занятий с детьми 2–7 лет. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 64 с.
4. Котлованова О. В. Методологические основы формирования представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста // Известия Саратовского университета. 2020. № 2. С. 200–204.

УДК 37.01

Андрей Валентинович Диков

г. Пенза, an171@rambler.ru

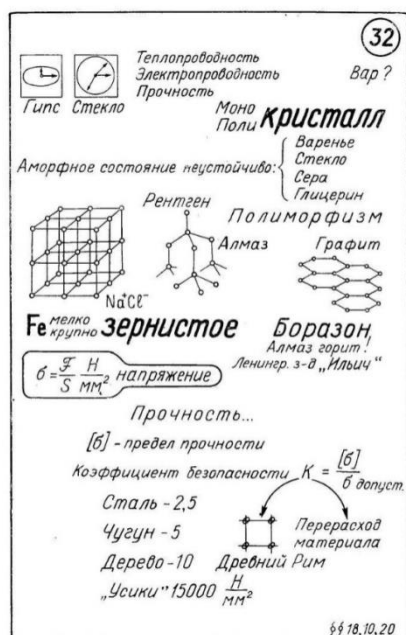
ОПОРНЫЕ СИГНАЛЫ ШАТАЛОВА И ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ

Виктор Федорович Шаталов советский педагог-новатор, народный учитель СССР, почетный доктор Академии педагогических наук Украины. Он разработал систему обучения с использованием опорных сигналов, которая в течение многих лет была апробирована в общеобразовательных школах и показала высокую эффективность усвоения учебного материала. Опорный сигнал в методике Шаталова это ассоциативный символ, заменяющий некоторое смысловое значение. Этот символ должен мгновенно восстановить в памяти известную ранее информацию, связанную ментально с ним. Символ в данном контексте компактно заменяет целый семантический блок учебного материала. Система воспроизведения работает благодаря наличию у учащихся ассоциативной памяти. Цель опорных сигналов при наименьшей затрате сил и времени воспроизвести по памяти в устном изложении весь учебный материал урока.

Для разработки опорных сигналов учебного материала используется мнемотехника замена новых абстрактных учебных элементов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление, связывание новых объектов с уже имеющейся в памяти информацией [2]. Например, в книге [5] можно найти пример опорных сигналов Шаталова по школьной физике, размещенных на отдельных листах.

Среди них можно встретить необычные, непонятные с первого взгляда человеку, незнакомому с учебным материалом, к которому разработаны опорные сигналы: «Аморфное состояние неустойчиво глицерин», «Кварк», «Боразон», «Древний Рим», «Усики». Однако, если посмотреть на видео или прочитать объяснение учебного материала учителем, то все становится понятным. Например,

Аморфное состояние неустойчиво – глицерин.

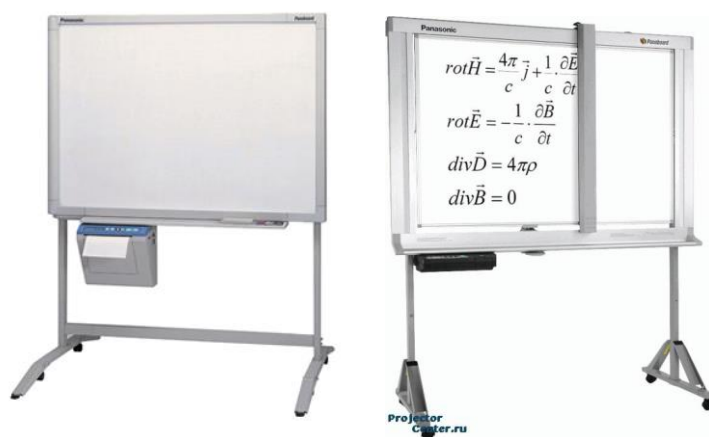


Многие вещества в результате нагревания переходят из кристаллического состояния в аморфное. Однако в таком состоянии они пребывают сравнительно недолго. Бывает, что варенье через несколько месяцев засахаривается, т. е. сахар возвращается в первичное кристаллическое состояние. Стекло по прошествии нескольких десятков лет трескается, желтеет. В нем начинают четко просматриваться кристаллы кремния. То же происходит с расплавленной серой. Долгое время считалось, что глицерин может находиться только в аморфном состоянии. Однако, когда таможенные чиновники вскрыли партию бочек глицерина, прибывшего из Германии в Англию, к их неописуемому удивлению, в бочках вместо жидкости они обнаружили желтоватые кристаллы странной формы. Специально созданная конфликтная комиссия после тщательного расследования установила, что при строго определенной последовательности встряхиваний глицерин переходит из аморфного состояния в кристаллическое. Именно такому встряхиванию подверглась партия глицерина в результате раскачиваний во время шторма, который сопровождал судно на всем пути. Случайность, конечно, но в физике бывает и такое [5].

Лист с опорными сигналами представляет собой компактное изложение нескольких параграфов школьного учебника. Шаталову удалось повысить эффективность учебного процесса за счет новой формы представления материала и методики работы с ней. Работа по новой методике позволила увеличить словарный объем урока в 1,5 раза. Усвоение годового учебного материала по предмету происходило за гораздо меньшие сроки.

Школьный учитель объясняет новый учебный материал с использованием традиционной школьной доски, нанося на нее фигуры, схемы, формулы и слова, иллюстрирующие его объяснение. После изложения нового материала учитель демонстрирует опорный плакат, который является примерной копией информации, нанесенной им на школьную доску, и повторяет объяснение. Таким образом можно утверждать, что опорный конспект это копия информации, нанесенной на школьную доску учителем во время объяснения нового учебного материала. В настоящее время, в эпоху цифровых технологий разработана и применяется в бизнесе так называемая копирующая доска.

Копирующая доска представляет собой на первый взгляд обычную маркерную доску, подключенную к компьютеру и принтеру. В рамку доски встроен цветной сканер. Копирующая доска благодаря уникальным особенностям может распечатать или сохранить в компьютерном файле все, что написано на ней в любой момент. Удобная особенность электронной копирующей доски две рабочие поверхности, сменяющие друг друга в процессе печати материала. Это значит, что участникам учебного процесса нет необходимости отвлекаться на записи. Все их внимание целиком может быть сосредоточено на выступающем и сути вопроса. В результате стимулируется активное обсуждение проблемы и принятие осознанных выводов [3].



Электронная копирующая доска Panasonic Panaboard UB-2315C-G использует дизайн «бегущего сканера», когда сканирующий модуль в виде вертикальной рейки «прочитывает» слева направо рабочую поверхность доски. Такая конструкция позволяет крепить к электронной доске графики, диаграммы и любые оформленные на бумаге материалы и сканировать их вместе с записями на доске.

Интересно, как бы использовал Шаталов В. Ф. копирующую доску в своей методике. На первый взгляд она не очень вписывается в нее, так как цифровая копия доски хранится в файле, а по Шаталову опорные листы и плакаты должны быть вывешены на всеобщее обозрение. Но, учитывая, что подавляющее большинство современных школьников имеют смартфоны, они могут выводить на дисплей сохраненные изображения в любой удобный момент. Проблема заключается в том, что ученик в этом случае должен сам почувствовать потребность в просмотре опорного листа. Поэтому копирующая доска не отменяет вывешивание наглядного материала на стены школьных кабинетов, так как в этом случае учащиеся непроизвольно сталкиваются с ним. Смартфон и копирующая доска дополняют и расширяют уже имеющиеся возможности, особенно в плане быстрой доступности ресурсов.

Учащиеся работают дома над текстом учебника и сопутствующим ему заданным материалом.

Письменное или устное воспроизведение опорных сигналов всеми учащимися является обязательным элементом каждого урока после изложения нового материала. Для этого используется тихий и магнитофонный опрос. Плотность опроса позволяет создать ощущение у учащихся, что каждому ученику придется отвечать устно на каждом соответствующем уроке.

Учащиеся на каждом уроке за письменные работы по воспроизведению опорных сигналов получают оценки. Если оценка ниже «отлично», то она выставляется карандашом и может быть в дальнейшем исправлена.

Этапы обучения по методике Шаталова

1. Объяснение нового материала учителем.
2. Повторное изложение нового материала с применением опорных плакатов.
3. Раскрашивание страницы с опорными сигналами по образцам, вывешенным на специальных стендах.
4. Первичное запоминание опорных сигналов по тем же образцам во время перемен.
5. Работа над учебником.

Опорные сигналы группируются в блоки, блоки группируются в листы или плакаты. Каждый лист с опорными сигналами охватывает, как правило, несколько параграфов школьного учебника. Блоковая компоновка учебного материала преследует две цели. Первая – облегчить ребятам процесс запоминания и воспроизведения опорных сигналов за счет четкой логической структуры учебного материала. Вторая – определить рамки ответа каждого ученика во время устного опроса.

Можно выделить некоторые требования к составлению листов с опорными сигналами:

- 1) выбор символов, заменяющих логический блок учебного материала;
- 2) компоновка символов в логические блоки, изолированные друг от друга формой, цветом и контурами;
- 3) художественное оформление отдельных блоков и всего листа с опорными сигналами;
- 4) унификация однородных понятий и повторяющихся логических переходов;
- 5) асимметрия расположения блоков и нестандартность ограничивающих их контуров.

Требование асимметрии расположения блоков и нестандартность ограничивающих их контуров необходимо потому, что «в распоряжении авторов листов с опорными сигналами никогда не будет большого количества симметрично-строгих фигур и ориентироваться на них нельзя: в океане листов по множеству учебных предметов авторы неизбежно будут приходить к шаблонам, работать с которыми будет столь же уныло с точки зрения эстетического восприятия, сколь и трудно с точки зрения законов человеческой памяти» [4].

Кто может разрабатывать листы с опорными сигналами?

В методической системе Шаталова В. Ф. листы с опорными сигналами могут разрабатывать и учителя, и учащиеся, но лишь иногда, как творческое задание. Основной пакет листов с опорными сигналами должен «изготавливаться отдельными авторами или авторскими коллективами и после рецензирования издаваться в масштабе страны так же, как издаются атласы, плакаты, методические рекомендации и целый ряд других печатных работ, обеспечивающих синхронность и строгую последовательность учебного процесса во всех школах» [4]. Объясняется это рядом причин. Одна из причин учитель не способен создать опорные сигналы лучше, чем это сделают, например, научные работники.

«та доска, которую сегодня оставляет после себя в классе каждый учитель, работающий на новой методической основе, – лучшая из лучших! И она не может быть иной: над компоновкой опорных сигналов на ней работал целый авторский коллектив. Работал не день и не два — месяцы. Работал не на уроке, а в тиши кабинетов. Работал, продумывая каждую деталь, каждый штрих. Работал, пересчитывая печатные знаки, добываясь предельно возможного лаконизма, образности и научной строгости» [4].

С другой стороны, в той же работе приводится цитата

«Преподаватель не может и не имеет права опускаться до роли простого акустического снаряда, передающего устно почерпнутое из книг. Все сообщаемое им должно быть им воспринято, переработано, должно войти в плоть и кровь и явиться как бы самобытным продуктом» [4].

Эти две цитаты вскрывают противоречие между унификацией и творческим многообразием. В современное постсоветское время есть больше возможностей для учителя реализовывать свое творческое видение преподавания учебного предмета, и он может реализовывать его через составление собственных листов с опорными сигналами, опираясь на опыт советского периода.

В экспериментальных классах Шаталова В. Ф. на каждые 15–20 уроков приходился один, для которого ученики выполняли творческую работу по созданию своих собственных листов с опорными сигналами. Методическая система Шаталова В. Ф. не рассчитана на то, чтобы к каждому уроку школьники самостоятельно готовили листы с опорными сигналами, проверка таких работ для учителя окажется практически невыполнимой по целому ряду причин:

- 1) придется затрачивать более 1 часа на каждый урок, так как для оценки избранной каждым учеником символики возникнет необходимость в ее разъяснении;
- 2) нарушится строгость и стройность критерия оценок;
- 3) разрушится система контроля родителей за выполнением работы детьми, так как у родителей не будет правильного образца ответа;
- 4) невозможен взаимоконтроль и взаимопомощь со стороны одноклассников.

Методическая система Шаталова В. Ф. создавалась в советское время, когда унификация обучения была стержнем политики, и это нашло свое отражение в ней. Педагог-новатор создал научно обоснованную более эффективную методику репродуктивного обучения с элементами творческого начала. В наши постперестроечные дни его уникальная методика вполне может быть адаптирована под реалии современности. Первое, что можно изменить это позволить школьному учителю или преподава-

телю вуза самому составлять опорные сигналы и компоновать их в листы и конспекты для всего учебного предмета. Тем более, что сегодня имеются доступные цифровые технологии для этого. Одной из таких технологий, наиболее подходящей для создания цифровых опорных конспектов, является технология ментальных карт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Капитанчук В. А. Оригинальные способы преподавания К. А. Тимирязева и рациональное их использование // Общеобразовательные проблемы методов обучения. М., 1977. С. 305–306.
2. Мнемоника // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мнемоника>
3. Новые электронные доски Panaboard официально на российском рынке. URL: http://www.panasonic.ru/press_center/releases/detail/436601 (дата обращения: 01.06.2011).
4. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск : Северо-Западное книжное издательство, 1990. URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/peda-gogika-shatalov-1990.htm>
5. Шаталов В. Ф., Шейман В. М. Опорные сигналы по физике для 6 класса. Киев : Радянська школа, 1978.

УДК 37.02

Элина Александровна Дьяченко

г. Санкт-Петербург, Dyachenkoelina@gmail.com

ПЕРЕХОД ОТ ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЙ СРЕДЫ К ТЕКСТОВОМУ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Изучение программирования в школьном возрасте помогает развивать ребенку логическое мышление, учит решать задачи и искать творческий выход из сложившейся ситуации. Чтобы определиться с языком программирования для начального обучения детей надо учитывать возрастные особенности ребенка. Для младших школьников легче начинать освоение программирования с визуально-графических сред. Так как физиологические особенности в данном возрасте направлены на игровую деятельность, и усваивание информации происходит за счет зрительного восприятия. В данный возрастной период сложно усваивать большие потоки текстовой информации. И в этот момент на помощь педагогу приходят блочные среды программирования, такие как Scratch Studio и TRIK Studio. В статье [1, с. 110–118] дан анализ различных сред программирования, использующихся в образовательной робототехнике (ОР). В статье [2, с. 18–20] представлено сравнение различных сред программирования, применяемых в ОР, и обоснована возможность их использования в учебном процессе на уроке «Технология».

Scratch является одной из самых доступных объектно-ориентированных сред для программирования. Программа предназначена для детей от 8 до 16 лет, но как подчеркивают разработчики, программа будет интересна и полезна для обучения в любом возрасте. Структура Scratch предполагает обучение с помощью кусочков пазлов, которые следует соединять между собой для создания алгоритма поведения исполнителя (в базовом варианте это кот, но можно выбрать любой персонаж). Чтобы освоить

программу ребенку, который до этого не занимался программированием, будет достаточно в среднем два часа. Данный язык увлекателен для начального изучения тем, что после первого занятия ребенок получает навык создания элементарных игр.

Для того чтобы начать работать в программе, необходимо зарегистрироваться на сайте [4] и приступить к работе. Основной идеей Scratchstudio выступает взаимное обучение программированием. Ученики и преподаватели со всего мира делятся своими проектами и обсуждают проблемы. Интерфейс с вариантом выбора языка служит ступенью этого взаимодействия. На сайте представлено варианты связи Scratch со школьной программой. Группа учеников средней школы представила свой взгляд на периодическую систему Менделеева. В проекте «Sulphur» элемент сера рассказывает свою историю, а также два студента обсуждают то, что они узнали о сере.

Другой средой для блочного программирования является TRIK Studio, которая также является связующим элементом между визуальным и текстовым программированием. Среда используется для работы с образовательными конструкторами TRIK, Lego Mindstorms EV3, Lego Mindstorms NXT, а также с квадрокоптером ГеоСкан. Программа в визуально-графической среде использует несколько режимов.

Первый режим написание алгоритмов и отладка на симуляторе, что позволяет ребенку работать, если нет робототехнического конструктора. В симуляторе можно загружать или самому создавать виртуальные миры, используя стенки, линии и препятствия. Работа в визуально-графической среде происходит посредством перетаскивания отдельных блоков команд в редактор кода, соединение их в последовательные элементарные команды при помощи стрелок и изменение свойств этих команд.

Вторым режимом работы в TRIK является режим генерации кода. Он позволяет перейти от визуальной программы к тексту, посредством преобразования цепочки блоков в текстовый код с возможностью редактирования, с использованием языков JavaScript и Python.

Из визуально-графических сред можно осуществлять переход на разные языки программирования (табл. 1).

Таблица 1

Варианты программирования

Конструктор / квадрокоптер	Визуально-графические среды	Текстовый язык
Lego Mindstorms NXT	LabVIEW; Robolab	RobotC
TRIK	TRIK Studio	Java Script; Python
Lego Mindstorms EV3	LabVIEW; TRIK Studio; leJOS	Python; RobotC
Геосканпионермини	TRIK Studio	Python; Lua
MakeBlock	Scratch	Python
TelloEdu	Scratch	JavaScript; Python

В статье [3, с. 43–45] представлены трудности программирования Lego EV3, NXT с использованием графического языка. В настоящий момент графический язык LabVIEW используются для программирования конструкторов Lego EV3. Отметим, что для Lego Mindstorms EV3 можно применять leJOS, чтобы запускать Java-приложение, но надо использовать SD-карту.

Генерация кода в TRIK Studio для конструктора TRIK возможна на JavaScript и Python.

Геоскан Пионер Мини это квадрокоптер для начального ознакомления на уроках информатики или технологии. Среда TRIK Studio позволяет генерировать код на Lua, но это подходит для создания стандартных программ. Для создания учениками своих уникальных проектов с подключением видеокамеры для выполнения различных задач при пилотировании необходимо применять Python.

Telloedu это тоже квадрокоптер для начального ознакомления, позволяющий программировать в среде Scratch, в также на языках Python и JavaScript. Через приложение DroneBlocks [5], доступное IOS AppStore, GooglePlayStore, ChromeAppStore, можно программировать TelloEdu в среде Scratch. В приложении экран разделен на две части: левая часть программирование на Scratch 3.0, а правая часть для учеников, преодолевших блочное программирование, позволяет создавать код на JavaScript.

Конструкторы MakeBlock с электроникой на основе Arduino и программированием на Scratch 3.0 упрощают переход от блочного программирования к текстовому программированию с использованием программы mBlock, в которой можно осуществлять переход от Scratch к Python.

В лаборатории 169, основанной на базе СОШ № 169, ведется работа на продукте компании MakeBlock. MBlock 3.0 адаптированная среда визуального программирования на Scratch и позволяющая работать на различных микроконтроллерах, например, на основе Arduino. В mBlock используется большое количество авторских расширений. На сайте школы в разделе mBlock [6] публикуются расширения, разработанные в лаборатории 169.

Например, AdvancedArduinoExtension авторское расширение, разработанное А. Т. Григорьевым, автором книг по робототехнике и конструированию, методистом и педагогом дополнительного СОШ № 169. Расширение позволяет использовать в «блочном» mBlock практически все возможности «текстового» программирования, что превращает среду в универсальный механизм создания программ разного уровня сложности. Среда визуального программирования mBlock генерирует эскиз кода Arduino с использованием типа «double» для всех переменных и параметров функций, созданных в визуальном режиме. При необходимости значения переводятся к другому типу: int (), byte (), String ().

Многообразие вариантов перехода от визуально-графического программирования к текстовому программированию позволяет подобрать сформировать для каждого ребенка индивидуальный образовательный маршрут.

Визуально-графическое программирование развивает интерес детей к образовательной робототехнике, что способствует знакомству детей с разными профессиями, представленными на рынке труда.

Переход к текстовому программированию на Python способствует профориентации школьников сфере информационных технологий, что актуально в условиях непрерывного роста спроса на программистов.

Применение смартфона (вместо пульта управления квадрокоптером) способствует получению навыков пилотирования учениками начальной школы: использование TelloEdu и Геоскан Пионер Мини.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пустыльник П. Н. Развитие методологии обучения студентов педагогического университета в области технологического образования: влияние робототехники // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (64). С. 110–118.
2. Пустыльник П. Н., Некрасова С. Б. Визуально-графическое программирование и предмет «Технология» // Проблемы и перспективы внедрения свободного программного обеспечения в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга : материалы XII конференции. СПб. : ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2019. 75 с.
3. Неустроев А. В. Начало программирования в LEGO Mindstorms EV3 с использованием языка Java // ACADEMY. 2016. № 1 (4). С. 43–45.
4. Scratch. URL: <https://scratch.mit.edu/studios/4223465/> (дата обращения: 01.11.2021).
5. DroneBlocks. URL: <https://www.droneblocks.io/app> (дата обращения: 01.11.2021).
6. Lab.169. URL: <https://www.lab169.ru/mblock/> (дата обращения: 30.11.2021).

Екатерина Геннадьевна Журавлева

г. Пенза, guravleva_eg@mail.ru

Анастасия Дмитриевна Акимова

г. Пенза, akimovanastya563@gmail.com

Айастан Арамовна Саакян

г. Пенза, asya.saakian.0202@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ РЕШЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Во многих случаях математическое описание объекта химической технологии имеет вид дифференциальных уравнений, практическая ценность которых обуславливается тем, что, пользуясь ими, можно установить связь между основными переменными процесса. При изучении процессов с помощью дифференциальных уравнений, в химической практике приходится рассматривать два варианта: во-первых, как составить дифференциальное уравнение, и, во-вторых, как его решить, т.е. как получить соотношение между интересующими нас переменными (параметрами).

Дифференциальные уравнения имеют наибольшее применение в одном из разделов химии, которая называется химическая кинетика, рассматривающая закономерности протекания химических процессов во времени. Данные уравнения являются универсальным способом представления зависимости концентраций веществ от времени и лежат в основе математического аппарата.

Химические реакции делятся на гомогенные, то есть реакции, протекающие в одной фазе, и гетерогенные, то есть реакции, протекающие на границе раздела фаз.

Скорость является важнейшей количественной характеристикой химического процесса. Скорость химической реакции это количество вещества, реагирующего или образующегося в единицу времени в единице объёма (для гомогенной реакции) или на единице поверхности (для гетерогенной реакции). Математическая запись этого определения может быть представлена в следующем виде:

$$v = \pm \frac{dc}{dt} = \pm \frac{dn}{Vdt} \left[\frac{\text{моль}}{\text{л} \cdot \text{с}} \right] \quad (\text{для гомогенной реакции})$$

$$v = \pm \frac{dn}{Sdt} \left[\frac{\text{моль}}{\text{м}^2 \cdot \text{с}} \right] \quad (\text{для гетерогенной реакции}),$$

где dc изменение концентрации компонента, моль/л; dt изменение времени, с; V объём, л; dn изменение количества компонента, моль; S площадь поверхности компонента, м^2 .

Наряду со скоростью реакции одной из основных величин в химической кинетике также является константа скорости. Через нее выражается закон действующих масс, который показывает, что скорость элементарной химической реакции пропорциональна произведению концентраций реагентов в степенях, равных стехиометрическим коэффициентам в уравнении реакции.

Для элементарной реакции $aA + bB = dD + eE$ закон действующих масс запишется в форме: $v = k \cdot c_A^a \cdot c_B^b$, где k константа скорости (не зависит от концентрации реагентов и времени); c_A^a , c_B^b текущие концентрации реагирующих веществ; a , b некоторые числа, которые называют порядком реакции по веществам A и B соответственно.

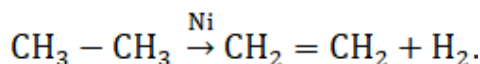
Применим теорию на практике.

Задача 1.

Найти концентрацию вещества C_2H_6 (с) в рассматриваемой реакции дегидрирования в любой момент времени (t) при постоянной температуре, если начальный период времени равен нулю, а начальная концентрация вещества равна c_0 .

Решение:

Дегидрирование органического вещества этана происходит в одну стадию:



Данная химическая реакция является реакцией первого порядка. Поэтому ее скорость можно представить записью (1):

$$v = - \frac{dc_{C_2H_6}}{dt} \quad (1).$$

Запишем закон действующих масс, показывающий зависимость скорости химической реакции от концентрации исходного вещества (формула 2):

$$v = k \cdot c_{C_2H_6} \quad (2),$$

где k константа скорости реакции, которая отвечает компоненту C_2H_6 .

Приравняем формулы (1) и (2) и получим: $-\frac{dc_{C_2H_6}}{dt} = k \cdot c_{C_2H_6}$

Уравнения такого вида называются дифференциальными уравнениями.

Данное уравнение решается с помощью метода разделения переменных. Имеем:

$$\frac{dc_{C_2H_6}}{c_{C_2H_6}} = -k \cdot dt \quad (3)$$

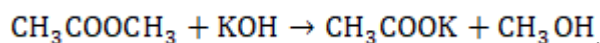
Интегрируя уравнение (3), получим:

$$\int_{c_0}^c \frac{dc_{C_2H_6}}{c_{C_2H_6}} = \int_0^t -k \cdot dt, \quad \ln c - \ln c_0 = 0 - k \cdot t, \quad \ln \frac{c}{c_0} = -k \cdot t, \quad \frac{c}{c_0} = e^{-k \cdot t}$$
$$c = c_0 \cdot e^{-k \cdot t}$$

Ответ: $c = c_0 \cdot e^{-k \cdot t}$

Задача 2.

Дана следующая химическая реакция с константой скорости равной k:



Пусть в начальный момент времени концентрации веществ равны:

$$[CH_3COOCH_3]_0 = 2, [KOH]_0 = 3, [CH_3COOK] = 0, [CH_3OH] = 0.$$

Необходимо определить, как зависит концентрация исходных веществ от времени, то есть получить уравнения кинетических кривых для всех участников реакции.

Решение:

Пусть переменная x равна убыли концентраций исходных веществ и приращению концентраций продуктов реакции:

$$[CH_3COOCH_3] = 2 - x, [KOH] = 3 - x, [CH_3COOK] = x, [CH_3OH] = x.$$

Переменная x позволяет учесть соотношения между изменениями концентраций. Тогда дифференциальное уравнение для всех участников реакции примет вид (4):

$$\frac{dx}{dt} = k(2-x)(3-x) \quad (4).$$

Разделим переменные, получим уравнение (5):

$$\frac{dx}{(2-x)(3-x)} = k dt \quad (5).$$

Проинтегрируем уравнение (5): $\int \frac{dx}{(2-x)(3-x)} = k \int dt$ (*)

Вычислим интеграл в равенстве (*), стоящий в левой части, методом неопределенных коэффициентов:

$$\frac{1}{(2-x)(3-x)} = \frac{A}{2-x} + \frac{B}{3-x}, \quad \frac{1}{(2-x)(3-x)} = \frac{A}{2-x} + \frac{B}{3-x} = \frac{3A - Ax + 2B - Bx}{(2-x)(3-x)},$$

$$1 = 3A - Ax + 2B - Bx, \quad \begin{cases} x=0 \Rightarrow -A - B = 0 \\ x^0 = 1 \Rightarrow 3A + 2B = 1 \end{cases}, \quad \begin{cases} A = -B \\ 3 \cdot (-B) + 2B = 1 \end{cases},$$

$$\begin{cases} A = -B \\ B = -1 \end{cases}, \quad \begin{cases} A = 1 \\ B = -1 \end{cases}.$$

Подынтегральное выражение представляет собой правильную дробь, поэтому интеграл можно представить в виде суммы интегралов простейших дробей с найденными коэффициентами:

$$\int \frac{dx}{(2-x)(3-x)} = \int \frac{dx}{2-x} + \int \frac{-dx}{3-x} = \int \frac{d(2-x)}{-1 \cdot (2-x)} - \int \frac{d(3-x)}{-1 \cdot (3-x)} = -\ln|2-x| + \ln|3-x| + C_1.$$

Для того чтобы получить окончательный ответ, нужно решить правую часть уравнения (*), получим: $k \int dt = kt + C_2$.

Общее решение дифференциального уравнения имеет вид:

$$-\ln|2-x| + \ln|3-x| + C_1 = kt + C_2 \quad (\text{пусть } C_1 - C_2 = C) \quad \ln|3-x| - \ln|2-x| + C = kt$$

$$\ln|3-x| - \ln|2-x| + \ln|C| = kt$$

$$\ln \left| \frac{C(3-x)}{2-x} \right| = kt$$

$$k = \frac{\ln \left| \frac{C(3-x)}{2-x} \right|}{t}$$

Расчет константы скорости:

Ответ: зависимость концентрации исходных веществ от времени выражается формулой

$$k = \frac{\ln \left| \frac{C(3-x)}{2-x} \right|}{t}.$$

Обладея хорошими математическими знаниями можно быть успешным при решении сложных химических задач. С помощью математики можно производить как простейшие расчёты по химическим формулам и уравнениям химических реакций, так и сложнейшие математические операции.

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Начальная школа является главным звеном в системе непрерывного экологического образования. Для обучающихся начальных классов характерно уникальное единство знаний и переживаний, по этой причине учителю важно сформировать у них надежную базу ответственного и бережного отношения к природе. В связи с этим целью курсов естественнонаучной направленности становится формирование личности, способной дружески взаимодействовать с природной и социальной средой.

Урок окружающего мира в начальной школе это один из самых сложных и интересных предметов для младших школьников. Однако, из-за включения в программу курса «Окружающий мир» большого круга вопросов детям все сложнее эффективно осваивать материал.

Главной частью урочной формы экологического образования младших школьников являются учебники с текстовой и внетекстовой информацией, которые не всегда могут создать основу миропонимания детей. Чем увлекательнее и насыщеннее будет подобран материал учителем для детей, тем эффективнее будет протекать усвоение экологических знаний учащимися [1, с. 98].

Для этого педагоги используют различные формы организации процесса естественнонаучного образования. Одной и, на наш взгляд, самой эффективной формой является проектно-исследовательская деятельность учащихся. Эта педагогическая форма, направлена не на накопление фактических знаний, а на применение на практике уже имеющихся знаний и приобретение новых путем самообразования. Но на данный момент еще не создано таких устойчивых методических разработок, которые позволяли бы эффективно привлекать учеников к исследовательской деятельности. Поэтому мы предлагаем такую форму организации как «Дневник юного эколога», направленного на совершенствование экологического образования младших школьников.

Главная цель дневника способствовать пониманию сути глобальных проблем экологии, знать важные экологические даты, подготовить учеников к самостоятельному выбору своей мировоззренческой позиции, развивать умения решать проблемы, воспитания гражданской позиции и ответственного отношения к обществу и окружающей среде. Разработанное пособие поможет учителям организовать коллективную и проектно-исследовательскую деятельность детей, а ученикам лучше усвоить материал экологической направленности. Пособие не имеет четких границ, насыщен разными заданиями, красочными, привлекающими детей, картинками. Выполняя разного рода задания, дети смогут проявить свою индивидуальность и творчество.

Структура пособия подчинена логике экологических дат по временам года, начиная с сентября. Работу следует вести, регулярно заполняя календарь экологических дат и выполняя задания ориентируемых на определенную тематику даты. Только таким способом у ребёнка появится интерес к исследовательской деятельности, в результате чего ребёнок приобретёт грамотную систему экологических представлений. Пособие построено таким образом, что помогает ребёнку включиться в разные виды деятельности: наблюдение, поисковая деятельность, эвристические рассуждения, рабо-

ту с научным и литературным материалом, рисование. Данная методическая разработка может применяться как на уроках, так и в ходе внеурочной работе.

При работе с пособием, ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, преодолевает в собственном мироощущении расстояние от «Я природа» до «Я и природа», развивается чувственно-ценностное отношение к окружающему миру. Интенсивность накопления личного опыта по взаимодействию с окружающим миром приводит к становлению прочной наглядно-образной картины окружающего мира, которая определяет процесс развития экологической культуры личности в перспективе. Заканчивается процесс становления основ высоконравственно-экологической позиции личности до отличительных проявлений ее во взаимодействии ребенка с окружающим (природной и социальной средой, людьми, самим собой).

В качестве основополагающих критериев роста экологической культуры младшего школьника стоит отметить приобретенный ребенком опыт при выполнении заданий в пособии (дает необходимую базу в развитии экологической культуры личности) и последующие проявления нравственно-экологической позиции личности:

- во-первых, усвоение норм и правил экологически обоснованного взаимодействия с окружающей средой, трансформация значительной их части в привычки ребенка;
- во-вторых, потребность в общении с представителями животного и растительного мира, сопереживание им, проявление чувств доброты, чуткости, милосердия к людям, природе; бережное отношение ко всему окружающему;
- в-третьих, проявления эстетических чувств, умения и потребности созерцать и видеть прекрасное в природе, потребность самовыражения в творческой деятельности экологической направленности;
- в-четвертых, появление инициативы в решении экологических проблем города, своего района и ближайшего окружения.

Рассмотренные показатели сформированности нравственно-экологической позиции личности имеют место быть для любого возраста, но на каждом возрастном этапе уровень их сформированности различен, различны и содержание каждого из показателей, и формы их проявления [2].

Представленная методическая разработка соответствует обязательным условиям реализации ФГОСНОО, так как нацеливает на формирование у младших школьников следующих умений: использовать различные способы поиска (в справочных источниках и открытом учебном пространстве сети Интернет), сбора, анализа, обработки, передачи, интерпретации, обобщения информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами учебного предмета. Также реализует принципы экологического образования, которые вместе с широко действующими принципами дидактики составляют основу экологической культуры, такие как:

1. Принцип систематичности и непрерывности;
2. Принцип связи глобального, национального и краеведческого подхода к анализу экологических проблем и путей их решения;
3. Принцип единства знания-переживания-действия;
4. Принцип междисциплинарности [3, с. 208].

Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе истории человечества вопрос организации экологической культуры младших школьников в естественно-научном образовании, является важной проблемой эколого-педагогической направленности. Именно поэтому для её решения, необходимо внедрять учащихся в проектно-исследовательскую деятельность. В ходе чего у учеников осуществляется систематизация и расширение представления о природе, экологии, самообразования, воспитание эстетического мировоззрения, развития интереса к познанию, творческой и поисковой деятельности. Для достижения поставленных целей, учителем может быть использована методиче-

ская разработка «Дневник юного эколога» на уроках «Окружающего мира» и во внеурочной деятельности. Главным аспектом при использовании данного пособия, является выделение ведущей роли самостоятельной активности учащихся, поиск новых путей в обучении, связанных с возможностью применения учащимися личного опыта при овладении новыми знаниями, которые способствуют переводу познавательной деятельности учащихся на более высокий уровень исследовательский, что способствует формированию экологической культуры школьника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егоренков Л. И. Экологическая культура : учеб. пособие / М-во образования Моск. обл., Моск. гос. обл. ун-т. М. : МГОУ, 2018. 159 с. (ФГОС) (Естественные науки).
2. Экологическое образование и воспитание // Социальная экология. URL: https://studme.org/159311064187/ekologiya/ekologicheskoe_obrazovanie_vospitanie (дата обращения: 03.11.2021).
3. Голов В. П., Петросова Р. А., Сивоглазов В. И., Скратов Е. К. Естествознание и основы экологии. Киев : Грани-Т, 2010. 304 с.

УДК 373.31

Екатерина Александровна Илясова

г. Самара, e.borova@mail.ru

Ольга Александровна Борзенкова

г. Самара, borzol1389@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Технологические аспекты совершенствования мастерства педагога к осуществлению педагогической деятельности важная составляющая методической подготовки учителя начальной школы. ФГОС НОО предполагает развитие интереса обучающихся (в рамках системно-деятельностного подхода); обоснование комплекса условий, обеспечивающих развитие интереса младших школьников, остается одной из самых обсуждаемых в современном педагогическом сообществе.

Педагогической наукой доказана теоретическая значимость разработки обозначенной проблемы, и осуществление её практикой обучения [3, с. 11].

Обозначим следующую психологическую закономерность устойчивый познавательный интерес способствует лучшему усвоению материала; чем активнее деятельность обучающегося по усвоению материала, тем успешнее и быстрее происходит его развитие (Л. С. Выготский) [4].

Наличие устойчивого познавательного интереса у обучающегося является важнейшим фактором результативности воспитания и обучения [7].

Перед начальной школой стоит задача развития интереса обучающихся как в урочной, так и во внеурочной деятельности (именно в младших классах выявляются задатки и способности ребенка, формируются его нравственные убеждения и потребности в определенных предметах и видах деятельности).

Теоретико-технологический аспект развития интереса обучающихся младших классов тема многих научных статей и дискуссий (исследования Ю.В. Антиповой [1], Ю. К. Бабанского [3], А. А. Горчинской [5], И. А. Зотовой [6], Е. П. Ким [8], Н. Г. Морозовой [9], Г. И. Щукиной [10] и др.). Обозначенные авторы выделяют важность развития интереса обучающихся; доказывают влияние взаимосвязи различных видов деятельности на развитие интереса; обосновывают уровни, стадии, критерии и показатели развития интереса; подчеркивают значимость условий для результативности развития интереса.

В то же время в исследованиях недостаточно конкретизированы приемы и комплекс условий развития интереса младших школьников во внеурочной деятельности. В научной литературе приводятся разные совокупности педагогических условий, способствующие развитию интереса, как в процессе обучения, так и во внеурочной деятельности детей (см. табл. 1).

Таблица 1

Блок условий, обеспечивающий развитие интереса у детей 6-10 лет

Автор	Блок педагогических условий	Примечание
Ю. В. Антипова [1, с. 14]	<ul style="list-style-type: none"> – создание в процессе организации внеурочной деятельности ситуаций решения творческих задач, ситуаций активного поиска, догадок, размышления, мыслительного напряжения, ситуации противоречивости суждений, столкновений различных позиций; – уровень трудности заданий соответствует уровню развитию обучающихся (задания формулируются в «зоне ближайшего развития»); – положительная мотивация; творческий эмоциональный настрой; общение в коллективе. 	<p>Такие задания требуют от младших школьников активной продуктивной деятельности; важна позиция педагога начальной школы по организации такой деятельности.</p> <p>Автор отмечает, что задания не должны быть легкими; младшие школьники испытывают трудности и преодолевают их (для целенаправленного формирования УУД).</p> <p>Педагог начальной школы подбирает результативные методические приемы. Стремление к общению становится сильным мотивом учения, также способствует укреплению познавательного интереса</p>
И. А. Зотова [6, с. 131–134]	обеспечение образовательных учреждений информационными ресурсами; необходимым техническим оборудованием; применение информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ) в обучении младших школьников	В последнее время широко распространяется дистанционный формат обучения, что предполагает владение обучающимися информационными технологиями
Е. П. Ким [8, с. 108–112], Ильясова Е. А. [7, с. 172–175]	возможности компьютеризации начальной школы; внедрение в процесс воспитания и обучения младших школьников интерактивных заданий	Интерактивные задания предполагают владение педагогом информационной культурой. Автор считает, что задания такого уровня также способствуют развитию произвольного внимания у младших школьников

В исследованиях научно-методического уровня обоснованы возможности применения ИКТ в учебной (урочной) и внеурочной деятельности.

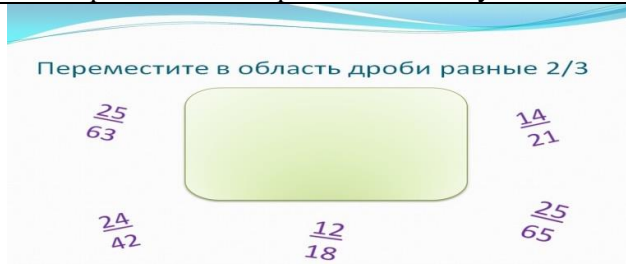
Соотнесение таких возможностей и условий развития интереса младших школьников значимость работы. Покажем результаты такого сравнения в таблице.

Таблица характеризует создание комплекса условий по развитию интереса обучающихся средствами информационных технологий.

Возможности использования ИКТ для создания условий развития познавательного интереса у младших школьников

Условия развития познавательного интереса обучающихся		Возможности применения ИКТ
Внутренние	Потребность в получении значимой информации	Неограниченный доступ к информации (применение Интернет-ресурсов; образовательных платформ и др.)
	Стремление к знаниям (когнитивные потребности)	
	Акцентирование внимания на сильных раздражителях: цвете, звуке и т.п.	Неограниченные возможности цветовых, звуковых решений
Внешние	Максимальная опора на активную продуктивную деятельность	Возможность создания интерактивных образовательных ресурсов
	Использование приемов мотивации учения: объективное оценивание	Возможность организации мгновенной проверки и оценки правильности полученных результатов
	Активизация практической деятельности	Возможность имитации разных опытов
	Организация посильных трудностей	Возможность индивидуализации воспитания и обучения

Важным показателем развития интереса младших школьников является сформированность предметных и метапредметных умений (профессор А. К. Артемов подчеркивал значимость формирования указанных умений в единстве как ведущий методический принцип обучения [2, с. 24–28]). Покажем пример.

Предмет; возраст детей	Математика; 9–10 лет (4 класс)
Формулировка задания	Вопросы: – Какие дроби показаны на слайде? – Какое правило сокращения дробей вам известно; сформулируйте его; – На какие группы можно разделить предложенные дроби (чем похожи дроби и их отличие); Какая дробь лишняя? Почему? – Найдите дроби, равные $\frac{2}{3}$, переместите их в «окошечко»; – Все дроби можно перенести? Почему? Ответ обоснуйте.
Бланк для выполнения задания	
Технологии обучения	Технологии развивающего обучения; ИКТ.
Примечание	Предложенное задание можно выполнять с детьми, как во время урока, так и во внеурочной деятельности с использованием интерактивной доски; задание направлено на формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД); предполагает закрепление предметных умений (понятие дроби, действия с дробями, сокращение дробей); способствует формированию мыслительных операций
Комментарии	Желательно предложить младшим школьникам придумать задание или упражнение с применением информационных ресурсов для одноклассников на любом предметном содержании; прописать вопросы (или комплекс вопросов) к заданию; рассмотреть критерии оценивания такого задания. Можно работать в группах

Развитие интереса у детей, как во время урока, так и во внеурочной деятельности важное методическое умение педагога начальной школы.

Наметим перспективу дальнейшего исследования, которая заключается в разработке технологического аспекта (поиск дидактических возможностей) развития интереса младших школьников в условиях дистанционной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова Ю. В., Борзенкова О. А. Педагогические условия развития интереса младших школьников к изучению математики во внеурочной деятельности // Продуктивное обучение: опыт и перспективы : сб. материалов IX Междунар. науч. конф. Казань : Бук, 2017. С. 14–15.
2. Артемов А. К. Методические принципы развивающего обучения математике в начальных классах : учеб.-метод. пособие для студентов факультета начального образования. Самара : СамГПУ, 2000. 35 с.
3. Бабанский Ю. К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации: Высшая школа // Советская педагогика. 1982. № 11. С. 11–17.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. : Союз, 1997. 91. [2] с. (Психология ребенка).
5. Горчинская А. А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 1999. 24 с.
6. Зотова И. А., Борзенкова О. А. Дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Омск, 25 февраля 2020 г.). Омск : Изд-во ОмГПУ, 2020. С. 131–134.
7. Илясова Е. А., Борзенкова О. А. Использование интерактивных заданий во внеурочной деятельности младших школьников // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : материалы пятнадцатой междунар. науч.-практ. конф. Самара : СГСПУ, 2020. С. 172–175.
8. Ким Е. П., Борзенкова О. А. Методические приемы развития внимания младших школьников в процессе обучения // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : материалы четырнадцатой междунар. науч.-практ. конф. Самара : СГСПУ, 2019. С. 108–112.
9. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М. : Знание, 1979. 47 с.
10. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М. : Педагогика, 1971. 351 с.

УДК 947.085

Иван Николаевич Иноземцев

г. Пенза, Kerskij@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЕМ СССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Важность задач, решаемых современным российским здравоохранением в условиях тяжелой эпидемиологической обстановки, обуславливает особую актуальность проблемы организации эффективной системы здравоохранения, в том числе

с позиции ее административно-управленческой структуры. Одним из направлений решения этой проблемы является изучение исторического опыта организации подобных систем и формирование объективного представления об их работе. В этом контексте наиболее ярким примером является система здравоохранения военного периода.

Государственный характер советского здравоохранения и его переориентация в ходе довоенной реформы на излечение в первую очередь пациентов, занятых в стратегически важных сферах [1, с. 653], значительно расширяли его мобилизационные возможности, в эпоху реализации грандиозных хозяйственных и оборонных задач позволяли крайне утилитарно распределять ограниченные медицинские ресурсы.

К началу войны в СССР сложилась достаточно развитая система управления здравоохранением. Её высшим звеном являлся Народный комиссариат здравоохранения СССР (НКЗ СССР), созданный в 1936 г. [2] и возглавляемый с 1939 г. Г. А. Митерёвым. После ряда преобразований конца 1930-х начала 1940-х гг. структура НКЗ СССР, включала: органы управления медицинской сетью (управление городских больниц, управление сельских лечебных учреждений, управление родильных домов и женских консультаций), химико-фармацевтической и медико-инструментальной промышленностью, органы, отвечающие за снабжение здравоохранения (главное управление снабжения медицинской сети), подготовку медкадров (главное управление медицинских лечебных заведений), развитие медицинской науки (ученый медицинский совет), а также вспомогательные органы (финансовый отдел, отдел медицинской и санитарной статистики и др.) [3–4, с. 47].

Как видим, уже в предвоенной структуре НКЗ СССР прослеживается расширение управленческого аппарата и усиление централизации, о чем свидетельствуют увеличение штата наркомата за счет реорганизации некоторых старых и создания новых органов, а также реализация функционально-отраслевой организационной структуры (например, лечебно-профилактической помощи) в сочетании с административным управлением учреждениями разного типа [5].

Широкими полномочиями была наделена действовавшая в системе НКЗ СССР Всесоюзная государственная санитарная инспекция (ВГСИ), на которую был возложен санитарный надзор и контрольные функции. ВГСИ имела свою иерархическую структуру: санитарные инспекции также работали при наркоматах здравоохранения союзных и автономных республик, краевых, областных, городских отделах здравоохранения. При райисполкомах устанавливалась должность санитарного инспектора. В крупных промышленных районах ВГСИ имела своих уполномоченных [4, с. 49–50].

В подчинении НКЗ СССР находились наркоматы здравоохранения союзных республик. В 1939 г. постановлением СНК РСФСР была утверждена новая структура Народного комиссариата здравоохранения РСФСР (НКЗ РСФСР), которая была построена по территориально-функциональному принципу и состояла из 12 территориальных, 7 функциональных управлений (противоэпидемическое, капитального строительства и др.), 11 отраслевых отделов (лечебно-методический, родовспоможения, психиатрической помощи и др.) и Главной государственной санитарной инспекции. НКЗ РСФСР осуществлял руководство работой наркоматов здравоохранения автономных республик, краевых и областных отделов здравоохранения, а также городских отделов здравоохранения Москвы и Ленинграда [6]. В их подчинении находились низовые звенья управления здравоохранением: отделы здравоохранения городских и районных исполкомов.

С началом Великой Отечественной войны одной из важнейших задач здравоохранения стало развертывание широкой сети тыловых эвакуационных госпиталей и организация руководства ею. Существовавшая в первые месяцы войны система управления госпиталями была достаточно запутанной, к тому же, в условиях быстрого наступления противника, большее значение, нежели ведомственная принадлежность, приобретало рас-

положение госпиталей относительно линии фронта. В связи с этим Постановлением ГКО от 22 сентября 1941 г., а также совместным приказом Наркома здравоохранения СССР и Начальника Главного Военно-санитарного управления (ГВСУ) РККА от 30 сентября 1941 г., все эвакогоспитали фронтовых и армейских районов были переданы в подчинение военным советам фронтов (округов), а эвакогоспитали, сформированные в военное время, расположенные в тыловых районах (кроме постоянных госпиталей НКО) были переданы в подчинение НКЗ СССР.

На органы НКЗ была возложена ответственность за формирование тыловых эвакогоспиталей, лечение раненых, содержание личного состава эвакогоспиталей, их снабжение всеми видами медицинского и санитарно-хозяйственного имущества и др. На НКО возлагались обязанности по снабжению госпиталей НКЗ продовольствием, фуражом, денежным довольствием, проездными документами и бельем военнослужащих, организации эвакуации раненых и больных в тыловые районы, их распределение по госпиталям НКЗ через эвакуопункты [7, с. 49–51].

Реализация функций НКО осуществлялась в рамках следующей властной вертикали: в непосредственном подчинении ГВСУ НКО и санитарных служб военных округов находились управления распределительных (УРЭП) и местных (УМЭП) эвакуопунктов, которые в свою очередь осуществляли руководство эвакогоспиталями НКЗ, НКО и ВЦСПС. Несколько МЭПов в зависимости от коечной сети могли быть объединены под руководством УРЭП, и располагались в областных городах и столицах автономных республик. К примеру, УМЭП-26 все военные годы находилось в г. Пензе и решало все возложенные на него функции по эвакогоспиталям области, а с ноября 1943 г. и по Мордовской АССР [8, с. 28].

Связи с постоянным ростом сети эвакогоспиталей и отсутствием четкого взаимодействия между органами НКЗ и НКО на местах, для руководства работой эвакогоспиталей, в соответствии с приказом НК СССР от 8 октября 1941 г., при НКЗ СССР было образовано Главное управление эвакогоспиталей, а в составе республиканских наркомздравов и обл-(край) здравотделов создавались соответственно управления и отделы эвакогоспиталей [7, с. 52–53].

Как отмечает В. А. Томилов, такая система управления на местах вела к параллелизму в работе мобилизационных секторов и отделов эвакогоспиталей, полномочия которых приходилось распределять непосредственно заведующим облздравами и наркомам здравоохранения автономных республик. Благодаря объединению мобилизационных секторов с отделами эвакогоспиталей в мае 1942 г. такая двойственность руководства была ликвидирована [8, с. 27].

В целях улучшения лечебной работы эвакогоспиталей, обобщения опыта их работы, а также внедрения новых методов в практику лечения, приказом НКЗ СССР от 5 марта 1942 г., при Главном управлении эвакогоспиталей НКЗ СССР создавался Госпитальный совет под председательством зам. наркома здравоохранения СССР С. И. Миловидова [7, с. 107]. Вскоре подобные советы были созданы и при местных отделах эвакогоспиталей, в частности, в апреле 1942 г. при Пензенском облздравотделе. В состав совета вошли ведущие специалисты здравоохранения области: гл. хирург ОЭГ Левков, начальник ЭГ № 1649 Люцарев, начальник ЭГ № 1650 Коробков, ведущий хирург ЭГ № 1649 Маят, хирурги Протопопов, Ган, профессора Ляпидус, Шемшелевич и др. [9, л. 16].

Не менее остро в военный период стояла задача улучшения медико-санитарного обслуживания рабочих предприятий оборонной промышленности. С этой целью, приказом НКЗ СССР от 12 ноября 1941 г., руководство медицинскими учреждениями, обслуживающими эти предприятия возлагалось по НКЗ СССР на специально созданную при Управлении городских поликлиник и амбулаторий специальную группу, по НКЗ РСФСР на специальный отдел, по НКЗ ряда республик на одного из заместителей

наркома, по отделам здравоохранения областей и наркоматам здравоохранения автономных республик, являвшихся крупными центрами оборонной промышленности, на специально выделенных инспекторов лечпрофуправлений [7, с. 58–60].

Нельзя забывать, что государственные органы управления здравоохранением выполняли свои функции не автономно, а в тесном взаимодействии и под контролем партийных структур.

К тому же в условиях ограниченности ресурсов успешное достижение задач здравоохранения военного времени было возможно лишь с привлечением помощи общественности, советских и партийных органов. К примеру, значительное влияние на улучшение работы эвакуогоспиталей оказала организация шефской помощи, правовые основы которой были заложены Постановлением Политбюро ЦК ВКП (б) от 8 октября 1941 г. На основании этого решения создавался Всесоюзный комитет помощи по обслуживанию больных раненых бойцов и командиров Красной Армии. Подобные комитеты организовывались на уровне областей, краев и союзных республик из представителей партийных, советских, комсомольских, профсоюзных, и общественных организаций [7, с. 53]. Так, созданный в октябре 1941 г. Пензенский областной комитет помощи раненым при активном содействии местной властью смог привлечь к оказанию шефской помощи эвакуогоспиталю 435 различных предприятий, организаций и учреждений области [10, л. 27–28].

Не смотря на изъятие в 1938 г. из ведения местных и республиканских комитетов Союза Обществ Красного Креста и Красного Полумесяца СССР всей хозяйственной и лечебно-санитарной деятельности, в годы войны работа Союза в сфере массовой медико-санитарной подготовки населения и организации донорского движения достигла небывалого размаха: Советский Красный Крест подготовил 263 669 медсестер, 457 286 дружинниц и санинструкторов, 39 956 санитаров; активная массово-разъяснительная работа позволила вовлечь в донорское движение 5,5 млн. человек [11, с. 39].

Итак, рассмотренная система управления здравоохранением окончательно оформилась уже на начальном этапе войны и в дальнейшем серьезным изменениям не подвергалась. Организационные особенности и принципы этой системы, заложенные в 1930-х гг., определяли ее мобилизационные возможности, делали достаточно гибкой и способной оперативно реагировать на вызовы военного времени без глубокой структурной реконструкции.

После начала войны нововведения осуществлялись по пути расширения старых управленческих структур, создания новых чрезвычайных органов, а также усиления взаимодействия с партийными и советскими органами, организации общественной помощи на таких наиболее сложных участках работы как поддержание санитарного режима, проведение медицинской эвакуации, восстановление в строй военнотружеников РККА и медико-санитарное обеспечение рабочих оборонных отраслей промышленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Затравкин С., Вишленкова Е., Шерстнева Е. «Коренной перелом»: довоенная реформа советского здравоохранения / С. Затравкин // Quaestio Rossica. 2020. Т. 8, № 2. С. 652–666.
2. Об образовании Народного Комиссариата Здравоохранения Союза ССР : постановление ЦИК СССР № 68, СНК СССР № 1298 от 20.07.1936 // СЗ СССР. 1936. № 40. Ст. 337.
3. Об организационной структуре Народного Комиссариата Здравоохранения СССР : постановление СНК СССР № 1117 от 01.07.1940 // СП СССР. 1940. № 19. Ст. 468.

4. Семенов М. А. Здравоохранение Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. Томск, 2013. 282 с.
5. Комаров Ю. М. Метаморфозы, или Эволюция организационной структуры Министерства здравоохранения в России (продолжение) // Виперсон. URL: <http://viperson.ru/articles/yuriy-komarov-metamorfozy-ili-evolyutsiya-organizatsionnoy-struktury-ministerstva-zdravoohraneniya-v-rossii-prodolzhenie> (дата обращения: 18.12.2021).
6. Об утверждении Положения и структуры Народного Комиссариата Здравоохранения РСФСР и Положения о краевом (областном) отделе здравоохранения : постановление СНК РСФСР № 117 от 19.03.1939 // СП РСФСР. 1939. № 6. Ст. 16.
7. Здравоохранение в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 : сб. документов и материалов. М. : Медицина, 1977. 575 с.
8. Томилов В. А. Медицина Среднего Поволжья фронту. Пенза, 1999. 117 с.
9. Государственный архив Пензенской области. Ф. р-1320. Оп. 1. Д. 891.
10. Государственный архив Пензенской области. Ф. п-148. Оп. 1. Д. 1288.
11. Ховрина Е. В., Дорошева О. А. Деятельность советского отделения Красного Креста и Красного Полумесяца в годы Великой Отечественной войны // Альманах молодой науки. 2021. № 1 (40). С. 39–40.

УДК 22.379

Алла Владимировна Калинина

г. Пенза, av_kalinina@bk.ru

Алёна Викторовна Торгунакова

г. Пенза, torgunakovaalena7@gmail.com

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПОЛУПРОВОДНИКОВЫХ ФОТОПРИЕМНИКАХ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Стремительный прогресс в области развития светодиодной техники в последние годы приводит к необходимости проводить с учениками обзорные лекции, беседы или тематические мультимедийные экскурсии на факультативных занятиях по физике. В рамках школьных уроков такие занятия проводить не удастся в силу ограниченности времени и отсутствия соответствующих тем в школьной тематике занятий. Причин здесь несколько. Следует отметить о двух из них. Во-первых, сложность терминологии, математического аппарата и физики электронных процессов в полупроводниках. Неподготовленный ученик не в состоянии даже поверхностно понять о сущности протекающих процессов в полупроводниках и физических теорий описывающих их. Во-вторых, желание быстро получить результат при минимальной затрате времени, что очень характерно для современной молодежи. Для поиска необходимой информации учащиеся все чаще заглядывают в Интернет, набирают в поисковике нужный запрос и получают информацию, зачастую не актуальную, неверную с многих сторон, не научную. И это все сильнее входит в привычку. А для того, чтобы понять даже в общих чертах о принципах работы современных полупроводниковых приемников, нужно просидеть не один час, и изучить не один десяток страниц литературы, попытавшись осознано понять, о чем идет речь. Возникает закономерный вопрос: а стоит ли вообще касаться темы полупроводниковых фотоприемников в школьном курсе на уроках

физики? Ответ однозначен, конечно, да! И вот почему. В современную бытовую технику активно внедряются полупроводниковые фотоприемники, такие как фотодиоды и фототранзисторы. В любом бытовом приборе и устройстве есть светодиод, который зачастую выполняет функцию информирования и отображения информации. В последние 2–3 года происходит, без преувеличения, революция в осветительной технике: все лампы накаливания в быту, промышленности, транспорте активно вытесняются светодиодами. Правительством Российской Федерации оказывается беспрецедентная помощь в области разработки и производства полупроводниковых фотодиодов. Например, на открытом недавно заводе «Клевер» в Санкт-Петербурге планируется выпускать светодиоды по 150 млн. штук в год и объем инвестиций в новую линию составит более 350 млн. рублей. А в современной компьютерной технике, телевидении и сотовой телефонии без светодиодов не обойтись. И ученики все чаще спрашивают и интересуются как работают современные телевизоры, смартфоны, почему так существенно уменьшаются их геометрические размеры, от чего зависит стоимость того же телефона и т.п. Удовлетворить неподдельный интерес и найти ответ на эти вопросы можно в рамках единственного предмета изучаемого в школьном курсе физики.

Начать, конечно, нужно с простых вещей, известных школьникам из базового курса физики. Например, с вольт-амперной характеристики (ВАХ) зависимости тока от напряжения. Для полупроводникового фотодиода она имеет вид (рис. 1) [1].

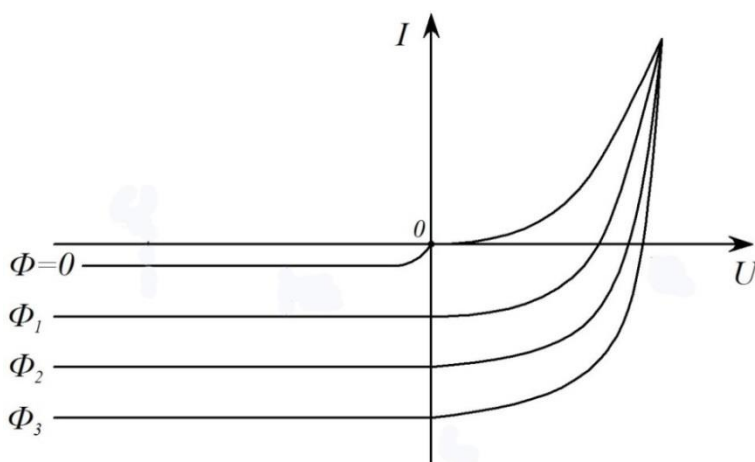


Рис 1. Вольт-амперные характеристики фотодиода при различных значениях светового потока Φ

Рассказать о характерных точках ВАХ, полярности действующего напряжения, величине тока. Затем можно рассказать о световой характеристике фотодиода. Например, зависимости фото-ЭДС от светового потока Φ (рис. 2) [1].

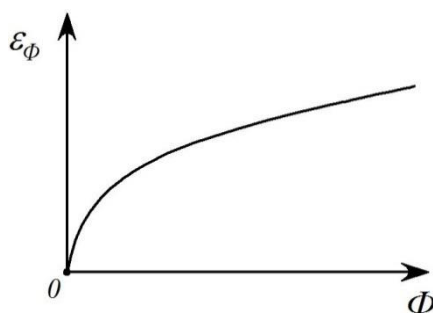


Рис. 2. Световая характеристика фотодиода. Зависимость фото-ЭДС от светового потока

Далее можно остановиться на применении фотодиодов. Рассказать, что схемы их применения можно разделить на три группы:

- измерительные устройства: фотометрии и датчики, в которых используется линейность световой характеристики;
- схемы релейного действия, срабатывающие при достижении определённого значения освещённости;
- схемы, в которых сигнал выходной появляется в результате скачкообразного изменения освещённости.

Фотодиоды являются основным элементом в преобразователях оптического сигнала в электрический сигнал, которые используются в волоконно-оптических системах связи, например, для передачи информации через сеть Интернет, в пультах дистанционного управления.

На начальном этапе важно заинтересовать ученика, погрузить его в интересный и увлекательный мир электроники, не опустив при этом слишком низко планку научности и сведения бесед к рассказам повествовательного характера. Увлечённость и интерес сильнейшие стимулы движения в области познания современной молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калинин Е. Н., Калинина А. В., Казаков А. Ю. Фоторезистивный и фотовольтаический эффекты в полупроводниках. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021.

УДК 373

Анастасия Яковлевна Калиниченко

г. Петропавловск (Республика Казахстан), nastushkinakal@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Проблемы использования электронных ресурсов в учебном процессе в своих исследованиях рассматривали такие ученые как Е. Н. Балыкина, Л. Х. Зайнутдинова, И. В. Роберт, С. А. Христочевский и др. Данные исследования показывают, что электронные ресурсы способствуют совершенствованию содержания, методов и форм образования. По мнению авторов условия применения электронных образовательных ресурсов позволяют осуществлять индивидуализацию обучения, формировать умения учащихся в осуществлении информационной деятельности и информационного взаимодействия.

Существующая неопределенность в связи с недавней глобальной пандемией требует организовать обучение учащихся с использованием гибридных и смешанных моделей обучения для сохранения безопасности учащихся общеобразовательных школ.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) одна из самых изменяющихся дисциплин. Причиной этого является обновление цифровых технологий и их совершенствование. В связи с этим перед педагогом стоит необходимость найти пра-

вильное соотношение между огромными ресурсами информации и ограниченным количеством учебных часов. Для реализации этой задачи педагог концентрируется на тех сведениях, которые потребуются обучающимся в реальной жизни, и должен использовать методически правильные приемы обучения, что и должно быть отражено в учебно-методическом обеспечении.

Учебно-методическое обеспечение поможет учащимся усвоить новый материал, дифференцировать, индивидуализировать обучение, совершенствовать контроль и самоконтроль, а также высвободить время для творческой, исследовательской работы, то есть повысить эффективность учебного процесса.

Дисциплина «Цифровая грамотность» включена в цикл общеобразовательных дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки учащихся общеобразовательных школ.

Разработку электронного учебно-методического обеспечения нужно осуществлялась в логике последовательных этапов проектирования.

Первый этап определяет цель и задачи проектирования электронного учебно-методического обеспечения.

Целью проектирования является создание учебно-методического обеспечения учебного курса по дисциплине «Цифровая грамотность», который будет ориентирован на развитие детей общеобразовательных школ.

Задачами проектирования являются:

- распределение содержания материала по модулям,
- создание гипертекстовой структуры учебно-методического обеспечения,
- подбор дополнительных источников информации по предмету,
- разработка заданий для самостоятельной работы.

На втором этапе разрабатывалась структура электронного учебно-методического обеспечения.

Структура учебно-методического обеспечения представлена в виде HTML (Hyper Text Markup Language) страниц в программе Internet Explorer, Opera, Google Chrome или любой другой программе browser, которая поддерживает стандарт (формат) HTML.

На третьем этапе проектирования было разработано содержание электронного учебно-методического обеспечения по модулям.

Встроенные средства навигации позволят свободно перемещаться по всем модулям учебно-методического обеспечения и находить необходимую информацию.

Модуль «Общие методические рекомендации» представляет собой инструкции и разъяснения, позволяющие ученику оптимальным образом организовать процесс изучения данной дисциплины. При разработке рекомендаций необходимо исходить из того, что значительная часть дисциплины при дистанционной форме обучения изучается самостоятельно.

В содержание модуля включены:

- рекомендации по использованию материалов учебно-методического комплекса;
- требования, предъявляемые к студентам при проведении различных форм контроля (например, разъяснения по организации устного опроса, выполнению тестовых заданий и т.п.);
- рекомендации по работе с различной литературой (указание о доступе к электронным ресурсам, а также к другим электронным базам);
- советы по подготовке к проверочным работам, разъяснения по поводу работы с тестовой системой курса.

Модуль «Курс лекций» содержит лекции по дисциплине, список рекомендуемой литературы по каждой теме;

Модуль «Методические указания по выполнению лабораторных и практических работ» содержит тему, цель, общие сведения, порядок выполнения лабораторной работы, включающий задания и методику их выполнения, выводы и вопросы к защите лабораторной или практической работы; включает в себя глоссарий, а также дополнительную информацию (монографии, статьи, тематические презентации т.д.).

Модуль «Самостоятельная работа» содержит варианты заданий; примеры решения типовых задач; материалы для самоконтроля (тесты с ответами); материалы для самоподготовки и др.

Методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы включают описание заданий, варианты заданий, правила выбора варианта, требования к представлению и оформлению результатов самостоятельной работы, ссылки на видеоматериал, слайдовый материал и др. Особенно подробные указания по темам, которые отведены на самостоятельное изучение студентами. По данным темам составлены вопросы для самоконтроля.

Модуль «Глоссарий» включает узкоспециализированные термины по информационно-коммуникационным технологиям с толкованием, комментариями и примерами.

Модуль «Список литературы» содержит основную и дополнительную литературу по дисциплине.

В учебно-методическом обеспечении курса дисциплины реализованы несколько систем:

- гипертекстовая система позволяет учащимся осуществлять нелинейный доступ к информации учебно-методического обеспечения, перемещаться по материалу не последовательно от начала к концу, а избирательно, ориентируясь на свои потребности;
- система навигации представлена фреймовой структурой. Фреймы облегчают навигацию по электронным HTML-документам. Целью навигации является осуществление перемещения пользователей по учебно-методическому обеспечению курса дисциплины как по обычной книге: листать страницы вперед или назад, обращаться к оглавлению, тестам, глоссарию или к практическим заданиям. Фреймы являются удобным способом логического разбиения HTML-документа на отдельные независимые панели, каждая из которых отображает содержимое отдельного файла. Эти элементы могут взаимодействовать между собой, создавая более удобные условия для работы с документом. Фреймы использованы с целью, разделить между собой содержательную часть учебно-методического обеспечения курса дисциплины и элементы навигации.

Использование такого рода электронных образовательных ресурсов может способствовать оптимизации образовательного процесса в общеобразовательной школе, развитию цифровой грамотности ученика и повысить качество образовательных услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Христочевский С. А. Электронный учебник – текущее состояние // Компьютерные инструменты в образовании. СПб. : Информатизация образования. 2001. № 6. С. 3–10.
2. Роберт И. В. Учебный курс «Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании» // Информатика и образование. 1997. № 8.
3. Краснова Г. А., Беляев М. И., Соловов А. В. Технологии создания электронных обучающих средств. М. : МГИУ, 2002. 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ПОСЛОВИЦАМИ

В современной методике преподавания русского языка отмечается стремление в ходе обучения русскому языку знакомить учащихся с культурой России, способствовать воспитанию у школьников чувства гордости за свой народ и его великую культуру. Во ФГОС основного общего образования отмечено, что личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать «... воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [3]. Это заставляет учёных искать пути сохранения национальной культуры и национального русского языка. В работах Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, С. И. Львовой, Т. Ф. Новиковой, Т. М. Пахновой, Л. А. Ходяковой, Н. М. Шанского и др. раскрывается роль русского языка в развитии национального самосознания, в формировании представлений о родной культуре как материальной и духовной ценности. Стали появляться региональные словари (исторические, словари топонимов), словари социальных и территориальных диалектов. Всё это говорит о возрождении ценности русского языка, повышении его роли в образовании и воспитании молодого поколения.

В Государственном образовательном стандарте общего образования (2004 год) был заявлен компетентностный подход в преподавании русского языка в школе и в качестве одной из целей изучения русского языка утверждено формирование культуроведческой компетенции: «Культуроведческая компетенция осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [4]. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (2010 год) закрепил эти положения. Культуроведческая компетенция предполагает осознание того, что родной язык – основа национальной культуры и средство приобщения к ней; изучать русский язык, значит изучать национальную культуру; владеть языком как средством общения, значит владеть культурой речи в широком смысле слова, а значит и культурой речевого поведения.

Всё вышесказанное предполагает формирование у подрастающего поколения системы значимых традиционных ценностей. Выработанная человечеством в ходе истории система ценностей фиксируется в слове, прежде всего, в произведениях устного народного творчества: сказках, загадках, пословицах, поговорках. В фольклоре запечатлён весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социальные, эстетические и воспитательные идеалы. Изучение фольклора даёт молодому человеку знание о русском народе, а в конечном счёте – о самом себе. Наиболее благодатный дидактический материал для уроков русского языка – народные пословицы. В своей работе «О преподавании отечественного языка» Ф. И. Буслаев выделил изучение по-

словиц и поговорок как самостоятельный вопрос: «Поговорки и пословицы, сохранившиеся в древних памятниках, суть не иное что, как лучшие, избраннейшие отрывки речи наших предков, служащие нам примером тому, как прежде строились у нас предложения и периоды» [1, с. 331].

Пословицы, по мнению многих исследователей, являются феноменом гуманитарной культуры, т. к. включают в себя следующие компоненты: лингвистический (фиксирует языковые особенности эпохи); социокультурный (хранит информацию о жизни, традициях, нравах, обычаях и культуре народа); психолого-педагогический (имеет большой воспитательный потенциал).

В пословицах более, чем в любых других текстах, отразилась когнитивная функция языка – функция организации, хранения и передачи от поколения к поколению знаний о мире.

Языковая специфика пословиц позволяет задействовать их как яркий языковой материал при изучении всех разделов школьного курса русского языка. Это нашло воплощение в нашем учебном пособии «Русская пословица как средство формирования языковой и социокультурной компетенции» [2]. Пословицы дают возможность в процессе изучения языковых единиц разных уровней постигать культурно значимую информацию, познавать самобытность и духовность русской культуры, национальные обычаи, традиции, национальный характер русского человека: *В каком народе живёшь, того и обычая держись; Дело и учит, и мучит, и кормит; Соха кормит, а веретено одевает; С огнём, с водой, с ветром не дружись, а дружись с землёй; Спать долго – жить с долгом; Плотник – первый на селе работник; Жнут поле в пору; Друга узнают в напасти; Не украшай платье, украшай ум; Добрый человек в добре проживёт век; Ремесло за плечами не носят, да с ним себе хлеба не просят; Один и у каши не спор; Покорной головы и меч не сечёт; Мужик-то сер, да ум-то у него не волк съел; Тот герой, кто за правду горой* и другие.

Это, в свою очередь, способствует гражданскому становлению молодых людей, формированию таких качеств личности, как уважение к родному этносу, его истории, чувство принадлежности к национальным ценностям, духовной общности – русский народ. Таким образом, обращение к русским пословицам даёт учителю возможность уже в ходе урока сочетать решение образовательных и воспитательных задач.

Пословицы могут быть задействованы и в процессе формирования речевых умений учащихся: умений логико-семантического характера (толкование смысла пословиц); умений, связанных с изображением содержания (определения идеи и развёртывание сюжета на основе пословицы); умений, связанных с изобретением формы (средства создания экспрессии образа в пословицах).

В пословицах всегда заключено воздействие на поведение человека. Это одно из наиболее ярких средств убеждения. Язык русских пословиц, выражая народное представление о мире, осуществляет социорегулятивную функцию, т. е. функцию воздействия на поведение носителей русской культуры, в том числе и на речевое поведение.

Пословицы отражают всё, что связано с человеком, его деятельностью, окружающей его природой и содержат мудрые суждения обо всех реалиях народной жизни. Отсюда их огромная воспитательная ценность. Этот их аспект хорошо осознавался и активно использовался в практике обучения и воспитания педагогами прошлого К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым и др. В пособии «Русская пословица как средство формирования языковой и социокультурной компетенции» представлена идея народной фольклорной риторики, реализованная в работах Ю.В. Рождественского.

Пословицы служат воспитанию таких положительных идеалов, как

– патриотизм: *С родной земли умри – не сходи; Своя земля и в горсти мила; На родной стороне и камешек знаком; Родимая сторона – мать, чужая – мачеха; И пензенцы в Москве свою ворону узнали;*

– трудолюбие: *Хочешь есть калачи, так не сиди на печи!; Работа да руки – надёжные в людях поруки; На чужую работу глядя, сыт не будешь; Труд человека кормит, а лень портит;*

– стремление к знаниям: *Наука верней золотой поруки; Ученье лучше богатства; Век живи – век учись; Учёный водит, неучёный следом ходит; Корень учения горек, да плод его сладок; Учи других – и сам поймёшь.*

Пословицы оперируют понятиями добра и зла: *Доброго не бегай, а худого не делай; Злую печаль развевай доброй мыслью; Добро твори, сколько можешь, от того никогда не занеможешь; чести и бесчестия: Береги честь смолоду; Держи над собой честь и берегись, чтоб кого до беды не довести; Честь ум рождает.* В них осуждаются самолюбие, упрямство, хвастовство, злословие, зависть, лесть, жадность: *Самолюб всякому не люб; Упрямство есть порок слабого ума; Хвастливого с богатым не узнаешь; Рта людям не завяжешь; Завистливые глаза не знают стыда; Скупому душа дешевле гроша и многие другие.*

Привлекая тексты пословиц в качестве дидактического материала для наблюдения над языковыми единицами разных уровней, мы одновременно можем использовать содержащуюся в них информацию как действенное средство формирования культуроведческой компетенции, воспитания в школьниках лучших черт русского национального характера и национального самосознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие / сост. И. Ф. Протченко, Л. Л. Ходякова М. : Просвещение, 1992. 512 с.
2. Канакина Г. И., Викторова Е. В. Русская пословица как средство формирования языковой и социокультурной компетенции : учеб. пособие / под ред. Г. И. Канакиной. М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. 144 с.
3. ФГОС основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 02.11.2021).
4. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. 2004 год. URL: <https://sch612.edusite.ru/Federalnyy-komponent-2004-god.pdf> (дата обращения: 03.11.2021).

УДК 37.02

Екатерина Ивановна Карева

г. Пенза, winterkatarina@mail.ru

Юлия Александровна Шурыгина

г. Пенза, julia_shurygina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС (ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет в качестве личностных результатов формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции,; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания [3].

В качестве предметных результатов при освоении иностранного языка и второго иностранного языка выступает «формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности» [3].

Соответственно, изучение иностранного языка (в том числе второго иностранного языка) обладает существенным образовательным и воспитательным потенциалом.

В качестве второго иностранного языка наибольшее распространение в отечественной системе образования получил немецкий язык. Освоение немецкого языка в данном случае облегчают приобретенные раннее знания, умения и навыки, полученные и сформированные при изучении английского языка. Знакомство с культурными традициями немецкоязычных стран, детским немецким фольклором, сказками позволяет достигать наибольшего воспитательного эффекта.

Н. В. Барышников считает, что при обучении немецкому языку как второму иностранному следует учитывать общие принципы, актуальные при обучении любому иностранному языку [2].

Наиболее значимыми являются следующие принципы:

1) Коммуникативные задачи выступают в качестве приоритетных в общем методическом подходе обучения учащихся второму иностранному языку.

Обучение основывается на ранее полученном учебном опыте учащихся в родном и первом иностранном языках. То есть учащиеся имеют возможность сознательно сравнивать языковые системы первого и второго иностранных языков, а также процесс обучения в целом.

2) Процесс обучения второму иностранному языку направлен на развитие личности ребенка, его потенциал, возможности и способности. Процесс обучения второму иностранному языку имеет некоторые явные преимущества наличие опыта владения первым иностранным языком и возраст учащихся.

3) Развитие ключевых видов речевой деятельности, включающих в себя аудирование, чтение, письмо, говорение, должно формироваться взаимосвязанно между собой.

4) Сопоставительный подход, известный также как контрастивный, играет ключевую роль в обучении, т.к. учащимся предоставляется возможность сопоставлять первый иностранный язык, а именно английский со вторым, в нашем случае, немецким языком.

5) Наиболее значимы принципы экономии обучения второму иностранному языку, и в случае высокого уровня владения первым иностранным языком учениками, процесс обучения может быть интенсифицирован.

6) Систематическое отслеживание результатов учащихся является обязательным условием при обучении второму иностранному языку. Необходимо стремиться развивать у учеников способность к самоконтролю и самооценки или рефлексии [2].

Немецкий язык как второй иностранный изучается в отечественных школах с 5 класса. Это позволяет избежать перегрузок в начальном звене и делает процесс обучения более сознательным. При этом педагог должен определить соответствующие параллели в английском и немецком языках.

Уже на начальном этапе обучения учащиеся убеждаются в том, что английский и немецкий языки имеют ряд схожих признаков, таких как:

1) Латинский шрифт.

2) Слово и словоупотребление.

3) Структура простого предложения (наличие глагола-связки):

Deutsch Mein Name **ist** Anna.

English My name **is** Anna.

4) Употребление определенных и неопределенных артиклей:

Deutsch **der** Apfel / ein Apfel

English the Apple / an Apple

5) Использование вспомогательных глаголов в образовании временных форм (haben = to have)

Deutsch Du hast gefragt.

English You have asked.

Подобное сходство может стать прочной базой при овладении немецким языком как вторым иностранным на начальной стадии обучения.

В российских школах наибольшее распространение для изучения иностранного языка получил учебно-методический комплект «Горизонты» М. М. Аверина, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко [1].

Существенным достоинством этого комплекта является опора на знание первого иностранного языка, используемого в качестве базы. Это позволяет учащимся легче воспринимать новый материал, придает уверенность и мотивирует на дальнейшее обучение. Материал разработан таким образом, чтобы побудить учеников анализировать, соотносить и находить общее в двух языках.

Особое внимание в учебнике уделяется проектной деятельности. Например, проект «Wandmalerei» расширяет знания о жизни молодых людей в Германии, ее проблемах и интересах усиливает интерес учащихся к стране изучаемого языка. Страноведческий материал, представленный в данном пособии, позволяет ближе познакомиться с культурой, традициями и обычаями этой страны, что способствует достижению не только образовательных, но и воспитательных задач.

Таким образом, учебно-методический комплект «Горизонты» М. М. Аверина, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко способствует приобретению начальных навыков общения в устной и письменной форме на иностранном языке, освоению правил речевого и неречевого поведения, расширению лингвистического кругозора, а также формированию дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Таким образом, говоря об особенностях освоения второго иностранного языка в условиях реализации ФГОС ООО, следует подчеркнуть важность достижения не только образовательных, но и воспитательных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин М. М., Гуцалюк Е. Ю., Харченко Е. Р. Немецкий язык. Предметная линия учебников «Горизонты». 5–9 классы : пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2013.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М. : Просвещение, 2003.
3. ФГОС. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 03.11.2021).

УДК 371.927

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, karpuschkina@bk.ru

РАННЯЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИМСЯ В СИТУАЦИИ БИЛИНГВИЗМА

Одним из приоритетных направлений систем образования, здравоохранения и социальной защиты в мировой практике стала ранняя помощь детям. В нашей же

стране на государственном уровне только идет становление системы ранней помощи: появляются нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность центров, открываются службы ранней помощи, осуществляется обучение специалистов, работающих в таких структурах.

Увеличение числа детей, имеющих нарушения развития уже при рождении, привело к пониманию необходимости создания службы ранней помощи детям и семьям. Организация комплексной помощи детям раннего возраста и их семьям будет успешно функционировать в случае поддержки со стороны государства и сформированным межведомственным связям и междисциплинарному подходу.

В международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья в разделе e3 «Поддержка и взаимосвязи» включены ряд разделов, в том числе и «Семья и ближайшие родственники»; так как именно семья может и должна принимать непосредственное и активное участие в реабилитации ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья или входящего в группу риска.

Перечислим задачи, которые стоят перед службами ранней помощи детям и их семьям:

- раннее выявление сенсорных, двигательных, когнитивных нарушений и их профилактика у детей раннего возраста, входящих в группу риска;
- проведение комплексной психолого-педагогической работы с детьми с нарушениями развития и детьми, входящими в группу риска;
- адаптация, интеграция и социализация детей раннего возраста с нарушениями развития (риском нарушения)
- обучение родителей (законных представителей) детей с ОВЗ раннего возраста использованию игрового оборудования и современным видам игровых средств;
- организация развивающих игр и игрового взаимодействия с детьми;
- консультирование родителей (законных представителей) по созданию развивающей среды в домашних условиях;
- построение индивидуального коррекционно-образовательного маршрута ребенка.

Таким образом, службы ранней помощи и консультативные пункты оказывают психолого-педагогическую помощь родителям (законным представителям) с целью всестороннего развития ребенка. Очень значимо, что службы ранней помощи организуются для детей от 2-ух месяцев до четырех лет с выявленными нарушениями развития или входящими в группу риска и их семьям, находящимся, в том числе и в кризисной ситуации.

Одной из задач консультативных пунктов и службы ранней помощи оказывается проведение комплексной профилактики и коррекции отклонений в когнитивном, речевом, эмоциональном, двигательном развитии детей раннего и дошкольного возраста, не посещающих на постоянной основе образовательные организации специалистами междисциплинарной команды, а также частоту, длительность работы. Важно отметить, что для работы с конкретным ребенком выделяют основного специалиста. Длительность работы определяется междисциплинарной командой специалистов, рассматриваются три варианта однократная, кратковременная или долговременная программа раннего вмешательства.

В группу риска входят дети с ограниченными возможностями здоровья, но в контексте работы будем говорить о ситуациях, когда ребенок воспитывается в ситуации билингвизма. Проблема обучения детей с билингвизмом продолжает интересовать специалистов разных областей знаний, так как двуязычие в современном мире становится обыденностью. Выделение разных подходов к изучаемой проблеме подтверждает ее актуальность.

Изучив многочисленные данные о негативном влиянии двуязычной среды на языковое развитие детей Александрова Н. Ш. [1], высказала мнение, что одним из путей пластичности мозга при раннем двуязычии является перераспределение имеющихся мозговых ресурсов для удовлетворения потребности в общении. Таким образом, по мнению Александровой Н. Ш. «реорганизация мозга для обеспечения вербальной коммуникации может означать ограничение других потенциальных возможностей индивида. Если это предположение верно, то цена, заплаченная билингвом за второй язык, остается неизвестной» [1, с. 466]. Именно этот факт и доказывает необходимость обоснования не только возраста начала обучения второму языку детям с ограниченными возможностями здоровья и входящих в группу риска, но и выработку рекомендаций для обучения детей, воспитывающихся в ситуации билингвизма, когда второй, а иногда и третий, языки вплетены в социальное окружение ребенка в раннем возрасте. Развитие второго языка в раннем возрасте обусловлено социально-коммуникативными причинами, то есть необходимостью говорить на конкретном языке, когда необходимо общаться с людьми. При этом исследований, посвященных раннему целенаправленному одновременному овладению двумя языковыми системами, немало. И эти работы доказывают возможность параллельного усвоения двух и более языков, что способствует более успешной социализации во взрослом возрасте, развитию определенных интеллектуальных сторон личности.

Несомненной на данный момент является роль родителей (законных представителей) в успешном овладении ребенком языковой системой. Даже при нормальном психофизическом развитии, когда семья и ближайшие родственники не обеспечивают полностью потребности в речевой практике ребенка, он не может на достаточном уровне освоить язык.

Институтами социализации в раннем возрасте выступают семьи и образовательные организации, роль последних успешно могут выполнять службы ранней помощи [2]. Формирование языкового поведения может осуществляться в процессе семейного воспитания: именно семья оказывает значительное влияние на процесс приобщения ребенка к системе социальных связей, формирует стереотипы речезыкового поведения. Поэтому в международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья работе с семьей и ближайшими родственниками отведена значительная часть работы. И в случае использования альтернативных средств коммуникации, которым также могут обучить родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в системе ранней помощи, наиболее эффективной работа будет через семью ребенка.

Многоаспектность и междисциплинарность проблемы билингвизма приводит к необходимости поиска новых путей к решению многих вопросов и проблемы, которые обусловлены именно двуязычной средой. В частности в группе риска по возникновению речевых проблем и социализации оказываются дети с ограниченными возможностями здоровья. В современном мире дети, воспитывающиеся в ситуации билингвизма, и их семья нередко относятся к социально незащищенным группам и этот факт свидетельствует о том, что социальные проблемы и педагогические недочеты будут встречаться достаточно часто [3].

Таким образом, описанные в международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья и в программах деятельности службы ранней помощи принципы, задачи, подходы могут быть успешно реализованы и в работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в ситуации билингвизма. При этом учет языкового окружения, структура имеющегося нарушения в развитии позволят выработать эффективную и продуктивную стратегию работы с семьей по изучению родного и второго языка ребенком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н. Ш. Раннее двуязычие и пути пластичности. Наблюдения и размышления // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографический сб. М. : «Прометей» МПГУ, 2005. С. 462–477.
2. Екжанова Е. А., Карпушкина Е. А. Образовательная интеграция учащихся с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в ситуации билингвизма // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 1 (70). С. 88–91.
3. Карпушкина Е. А. Дошкольное образование детей с билингвизмом // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ : сб. науч. ст. по материалам регион. науч.-практ. конф. М. : Юникод, 2018. С. 139–143.

УДК 372.854

Ангелина Сергеевна Карташова

г. Пенза, k.a.s.5@yandex.ru

Наталья Вадимовна Фирстова

г. Пенза, nfirst@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ШЕСТИУГОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБОБЩЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В 10 КЛАССЕ

Каждый учитель задумывался о том, как повысить интерес учащихся к его предмету, как повысить учебные способности школьников так, чтобы каждый из них максимально раскрыл свой интеллектуальный и личностный потенциал [1, с. 5]. Образовательный процесс это совокупность учебно-воспитательного процесса (деятельности преподавателя) в единстве с учебно-познавательным и самообразовательным процессом (деятельностью обучаемого). Целью образовательного процесса является создание условий для развития познавательной активности обучаемых [2, с. 7]. Многие педагоги прибегают к игровым методам изучения информации, что помогает детям легко и быстро запомнить нужный материал. Основная цель таких методов развить у обучающихся креативность, самостоятельность, индивидуальность и творческое мышление.

Креативность повышает самооценку, поскольку учащиеся могут взглянуть на свои собственные решения проблем и свои собственные продукты и увидеть, чего они способны достичь.

Творческое мышление важное умение в реальной жизни. Это сила, лежащая в основе личностного роста и развития культуры и общества. Творческие задания обогащают работу в классе, делают ее более разнообразной и приятной.

Сегодня повсюду говорят о креативности, что обусловлено необходимостью повышения конкурентоспособности компаний и организаций и движением в сторону обучения, ориентированного на знания, а не на тестирование в школах [2, с. 9]. Министерства образования в разных частях мира призывают школы уделять больше внимания творчеству в учебной программе во всех предметных областях.

Творческий человек способен:

– решать проблемы оригинальными и ценными способами, которые имеют отношение к цели;

- видеть новые значения и отношения в вещах и устанавливать связи;
- генерировать оригинальные и творческие мысли и идеи о чем-либо;
- использовать воображение и прошлый опыт для создания новых возможностей обучения.

На протяжении десятилетий педагоги пробуют новые стратегии обучения, чтобы держать своих учеников в тонусе и вдохновлять их на обучение. Хотя некоторые стратегии потерпели неудачу, другие оказались довольно эффективными. Одной из таких стратегий является метод шестиугольного обучения. Для России метод довольно новый и требует более детального изучения, но это не делает его менее эффективным. Это метод рассмотрения связей между идеями и нахождения нюансов в этих связях.

Преподаватель раздает учащимся набор шестиугольников (гексов) на которых сосредоточены главные мысли по выбранной теме. Каждый шестиугольник может соединяться с шестью другими. Школьники должны упорядочивать и переставлять их, пока не почувствуют, что у них получилась самая прочная шестиугольная паутина, на которую они способны. К концу обсуждения у учеников должна быть взаимосвязанная сеть концепций вместе с четко объясненными связями [3, с.8]. Прелесть шестиугольного обучения в том, что оно дает начало творческой дискуссии. Когда вы даете небольшой группе детей колоду шестиугольников и просите их соединить их так, как они захотят, каждая группа придумает разную мозаику по разным причинам. По ходу составления схемы ученики будут задавать друг другу вопросы и углубляться в идеи на карточках, споря о том, какая мысль больше связана с центральной концепцией и какой пример заслуживает одной из этих драгоценных шести сторон.

В качестве примера применения метода шестиугольного обучения на уроках мы взяли тему «Именные реакции в органической химии» для школьников, обучающихся по УМК О. С. Габриеляна «Химия. 10 класс». Поскольку отдельной темы «Именные реакции» в этом учебнике нет, то этот метод можно применять на уроках обобщения знаний по органической химии в 10 классе.

Этот метод мы планируем применить на уроке обобщающего повторения в 10 классе МБОУ СОШ №50 г. Пенза для структурирования изученного за год материала.

Рассмотрим вариант составления учащимися схемы по теме «Именные реакции».

Обучающимся предлагается:

- центральный гекс «Именные реакции»;
- 3 гекса с названиями разделов учебника: «Углеводороды и их природные источники», «Азотсодержащие органические соединения», «Органическая химия и общество»;
- 6 гексов с названиями классов соединений: «Алкены», «Каучуки», «Алкены», «Нефть и способы ее переработки», «Амины», «Синтетические полимеры»;
- 6 гексов с фамилиями ученых: «В.В. Марковников», «С.В. Лебедев», «М. Г. Кучеров», «В. Г. Шухов», «Пауль Шлак», «Н.Н. Зинин»;
- по 6 гексов с портретами ученых и проведенными ими реакциями.

Задача учащихся соотнести реакцию с фамилией ученого и его портретом. Это позволит развить учащимся множество навыков, в том числе зрительную память, ведь она является решающим фактором в чтении, правописании и письме.

На рис. 1 представлен пример составления учащимися схемы.

Составляя такую мозаику, учащиеся подводят итог всего пройденного за год, закрепляют полученную информацию в игровой форме. Они увидят вещи по-новому и углубят свои знания, стремясь соединить самые разнообразные идеи [4]. Шестиугольное обучение предназначено для того, чтобы заставить детей критически мыслить, устанавливать новые связи, обсуждать и предоставлять доказательства в поддержку своих рассуждений, а это именно то, чего не хватает современной школе.

месте студент оказывается в новой социальной среде, что может вызвать некоторые трудности в адаптации. Для решения данной проблемы во многих университетах вводится позиция «тьютор».

Тьюторство особо необходимо в той деятельности, где ещё не существует определенных, установленных норм, что не позволяет самостоятельно освоить или включиться в ту или иную работу, проект, процесс.

Тьюторство зародилось в XIV веке в классических британских университетах Оксфорде, и, несколько позднее, в Кембридже. С этого времени под тьюторством понимают сложившуюся форму наставничества. В Оксфорде и Кембридже тьюторы до сих пор играют важную роль в учебной и воспитательной работе. Они являются полноценными сотрудниками.

В Россию тьюторство пришло намного позже. Тенденция к развитию тьюторского сопровождения связана с присоединением России к Болонскому процессу, обуславливающим ориентацию высшего образования на принципы индивидуализации [6]. Фундаментальное влияние в развитие тьюторского сопровождения в нашей стране оказала Ковалева Т. М., которая на данный момент является Президентом Межрегиональной Тьюторской Ассоциации. Ежегодно проводятся Летние университеты тьюторства, различные конференции, разрабатываются проекты. Например, Правлением ООО «Межрегиональная тьюторская ассоциация» и директором АНО ДПО «ПрЭСТО» был принят Этический кодекс тьютора 26 апреля 2021 года.

Одной из форм тьюторского сопровождения в высших учебных заведениях является назначение студента старшего курса в роли наставника, помощника, который помогает студенту первого курса адаптироваться в новых, непривычных условиях, а также, помочь найти себя, выявить свои сильные стороны и скрытые таланты. Тьютор становится связующим звеном между студентом-новичком и миром студенчества.

В рамках данной работы мы рассмотрим позицию «тьютора» как помощника, наставника, помогающего студентам первого курса в адаптации и самоопределении. Тьютор это наставник первокурсников, в задачи которого входит сплочение только-только образованного студенческого коллектива, командообразование, информирование своих подопечных обо всех важных событиях, которые в большом количестве происходят в стенах университета, и мотивация новичков к учебной и внеучебной деятельности.

Тьюторское сопровождение направлено преимущественно на два процесса: адаптация и самоопределение. С точки зрения психологии адаптация это перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [3]. Тьютору необходимо помочь влиться в студенческий коллектив, если у первокурсника возникает такая проблема. Решением данной ситуации может быть выяснение проблемы и помощь в её решении, если тьютор способен и компетентен её решить. Также провести игры на сплочение коллектива, что позволит не раскрывшемуся студенту стать ближе к одногруппникам.

Понятие «самоопределение» с профессиональной точки зрения подразумевает основу самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни, определяющее основные направления его деятельности, а именно даёт ответы на следующие вопросы: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и кем работать, какой стиль жизни выбрать [4]. Студент, поступивши в тот или иной университет, уже определился, кем он хочет быть и чем заниматься. Но важно донести до студента, что не стоит ограничиваться только учебной деятельностью в рамках предусмотренной образовательной программы. Университет предоставляет возможности развития в творческой, научной, спортивной, волонтерской и других видах деятельности. Занятие

внеурочной деятельностью положительно влияет на студента, так как это позволяет дополнительно развиваться, открывать в себе новые таланты или развивать уже имеющиеся. Возможно, ситуация обратная, когда студент изъявляет ярое желание попробовать себя в разных видах деятельности. Задача тьютора помочь студенту найти себя, рассказывая о различных мероприятиях, где он сможет принять участие и проявить себя.

Для данной должности выбираются студенты старших курсов. Выбираются именно студенты, потому что им проще наладить взаимный контакт. Более того, старшекурсники уже сами прошли данный этап, имеют определенный опыт, который может быть полезен нынешним первокурсникам при прохождении того же самого пути.

Для того чтобы оценить качество работы, выявить положительные и отрицательные стороны тьюторов и в последующем улучшить работу тьюторов, был проведен опрос. Тьюторская деятельность является очень важной и нужной деятельностью для студентов первокурсников (90,3 % проголосовали «за» и 9,7 % «против»). Также, в вопросе о полезности помощи тьюторов 87,1 % дали положительный ответ и 12,9 % отрицательный. При оценке работы тьюторов 45,2 % дали наивысшую оценку, 29 % поставили оценку хорошо, 16,1 % средне, 9,7 % плохо. Можно предположить, что люди, выступающие против тьюторов, не видящие в их работе необходимости и полезности, давшие низшую оценку работе, имели негативный опыт. Тьюторы, прикрепленные за данными людьми, не имели достаточной квалификации и опыта, возможно и желания, чтобы организовать качественный процесс адаптации.

Анализируя ответы про причины неудовлетворенности работой тьюторов, наиболее популярным оказались ответы: низкий уровень владения необходимой информацией, отсутствие хорошего уровня организации работы с первокурсниками, безответственное отношение.

Также, студентам было предложено ответить на вопрос «Были ли у вас ситуации, когда вы стеснялись что-то спросить у преподавателей и обращались к своим кураторам/тьюторам?». У 51,6 % опрошенных возникали подобные ситуации во время учебной деятельности. Тьютор является одним из немногих людей в университете, к которому он может обратиться для решения какого-либо вопроса. Это говорит о том, что тьюторам необходимо быть в приятельских отношениях с первокурсниками, чтобы у студента не возникало чувство боязни, стеснения при обращении к старшекурсникам. Помимо коммуникабельности, тьютор должен быть ответственным (93,5% проголосовавших студентов).

Проведенный опрос даёт понять, чего ожидают сами первокурсники и что требуется от тьюторов, чтобы студенты комфортно влились в учебную деятельность, новый коллектив, раскрывали себя как личности, проявляя желание к участию во внеурочной деятельности университета.

Для улучшения процесса адаптации и самоопределения, тьютор может включить в план организации своей работы игры на сплочение коллектива и игры, тесты личностного характера, целью которых является поиск себя, раскрытие внутреннего потенциала.

Должность «тьютор» является крайне ответственной, требует максимальной отдачи. В первые месяцы обучения поддержка тьюторов очень необходима, т.к. этот период является наиболее сложным для первокурсников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Критерии и основные характеристики «открытого образования». URL: https://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t6_3.htm (дата обращения: 01.05.2021).
2. Львова А. С., Любченко О. А. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организа-

ции // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2016. № 1 (35). С. 89–96.

3. Постовалова Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973. С. 18–19.

4. Пятницкая Г. А. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников на современном этапе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-samoopredeleniya-starsheklassnikov-na-sovremennom-etape/viewer> (дата обращения: 30.05.2021).

5. Романова Е. А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/poziciya-tyutora-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения: 17.04.2021).

6. Этезова М. М., Нагоев Б. Б. Психологическая адаптация первокурсников к условиям вузовского обучения. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/79PSMN616.pdf> (дата обращения: 01.06.2021).

УДК 377

Светлана Викторовна Киселева

г. Пенза, sv_kis@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА

На современном этапе развития российского общества наблюдается процесс переосмысления представлений о подготовке высококвалифицированного, компетентного педагога-музыканта, обладающего широкой эрудицией, профессиональным мастерством и глубокими знаниями [1]. Эти характеристики явно определяют движение к прогрессу в жизни общества. От плодотворной и активной музыкально-педагогической деятельности [2] учителя музыки во многом зависит формирование духовного мира его учеников, становление гражданской позиции, развитие их способностей, мышления, креативности и расширение кругозора.

Анализ исследований в области профессиональной подготовки бакалавра (профиль направления «Музыка») (Е. В. Зеленкова, И. Лизанец, В. В. Новикова, Э. Г. Отяковская, З. В. Румянцева и другие) показал, что разработаны и определены квалификационные требования, профессиональная модель, содержание и структурные компоненты его профессиональной компетентности; вопросы многогранной и многоаспектной музыкально-педагогической деятельности исследовались на всех этапах развития отечественной музыкальной педагогики (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Безбородова, Д. Б. Кабалевский, Е. В. Николаева, Н. А. Терентьева, Г. М. Цыпин и другие).

В последние годы в системе профессиональной подготовки бакалавра среди задач педагогического образования в вузе, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом [3], выделяется одна из основных – формирование компетентности как способности самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи информационных и коммуникационных технологий.

Особое значение приобретает освоение бакалаврами музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в процессе музыкально-педагогической деятельности, которые наряду с традиционными музыкальными инструментами обладают широким спектром возможностей, реализация которых служит дополнительной мотивацией обучения современных будущих специалистов.

К таким возможностям относятся:

- автоматизация поиска необходимых музыкальных произведений для расширения обогащения педагогического инструментария традиционного обучения;
 - динамическая визуализация нотных записей адекватно аудиозаписи музыкального произведения;
 - автоматизация переложения музыкального произведения для иного состава исполнителей по сравнению с оригиналом;
 - автоматизация выбора режима звучания и управления темпом, динамикой, артикуляцией, установление вариантов тембра;
 - колористическое украшение музыкальной композиции, в том числе обогащение звучания шумовыми эффектами;
 - использование разнообразных вариантов музицирования, в том числе применение в аранжировке различных фактурных заготовок из банка в памяти инструмента;
 - формирование и «запоминание» музыкально-тематических фрагментов заготовки синтаксического уровня;
 - получение разнообразных гармонических последовательностей аккордов, поддержание и расцветивание их остинатным (повторяющимся) фактурным ритмическим рисунком;
 - формирование гомофонно-гармонического склада с характерным функциональным разделением голосов (для применения автоаккомпанемента);
 - представление «аккомпанирующих фигур» основных жанров и стилей классической музыки разных направлений и времён;
- установление вариантов гармонических ритмоформул аккомпанемента.

В связи с этим возникает проблема пересмотра содержания образовательных программ с целью повышения престижа музыкально-педагогического образования и формирования профессиональной компетентности бакалавра, владеющего современными прогрессивными технологиями и методиками.

В целом в процессе формирования компетентности бакалавра в области музыкально-педагогического образования музыкально-компьютерные технологии являются необходимым компонентом. Они включают следующие основные направления: аранжировку, нотографию, MIDI-технологии, цифровую обработку музыкальных сигналов (С. И. Баскаков, Л. М. Финк, А. Б. Сергиенко, Ю. Сато и др.).

Вместе с тем, на современном этапе подготовки бакалавров педагогического образования (профиль «Музыка»), недостаточно раскрыты теоретические подходы к формированию компетентности бакалавра в области музыкально-педагогической деятельности с применением МКТ. Отсутствуют научно-обоснованные подходы к разработке соответствующих методов и форм обучения с применением МКТ при формировании компетентности бакалавра в области музыкально-педагогической деятельности.

Так, вопросы применения МКТ в учебном процессе рассматривались с различных аспектов в трудах Г. Г. Белова, В. О. Белунцова, И. Б. Горбуновой, И. М. Красильникова, В. В. Медникова, В. С. Ульянич и др. Однако в них не затрагивалась проблема применения МКТ для формирования компетентности бакалавра в области музыкально-педагогической деятельности в процессе обучения в «Концертмейстерском классе».

В процессе подготовки бакалавров они должны осваивать целый ряд предметов музыкально-исполнительского цикла, среди которых особое место занимает дисци-

плина «Концертмейстерский класс». Специфика названной дисциплины проявляется в интеграции различных видов музыкально-педагогической деятельности, что направлено на овладение комплексом профессиональных компетенций [4]. Она имеет большое значение для формирования профессиональной компетентности будущего бакалавра, который должен, в соответствии с современными задачами музыкального образования, иметь высокий уровень исполнительской подготовки, развитые музыкальные и педагогические способности, знания, умения и навыки в области практической и музыкально-педагогической деятельности.

Использование МКТ в Концертмейстерском классе помогает значительно улучшить качество профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования.

Под *музыкально-компьютерными технологиями* (И. В. Горбунова, И. М. Красильников, А. В. Харуто, П. Л. Живайкин, А. К. Мазур, Р. Ю. Петелин, Л. П. Робустова, Е. Р. Сизова и др.) мы будем понимать совокупность средств, методов и форм освоения специальных дисциплин (в частности дисциплины «Концертмейстерский класс»), формирующихся на базе интеграции общемузыкальных и музыкально-компьютерных знаний.

Для возможности применения МКТ в области профессиональной подготовки бакалавров необходима специально оборудованная аудитория, которая представляет собой специально оборудованное для аудио-визуального сопровождения рабочее место преподавателя и учебные рабочие места для бакалавров. Наличие нескольких учебных мест дает возможность проведения не только индивидуальных, но и групповых форм занятий [5].

Использование наушников в аудиторной работе дает возможность выполнять задания одновременно всем участникам учебного процесса, не мешая остальным. Одновременно с этим происходит усвоение и закрепление полученных знаний сразу на занятиях.

Специально оборудованная аудитория включается в себя две составляющие части: аппаратную и программную.

Первая содержит следующий комплект специального оборудования: персональный компьютер в стандартной комплектации, MIDI-клавиатуру, звуковую карту или внешний аудиоинтерфейс, головные стереотелефоны (средство индивидуального контроля аудиосигналов), динамический микрофон (индивидуальное средство для записи речи, голоса и акустических сигналов).

Вторая, программная часть, включает в себя программное обеспечение и операционной системы. Вместе они являются программным основанием всего комплекса МКТ.

Таким образом, взаимодействие всех составляющих компонентов программного основания и аппаратного обеспечения является программно-аппаратным комплексом, который реализуется в различных направлениях обучения будущих бакалавров педагогического образования [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» профиль подготовки «Музыка» : приказ Министерства образования и науки РФ № 1426 от 04.12.2015. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/> (дата обращения: 14.10.2021).

2. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. URL: http://dep_kmmpm.pnzgu.ru/files/dep_kmmpm.pnzgu.ru/opor_muzyka.pdf (дата обращения: 14.10.2021).

3. Об утверждении ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : приказ Минобрнауки № 121 от 22.02.2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 14.10.2021).

4. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата (440301 Педагогическое образование). URL: <http://fgosvo/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 14.10.2021).

5. Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки. 2004. № 9, т. 4. С. 123–138.

6. Брянцев М. М., Горбунова И. Б., Кибиткина Э. В., Праздничных О. Ю. Программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 144 с.

УДК 811.161.1(075.8)

Светлана Анатольевна Климова

г. Пенза, ada62@yandex.ru

Валерия Вячеславовна Белова

г. Пенза, valeriyaa.belova.2000@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Кейс-технология технология активного проблемно-ситуационного анализа, основанная на обучении путем решения конкретных задач ситуаций (решения кейсов).

Главная цель данной технологии выработать одно (несколько) решений проблемы, предложенной в кейсе, проанализировав готовую вспомогательную информацию, решив предложенные задачи.

Сравнительно недавно кейс-технология начала внедряться в начальное образование. И сейчас этот подход стал одним из эффективных в обучении. Выделим несколько его преимуществ:

1. Практическая направленность. С помощью приобретения детьми теоретических знаний кейс-технология позволяет решать практические задания. Обучающиеся применяют приобретенные знания в различных ситуациях: при решении проблем, задач, при исследовании и др.

2. Эмоциональная вовлеченность. Кейс-технология предполагает эмоциональное включение в познавательный процесс каждого участника за счет погружения в ситуацию. Дети думают над проблемой, используют предложенные подсказки, анализируют их, размышляют над тем, как можно применить их, выполняют задания, которые приводят к решению кейса.

3. Развитие навыков. Ситуация, предложенная в кейсе, требует осмысленного применения полученных знаний и умений, которые в практической деятельности перерастают в навыки.

4. Интеграция образовательных областей. Информация, предложенная в кейсе, может носить комплексный характер (например, для решения литературоведческой проблемы могут понадобиться естественно научные сведения).

Как правило, кейс состоит из определённых частей:

- а) описание конкретной ситуации;
- б) вспомогательная информация для поиска решений (научные, публицистические, художественные тексты, иллюстрации, фотографии, схемы, таблицы, виртуальная лаборатория);
- в) задания к кейсу.

Кейс-технология можно применять на различных этапах учебного процесса. Использование возможно при проверке результатов образования (контрольный кейс), при применении теоретических знаний на практике, в процессе исследовательской деятельности и т.д.

Основные отличия кейса от традиционной учебной задачи состоят в том, что в кейсе зачастую отсутствует чёткий набор необходимых условий, поэтому обучающиеся сами выбирают из них наиболее значимые. Алгоритм решения разрабатывается тоже самостоятельно, часто не существует однозначного решения [1, с. 978].

На сегодняшний день кейс-технология ещё не пользуется достаточной популярностью в начальной школе. Это объясняется небольшим жизненным опытом у учащихся младших классов, трудностью в отборе материала для полноценного кейса. Но хочется отметить, что использование данного метода позволяет сформировать у ребенка высокую мотивацию к учебе, формирует у него основы исследовательского поведения.

Кейс-технология помогает повысить интерес учащихся к изучаемому предмету, развивает у школьников такие качества, как социальная активность, коммуникабельность, умение слушать и грамотно излагать свои мысли. Кроме того, дети получают коммуникативные навыки, развивают презентационные умения, формируют интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения, приобретают экспертные умения и навыки, учатся учиться, самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения ситуационной проблемы, изменяют мотивацию к обучению [2, с. 25].

Несомненно, что рассматриваемая нами технология эффективно применима на уроках литературного чтения. На сегодняшний день цель урока литературы это не только расширение словарного запаса ученика и выработка навыка чтения, но и развитие умения мыслить, анализировать прочитанное, делать выводы; развитие способности к собственному творчеству. Художественная литература предлагает ребёнку интересные темы и проблемы. Над ними нужно подумать, порассуждать. Далеко не всегда мнения будут одинаковыми. Текст это обширное поле для стилистических и языковых экспериментов, организации исследовательской и творческой деятельности учащихся.

Применение кейс-технологии на уроке литературного чтения в начальной школе может быть связано с проблемами в сюжете произведения (например, взаимоотношения главных героев, выделение наиболее важного эпизода, оценка поступков, событий, характеров), со спецификой жанров, с проведением стилистических экспериментов, с творческими работами.

Конечным продуктом работы с кейсом может стать иллюстрация к произведению, показывающая отношение ученика к прочитанному, инсценирование эпизода, составление таблицы, развернутая характеристика персонажа, карта маршрута передвижения главного героя, синквейн, кластер. Результат решения кейса может быть представлен в виде презентации, плаката, письменного сочинения или устного выступления.

Для обучающихся важно овладеть сравнительным анализом. Сопоставление может касаться жанров, тем, персонажей, выразительных средств, творческой манеры авторов, деталей сюжета, кульминационных моментов. Например, задание кейса может быть наце-

лено на сравнение авторской (литературной) сказки и народной (фольклорной). Предварительные рекомендации даются за неделю до работы с кейсом: «Прочитайте народную сказку «Морозко» и авторскую «Мороз Иванович» В. Ф.Одоевского».

Содержание кейса для учащихся четвёртого класса, предназначенного для организации групповой работы, может быть таким.

Справочный материал, помещенный в кейсе: статья о народных и авторских сказках; примеры обложек книг, иллюстрации, портреты знаменитых сказочников.

Задания: Существует народная сказка и литературная. Это два разных вида любимого детьми жанра. Какие же сходства и отличия имеют эти сказки? Вы сможете назвать их, изучив материалы кейса. Задания выполняйте последовательно.

Первое задание. Вы прочитали две сказки. Какая из них народная, а какая авторская? Как вы думаете, почему? (Изучите материалы кейса. Возможно, они вам помогут.) Сделайте вывод, записав ваш ответ на бланк, который вы найдёте в кейсе.

Второе задание. Проанализируйте сказки по плану. Сделайте записи в бланк (для каждой сказки предназначен отдельный бланк, оформляйте запись аккуратно, следите за почерком).

План:

1. Наличие автора.
2. Есть ли у сказки несколько вариантов?
3. О чём эта сказка?
4. Главные герои сказки (назовите и очень кратко охарактеризуйте)
5. Чему учит сказка?
6. Язык сказки.

Третье задание. Рассмотрите иллюстрации и обложки, определите, к какой сказке они подходят, приготовьтесь устно объяснить свой выбор. Прикрепите обложки и иллюстрации к заполненным бланкам.

Четвёртое задание. Сделайте вывод: какие сходства и отличия вы нашли у народной и авторской сказок? Можете ли вы с уверенностью сказать, что В. Ф. Одоевский использовал текст народной сказки при написании своей? Опираясь на материалы, изложенные в бланках, оформите кластер, показывающий сходства и различия произведений (оформляйте записи на планшете).

Далее каждая команда представляет свой вариант плаката, рассказывая о сходствах и отличиях сказок, объясняя выбор обложки и иллюстраций.

Работа с данным кейсом даёт возможность формировать у детей навыки сравнительного анализа разножанровых однотематических произведений. Деятельность учащихся при этом носит комплексный характер: они читают художественный и публицистический тексты, определяют тему и идею произведения, дают характеристику персонажам, определяют особенности языка, осознанно выбирают иллюстрации, учатся обосновывать своё мнение. В процессе решения кейса у обучающихся формируются важнейшие универсальные учебные действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 368 с.

2. Смолянинова О. Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза // Образование XXI века: инновационные технологии, диагностика и управление в условиях информатизации и гуманизации : сб. тез. II Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2000. С. 154.

Галина Юрьевна Козина

г. Пенза, galina-sura@bk.ru

Вадим Борисович Игольников

г. Пенза, Vadimhawk12@gmail.com

НОВЫЙ ФОРМАТ ГОСПОДДЕРЖКИ МАЛОИМУЩИХ СЕМЕЙ И ОДИНОКИХ ГРАЖДАН: СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТРАКТ

В последнее десятилетие в России наблюдается рост числа малоимущих семей. Согласно данным Росстата, доля детей в возрасте до 16 лет, проживающих в домашних хозяйствах со среднедушевыми денежными доходами ниже величины прожиточного минимума, за период с 2012 по 2019 годы увеличилась с 17,6 % до 23,6 % [5]. Также в целом увеличивается количество граждан, которые нуждаются в социальной поддержке. Это, в частности, отмечает в своём исследовании М. Н. Наджафова: «Доля населения с доходами ниже прожиточного минимума после кризиса 2015 года возросла относительно показателей 2008–2012 гг., а высокие темпы продовольственной инфляции не позволяют ощутить улучшений от номинального роста доходов населения» [2].

В связи с этим в настоящее время государство разрабатывает новые эффективные меры, направленные на помощь гражданам в выполнении их социальных функций. Одним из таких видов помощи является социальный контракт.

Цель нашего исследования выявить целостное понимание социального контракта как меры социальной поддержки, а также выявить плюсы и минусы данной технологии поддержки населения.

Социальный контракт в общем виде представляет собой соглашение, которое заключается органами соцзащиты с гражданами и семьями, доход которых по независящим от них причинам ниже прожиточного минимума, установленного в соответствующем субъекте РФ [3]. Специфика социального контракта состоит в его направленности на помощь в переходе нуждающимся на самообеспечение. Социальный контракт позволяет решить следующие задачи: во-первых, снижение количества семей, живущих за чертой бедности; во-вторых, содействие безработным в профессиональной переподготовке и трудоустройстве, в том числе в качестве индивидуальных предпринимателей и самозанятых; в-третьих, снижение иждивенческих настроений в малоимущих семьях, создание условий для их самообеспечения.

В настоящее время система социальных контрактов в регионах Российской Федерации активно развивается. Доля граждан, проживающих в семьях с детьми, получивших государственную социальную помощь на основании социального контракта, в общей численности граждан данной категории, получивших государственную социальную помощь, составляет 49,5 %. Среди субъектов Российской Федерации по данному показателю выделяются Тамбовская и Амурская области, Республика Коми и Ханты-Мансийский автономный округ Югры 100 %, Республика Бурятия 85,9 %.

Большинство регионов при оказании помощи на основании социального контракта ориентированы на сельские семьи, предоставляя единовременные денежные выплаты на развитие личного подсобного хозяйства. Так, доля граждан, ведущих личное подсобное хозяйство, по Российской Федерации составляет 30,4 %. Самый высокий уровень данного показателя в Республике Бурятия и Кемеровской области 100 %, Волгоградской области 96 %, Оренбургской области 94,3 %, Омской области 72,7 %.

В сельской местности ведение личного подсобного хозяйства способствует не только улучшению материального положения семьи за счет реализации получаемой продукции, но и развитию трудовых навыков у детей. Например, в Тюменской области успешно развивается молочное направление в личном подсобном хозяйстве. В Чукотском автономном округе ведение личного подсобного хозяйства включает расходы на материалы для сооружения или ремонта хозяйственных построек, на выращивание сельскохозяйственной продукции, на ведение традиционных видов хозяйствования и промыслов.

В целом по Российской Федерации семьи с детьми, получившие государственную социальную помощь на основании социального контракта, увеличили доходы в 1,4 раза. Улучшилось питание в домохозяйствах, имеющих детей, за счет увеличения натуральных поступлений продукции из личных подсобных хозяйств. Среди регионов по данному показателю лидируют Камчатский край 92,9 %, Алтайский край 63,0 %, Ивановская область 60,8 %. Увеличилось количество трудоустроенных граждан, и это число составляет 67 % от общей численности граждан трудоспособного возраста, которые получили социальную помощь по социальному контракту [1].

Практика показала, что при применении технологии социального контракта в регионах более полно реализуется трудовой потенциал семьи, имеющих детей, повышается социальная ответственность граждан, ослабевает иждивенческий мотив в их поведении.

Также, исходя из данных по Российской Федерации в целом, можно выявить и другие плюсы технологии социального контракта: увеличивается количество индивидуальных предпринимателей; увеличивается число граждан, которые прошли профессиональное переобучение; растет число людей, прошедших лечение от алкогольной зависимости.

Стоит также отметить, что система социального контракта имеет свои минусы. К таковым можно отнести: четко прописанный срок действия договора, поскольку существуют ситуации, при которых не получится развить своё дело за один год; частичные выплаты по договору, которые не позволяют приобрести дорогостоящую технику, необходимую для нужд бизнеса; контроль над деятельностью гражданина, заключившего социальный контракт со стороны социальных служб, так как в силу своего психологического склада далеко не все люди могут выносить даже не слишком сильный контроль.

Однако, несмотря на минусы, технология социального контракта всё-таки является эффективной, поэтому её продолжают внедрять и другие регионы.

Так, с целью мотивации людей на поиск выхода из трудного материального положения, повышения их экономической активности и качества жизни в 2021 году система социальных контрактов была введена в Пензенской области [4]. Опираясь на опыт регионов, в которых уже реализуется данная технология, можно предположить, что в результате введения технологии социального контракта в Пензенской области: увеличится среднемесячный доход малообеспеченных семей; увеличится число трудоустроенных граждан; вырастет число индивидуальных предпринимателей; увеличится количество граждан, которые прошли профессиональное переобучение или получили дополнительное профессиональное образование.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальный контракт это мера поддержки граждан, обладающая своей спецификой, продолжает активно внедряться в регионах Российской Федерации с целью улучшения жизни граждан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О практике применения и эффективности оказания семьям с детьми государственной социальной помощи на основании социального контракта в субъектах Российской Федерации для использования органами социальной защиты населения: информационные материалы Министерства труда РФ от 24.02.2015 // Министерство

труда и социальной защиты Российской Федерации : офиц. сайт. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/ analytics/60> (дата обращения: 26.10.2021).

2. Наджафова М. Н. О проблеме бедности населения в Российской Федерации // Экономические исследования. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-bednosti-naseleniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 06.11.2021).

3. Кто имеет право на выплаты и бесплатные услуги в рамках социального контракта // Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации : офиц. сайт. URL: <http://duma.gov.ru/news/52119/> (дата обращения: 02.11.2021).

4. Социальный контракт // Социальное управление города Пензы : офиц. сайт. URL: <http://www.socuprpenza.ru/catalog/76/> (дата обращения: 02.11.2021).

5. Доля детей в возрасте до 16 лет, проживающих в домашних хозяйствах со среднедушевыми денежными доходами ниже величины прожиточного минимума // Федеральная служба государственной статистики : офиц. сайт. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807?print=1> (дата обращения: 06.11.2021).

УДК 373

Елизавета Геннадьевна Кольдина

г. Пенза, elza.kol@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В формировании личности ребенка школа принимает активное участие, на протяжении долгого времени школа воспитывает, закладывает качества, которые необходимы младшему школьнику в будущем для развития, самореализации и становления личности. Одним из важных качеств, над которым работает школа, а в частности педагог, является формирование гражданской идентичности. Уже в младшем школьном возрасте учитель начинает активно формировать гражданскую позицию младшего школьника. Но изначально ребенку необходимо предоставить соответствующую информацию, на базе которой возможно формирование гражданской идентичности, также как невозможно привить любовь к Родине и воспитать патриотизм без знания истории о своей стране и малой Родине.

Гражданскую идентичность следует понимать, как тождественность индивида государству, своему статусу гражданина, личная оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать осознанное активное участие в жизни государства [4].

В начальной школе, в курсе Окружающий мир, гражданская идентичность является одним из факторов, способствующих формированию и становлению грамотного и активного гражданина своей страны.

Нами была проведена диагностика на базе МБОУ гимназии № 42, г. Пензы, в 4 «В» классе. В диагностике приняло участие 28 обучающихся. Данный класс курса «Окружающий мир» изучает по программе «Перспектива». В начале года автор учебника, Андрей Анатольевич Плешаков, предлагает для изучения раздел «Мы граждане единого Отечества». Рассмотрим только темы, которые способствуют формированию знаний ребенка о политике и устройстве государства: «Общество-это мы!», «Россий-

ский народ», «Конституция России», «Права ребенка», «Государственное устройство России» «Российский союз равных», «Государственная граница России» [3].

Сразу после изучения раздела «Мы граждане единого Отечества» детям был предложен тест на тему «Политическое устройство страны». Ознакомиться с тестом можно, перейдя по QR-коду:

После анализа результата работ, можно сказать, что из 28-х опрошиваемых у 82 % показан низкий уровень знаний, (23 обучающихся), у 14 % (4 обучающихся) средний уровень знаний, и только 4 % (1 обучающийся) обучающихся показал высокий уровень знаний. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что пройденный материал детьми не усвоен, и как следствие формирование гражданской идентичности невозможно, так как необходимые знания для этого отсутствуют.

Считаем, что необходим единый ресурс, который позволит обучить младшего школьника, эффективно преподнести материал достаточно трудной для изучения темы «Политическое устройство государства» в начальной школе, а также позволит развивать и совершенствовать, что в дальнейшем будет способствовать формированию интереса к теме и позволит иметь необходимые знания для современного и активного гражданина государства.

Нами была разработана интерактивная игра «Обществоград», с которой можно ознакомиться, отсканировав выше представленный QR-код. Но прежде, чем ознакомить детей с интерактивной игрой «Обществоград», считаем необходимым для большего эффекта использовать рабочий лист, который разработан нами специально для пропедевтического этапа игры. Заполнение рабочего листа позволит структурировать информацию, которая понадобится в интерактивной игре. С содержанием рабочего листа можно ознакомиться, перейдя по выше предложенному QR-коду. Использовать материал можно и в электронном формате и в печатном [2].

Проводя исследование, мы использовали печатный вариант и при работе с рабочими листами, и игрой. Задача каждой команды была правильно заполнить наибольшее количество «Домиков». По итогу, наглядно было видно, какая из сфер политического устройства государства отстает, что необходимо еще изучить и вспомнить, чтобы продолжить «политический путь».

Использование разработанных рабочих листов и интерактивной игры позволило развить интерес и сформировать необходимый багаж знаний, так как после повторной диагностики, и ее анализа были получены следующие результаты. Из 28-опрошиваемых, у 68 % обучающихся был зарегистрирован средний уровень (19 ребят), у 26 % обучающихся высокий уровень (7 ребят) и у 6 % (2 ребенка)-низкий уровень знаний.

Данная тема вызвала положительные эмоции, интерес, повысила мотивацию в изучении тем, связанных сполитическим устойством государства, то есть создала благоприятную обстановку для работы учителя в направлении формирования гражданско индентичности и политческого образования младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кольдина Е. Г. Особенности ознакомления младшего школьника с политическим устройством Российского государства // Студенческий электронный научный журнал. 2021. № 4 (132). URL: <https://sibac.info/journal/student/132/202445> (дата обращения: 07.03.2021).

2. Кольдина Е. Г. Особенности построения индивидуального образовательного маршрута в игре «Обществоград» для младших школьников // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» (г. Пенза, 21 апреля 2021 г.) / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 219–221.

3. Плешаков А. А., Крючкова Е. А. Окружающий мир 4 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электронном носителе : в 2 ч. М. : Просвещение, 2013. Ч. 2. 224 с. («Школа России»).

4. Шикова Р. Ю. Идентичность молодежи России в условиях социокультурной трансформации // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1, Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. № 1. С. 109–113.

УДК 786.2(075)

Елена Викторовна Королева

г. Пенза, Tsimbal28@mail.ru

РАБОТА НАД ОБРАЗОМ В ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Цель работы исполнителя над музыкальным произведением заключается в том, чтобы выявить заложенное автором художественное содержание и раскрыть его на публике. Для передачи характера и настроения музыки необходимо найти яркий образ и, конечно, привнести свой собственный опыт понимания данного произведения. Это большая творческая работа. Работа над образом. И если с ребенком еще с детства этим заниматься добросовестно, то можно взрастить разностороннюю личность одними лишь музыкальными занятиями, ведь палитра образов в музыкальной литературе богата и разнообразна. Кроме того, это один из интересных этапов изучения произведения, который одного стимулирует к скорейшему разучиванию текста, а другого, может, подтолкнет и к более глубокому анализу, например, творчества композитора, или явления, передаваемого этой музыкой. А это и является главной целью обучения фортепианной игре. Не только научить владеть инструментом, но и подтолкнуть к разностороннему развитию музыканта, к пониманию мира через призму искусства.

Опора на передачу образа помогает преодолеть и некоторые технические сложности. Даже этюды необходимо наделять красками, иначе механическая игра может только навредить. Главным желанием великих мастеров было не научиться играть быстро и технично, а «передать ту сумму впечатлений, которая у каждого была своя особенная. И когда это удавалось, когда на полотне добивались сходства с тем, что видели умственным взглядом, техника выходила сама собой» [2, с.43].

Изучение с учеником произведения начинается с ознакомительного этапа, на котором будущий исполнитель, должен создать представление о музыкальном образе, задуманном автором. Для его поиска необходимо ознакомиться с нотным текстом, проиграть произведение, послушать его в исполнении известных музыкантов, проанализировать различные интерпретации. Для лучшего понимания музыки важно найти информацию о стиле и жанре произведения, о личных и творческих особенностях композитора, об эпохе, в которой он жил, составить представление о картине мира того времени.

Так, например, если это И. С. Бах, то можно поговорить с учеником о библейских сюжетах, потому что его музыка неразделима с прославлением Христа [3]. Венским классикам Й. Гайдну, В. А. Моцарту присуще проявление жизнерадостного начала. У Л. В. Бетховена на первый план выходят тема борьбы, накал эмоций, конфликты либо разума и сердца, либо человека и окружающей среды. Утонченность и глубина Ф. Шопена, яркость и бравурность Ф. Листа, широта Рахманинова, мистика и космизм Скрябина, символизм К. Дебюсси и особенности музыкального стиля других композиторов.

торов, это те знания, которые помогут лучше прочувствовать образ и позволят исполнителю наметить собственную трактовку данного произведения.

После создания краткого представления об образе начинается детальная работа над произведением. Проучиваются отдельные его части, уточняется аппликатура, отрабатываются технические сложности. В продолжение работы над раскрытием художественного содержания анализируются особенности формы, фактуры, развитие динамики, кульминационные точки, гармонические повороты, штрихи. Далее важно продумать, какой художественный эффект передают используемые композитором выразительные средства, провести ассоциации с явлениями жизни, природы, искусства. И мнения музыкантов могут быть совершенно разными, а это и есть процесс творчества. Каждый «исполнитель облюбовывает и выдвигает в музыке созвучные ему стороны» [4, с.10].

Исполнителю необходимо владеть не только пианистическими навыками, но и обладать богатым воображением. Ведь «содержание музыкального произведения шире замысла его творца» [4, с. 9]. Работая над разнообразной по стилю и жанру музыкой, исполнитель может проявить свою творческую многогранность. Представить и передать образы природы в программных произведениях, например, Ф. Листа «На берегу ручья» или «Шум леса», где на фоне покачивания листьев от ветра, который передает партия правой руки, звучит таинственная мелодия леса. Далее, развиваясь, тема проходит в разных тональностях, приобретает иные фоновые краски. В таких произведениях пианист выступает в роли художника, словно кистью рисует картины природы. Немало в фортепианной литературе образов, где следует примерить на себя режиссерскую стезю. Например, показать образы героя в пьесах «Баба-Яга», «Песня косаря» П. И. Чайковского. Или же поставить театральную постановку картины «Жатвы» с динамичными «трудовыми» крайними частями и медленной средней с отдыхом и созерцанием природы. Создать настроение всеобщей радости, гулянья и «сыграть» образ медведя в «Масленице». Еще большую сложность представляют произведения, в которых передается определенное психологическое состояние. Например, в «Этюдах» Скрябина. Передача чувства – тонкий процесс погружения в свой внутренний мир, ради поиска нужного звука.

От видения образа зависит полновесность руки, ведение фразы, звукоизвлечение, прослушивание подголосков. Внимание следует уделить и словесным пояснениям автора. Клод Дебюсси в своих богатых, с точки зрения образного раскрытия произведениях, дает ремарки на родном языке, от которых веет французским шармом. Интересно часто используемое слово «cedez», что переводится как «уступите, поддайтесь» [1, с 66]. Словно призывает играть интуитивно, свободно, расслабленно погрузиться в поток музыки, которая сама подскажет нужное движение. Это пояснение прекрасно характеризует заключительный этап работы над образом, когда произведение играется целиком, без остановок. Текст выучен, преодолены технические задачи. Появляется возможность наслаждаться звуком, чувствовать фразировку и музыкальное дыхание, «проживать» музыкальное произведение. На этом этапе начинается предконцертная подготовка. Желание передать зрителю найденный во время большой проделанной работы образ, сосредоточение на передачи настроений, переживаний и чувств, как правило, помогает справиться с волнением во время выступления.

Работа над образом важный процесс в творчестве исполнителя, который развивает музыкальное мышление и помогает выразить свою творческую индивидуальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины: возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях. 2-е изд., доп. СПб. : Композитор, 2007. 324 с.

2. Крамской И. Н. Письма. Т. 2. 1876–1887. Л. : Изогиз, 1937. 492 с.
3. Носина В. Б. Символика музыки И. С. Баха / Междунар. курсы высш. худож. мастерства пианистов памяти С. В. Рахманинова. Тамбов, 1993. 104 с.
4. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М. : Классика – XXI, 2004. 189 с.

УДК 159.922.7

Елена Владиславовна Котова

г. Москва, kotova.elena2014@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА ПАРАМЕТРОВ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В последнее время многие исследователи, как отечественные, так и ряд зарубежных, обращают внимание на проблему развития и обучения детей, страдающих различными соматическими заболеваниями. К соматически больным детям относятся дети с заболеваниями внутренних органов, а также группа детей, обозначаемых в клинике детских болезней как «часто болеющие», таковыми принято считать тех, кто страдает острыми респираторными инфекциями четыре и более раз в году.

Исследованием данного вопроса занимались такие известные ученые как А. Р. Лурия, Ф. В. Бассин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Зейгарник, В. В. Николаева, Л. Н. Анциферова, А. Е. Личко и другие. Из зарубежных источников следует особо выделить работы Данбар, Александера, Поллока.

Однако, чаще всего и теоретический, и практический аспекты этих исследований ориентированы на взрослого человека и совершенно не учитывают всевозрастающего влияния соматических факторов на детскую психику. Как следствие этого модели взаимодействия, методы, приемы, способы, формы обучения не адаптированы к личности часто болеющего или соматически ослабленного ребенка. Его малоактивность, быстрая утомляемость, замкнутость, нервозность, ухудшение внимания, длительный субфебрилитет (небольшое повышение температуры) остаются либо незамеченными, либо трактуются как неумение и нежелание учиться, что влечет за собой, во-первых, изменение динамики познавательной деятельности; во-вторых, частичную, либо полную дезадаптацию. Изменение динамики познавательной деятельности проявляется по мнению Николаевой В. В. в снижении силы познавательных побуждений, ухудшении показателей памяти, мышления, быстрой утомляемости и снижении работоспособности, трудностях переключения на новые виды деятельности. Степень выраженности этих нарушений может быть различна. Это зависит как от сущности и характера течения отдельных болезней, так и от длительности болезненного процесса. Изменения в познавательной деятельности учащихся создают определенный дефицит возможностей развития личности. Одно из объяснений данного явления заключается в том, что сложившаяся система потребностей и мотивов вступает в противоречие с энергетическими затратами, необходимыми для выполнения той или иной деятельности, что, в свою очередь, приводит к падению силы и выраженности побудительной функции мотивов [3].

Второй аспект данной проблемы: частичная (вторая, третья подгруппы), либо полная (четвертая, пятая подгруппы) дезадаптация ребенка [2]. Дезадаптация такое со-

стояние ребенка, психический и соматический статус которого подтверждает его несоответствие требованиям школьной жизни. Проанализировать дезадаптацию группы или класса можно по следующей схеме:

Первая подгруппа условно называемая «норма», в нее входят школьники, у которых нет признаков дезадаптации: хорошо справляются с учебой; нет проблем в сфере межличностных отношений; не жалуются (и фактически не наблюдается) на ухудшение состояния здоровья; не проявляют асоциальных форм поведения.

Вторая подгруппа «группа риска». Дети этой подгруппы обычно неплохо справляются с учебой, не проявляют видимых нарушений социального поведения. Психологическими показателями принадлежности к данной группе являются: нарушения в сфере общения; заниженный, неустойчивый или неадекватный показатель самооценки при высоком уровне мотивации; признаки участвовавших заболеваний.

Третья подгруппа «неустойчивая школьная дезадаптация». Дети данной подгруппы не могут успешно справляться с учебой. О нарушениях процесса обучения и социализации свидетельствуют: слабое усвоение школьного материала по одному или нескольким предметам; существенные изменения соматического здоровья детей; серьезные проблемы в сфере межличностных отношений; нарушения в эмоциональном развитии.

Четвертая подгруппа «устойчивая школьная дезадаптация», для которой характерны следующие проявления: постоянная школьная неуспешность; асоциальное поведение: грубость, хулиганские выходки, демонстративное поведение, побеги из дома, прогулы уроков, высокая конфликтность с окружающими.

Пятая подгруппа «патологические нарушения». Для представителей этой группы характерны следующие признаки: тяжелые заболевания (в т.ч. врожденные аномалии развития; стойкие нарушения эмоционально-волевой сферы; неврозоподобные и психопатические расстройства; стойкие физические недуги: нарушения зрения, слуха, деятельности сердечно-сосудистой системы и т.п.

Наличие в классе соматически ослабленных и часто болеющих школьников или микрогрупп с различными уровнями дезадаптации предъявляет высокие требования к профессиональному мастерству, личности педагога и обуславливает специальную организацию учебного процесса, в ходе которого создавались бы оптимальные условия для раскрытия и реализации возможностей каждого ребенка. Рассмотрим в качестве примера особенности взаимодействия педагога с часто болеющими школьниками. В первые месяцы школьной жизни ребенок бывает настолько переполнен впечатлениями, что в его поведении проявляются не совсем типичные для него особенности. Многие дети после занятий предоставлены сами себе, должны сами распределять свое время, что им плохо удается, дезорганизует и утомляет их. Дополнительное утомление создает и то, что с приходом в школу ребенок все время занимается напряженной умственной деятельностью. Вся жизнь первоклассника связана с личностью учителя. Педагог для него главный и беспрекословный авторитет. Но позиция педагога школы по отношению к ребенку значительно отличается от позиции воспитателя дошкольного учреждения. Отношения с воспитателем были более интимные, он выполнял по отношению к ребенку в какой-то степени функции родителей, а отношения с учителем складываются только в процессе учебной деятельности и являются деловыми и более сдержанными, что создает напряжение у соматически ослабленного младшего школьника. Общее неудовлетворительное состояние ребенка отражается и на особенностях протекания психических процессов. Во внимании появляется узость, неустойчивость. Проявляются и некоторые особенности памяти. Случается, что дети забывают лицо учителя, расположение своего класса, парты.

В связи со сказанным выше для учителя в это время очень важно выстроить по отношению к ребенку эмпатическую модель общения, то есть такую модель, в основе которой, лежит способность к сочувствию и сопереживанию, к пониманию ребенка, готовность оказать ему посильную помощь. Также существенным фактором для облегчения сложной ситуации учения часто болеющего ребенка является моделирование игровых ситуаций на уроке и вне его, так как именно на общение, прежде всего, направлен первоклассник.

Несколько иначе складывается ситуация в третьем, четвертом классах школы: авторитет учителя начинает снижаться, ребенок более критично относится ко всему, что исходит от педагога. Постепенно более значимой становится личность сверстника, его мнение, поведение и т.д. В связи с этим у хронически болеющего младшего школьника (болеющего не более четырех раз в год) «повышается уровень рефлексии, наблюдается увеличение числа проблематических суждений, отражающих неуверенность ребенка в себе» [1]. Тогда как, при частых обострениях хронического заболевания происходит замедление развития новообразований возраста, в том числе потребности в социальной компетентности и самостоятельности.

Особенности взаимодействия педагога с соматически больным подростком также имеет свою специфику. Исследования психологов показывают, что основная роль в психическом развитии подростка принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающим миром. Центральные новообразования личности подростка связаны с изменением ведущего вида деятельности, ведущего типа отношений. Подросток устанавливает отношения не с одним, а со многими учителями, учитывая особенности их личности и тех, зачастую противоречивых требований, которые предъявляет каждый педагог. В целом, отношения выстраиваются на основе оценочных суждений, в которых реализуются потребности в общении и самоутверждении. Главные «позиции» при взаимодействии, как у здоровых, так и часто болеющих подростков занимают сверстники и родители. Из 314 опрошенных учащихся восьмых классов ни один не выразил желание обсуждать свои жизненные проблемы с кем-либо из учителей. Наличие таких сложных проблем выявлено у 85 % больных подростков и у 33 % здоровых. Было установлено, что часто болеющие подростки более обидчивы, нерешительны, ревнивы, быстрее устают, имеют гораздо больше трудностей в общении, чем их здоровые сверстники [1]. Характерным проявлением в данной возрастной группе является феномен ухода от болезни (в прошлое, в мир грез и фантазий, в будущее). В ряде случаев изменяются профессиональные устремления подростков. Поведение педагогов, способствующее осознанию всей тяжести заболевания, отвергается, вызывая, со стороны подростка либо еще большую отчужденность, либо негативизм как ситуативную реакцию, а впоследствии и как личностную черту; немотивированную агрессию, протесты в той или иной форме.

Таким образом, при работе с соматически больными школьниками учитель должен не только глубоко знать содержание школьных программ, но и обладать психологическими знаниями, позволяющими оптимально учитывать основные новообразования младшего школьного и подросткового возраста. Эта цель может быть достигнута через специально организованное обучение, учитывающее возрастные и личностные особенности здоровых и часто болеющих учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалевский В. А. Психология семьи и больной ребенок. Красноярск : Краснояр. пед. ун-т, 2009. 75 с.
2. Кочубей Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника. М. : Знание, 1988. 80 с.
3. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.

Ольга Анатольевна Кочеткова

г. Пенза, gorelovaoa@mail.ru

Юлия Николаевна Пудовкина

г. Пенза, yulia_pudowkina@mail.ru

Оксана Олеговна Царева

г. Пенза, k-czaryova@mail.com

РОЛЬ ВИРТУАЛЬНЫХ СРЕД ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РОБОТОТЕХНИКЕ

Актуальность применения виртуальных сред программирования в дистанционном обучении робототехнике обусловлена относительно высокой ценой учебных наборов, в возможности моделирования удалённо от конструктора, в возможной экономии времени и материальных ресурсов, так как нет необходимости в сборке робота и изготовлении площадок для них [4].

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

В процессе решения проблем изучения робототехники в условиях дистанционного обучения рассмотрим возможности использования виртуальных робототехнических эмуляторов в качестве обучающей платформы. В настоящее время существуют различные программные средства компьютерного моделирования, применимых в обучении робототехники, позволяющие имитировать не только реальные геометрические размеры, но и физические свойства реальных роботов [1]. Рассмотрим ряд программных разработок, которые можно применять для образовательной робототехники, позволяющие демонстрировать работу роботов в виртуальном пространстве: Scratch, LEGO Digital Designer, VEXcode VR, Tinkercad [2, 3].

Для того чтобы запрограммировать робота в виртуальной среде, сначала необходимо сформировать у учащегося основы алгоритмического мышления. Для решения этой задачи оптимально подходит среда Scratch с графическим интерфейсом (<http://scratch.mit.edu>). В данной среде можно научить программировать обучающихся программы, тем самым получить ключевые навыки программирования на этом языке, которые в дальнейшем понадобятся для написания кода управления роботом. Программная среда Scratch является универсальной для программирования многих образовательных робототехнических конструкторов, и поэтому выбор бесплатной платформы обусловлен именно этими факторами [5]. Подчеркнём, что многие производители робототехнических систем, так или иначе, используют в своих редакторах кода программирование контроллеров с помощью графических блоков по аналогии со Scratch.

Программа LEGO Digital Designer предназначена для младших школьников, позволяет создавать различные 3D-объекты на основе виртуальных деталей конструктора LEGO (порядка 760 типов деталей). Программное обеспечение точно отражает реальный процесс построения любой модели LEGO. Среда поддерживает два режима конструирования: моделирование «с нуля», посредством чего развивается воображение учеников; во втором случае пользователь может дополнить готовые модели.

На следующем этапе, в зависимости от учебных планов и оборудования, можно начинать программировать уже конкретные виды роботов или электронные устройства. Для этого можно использовать «Виртуальные роботы VEX» (<https://vr.vex.com>), который также бесплатен и используется редактор Scratch. Здесь обучающиеся знакомятся с различными датчиками и расширенными опциями движения. Представленный на этом сервисе набор заданий (игровых полей или карт) для робота достаточно широк и может активно использоваться в учебном процессе (рис. 1).

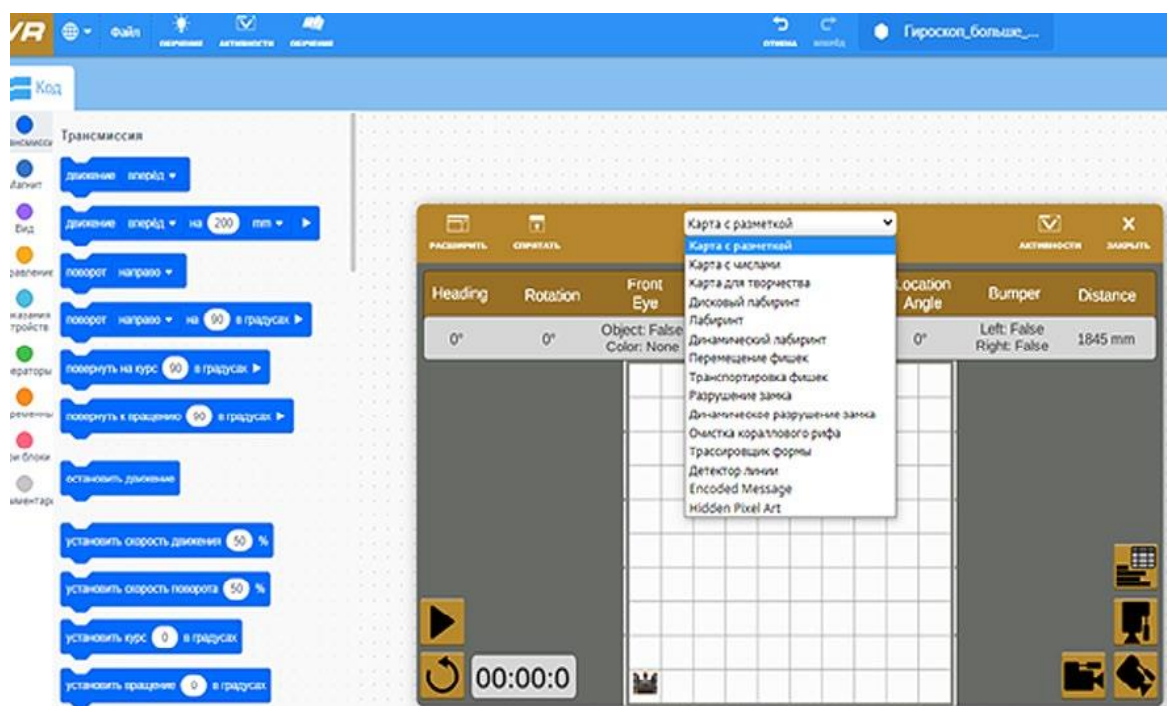


Рис. 1. Виртуальная среда программирования роботов VEXcode VR

Виртуальная среда программирования роботов VEXcode VR предназначена для отработки навыков программирования роботов в среде Scratch и используется в дальнейшем при переходе на языки программирования Python и C++. Во многих системах переход Scratch к Си происходит автоматически, т.е. программа, написанная в Scratch, автоматически переводится в Си, и наоборот. Робот VEX VR оснащён датчиками, элементами управления и множеством физических функций. В VEXcode VR представлен только один робот, который уже заранее настроен. Это устраняет необходимость в настройке конфигурации робота или заранее определённого шаблона проекта.

После того как обучающиеся освоят программирование на Scratch, можно переходить к программированию на других языках, как было уже сказано выше, прежде всего, на язык Си, так как он является основным для программирования контроллеров, например Arduino. В этом случае может помочь бесплатная среда онлайн-моделирования Tinkercad (<http://tinkercad.com>) (рис. 2).

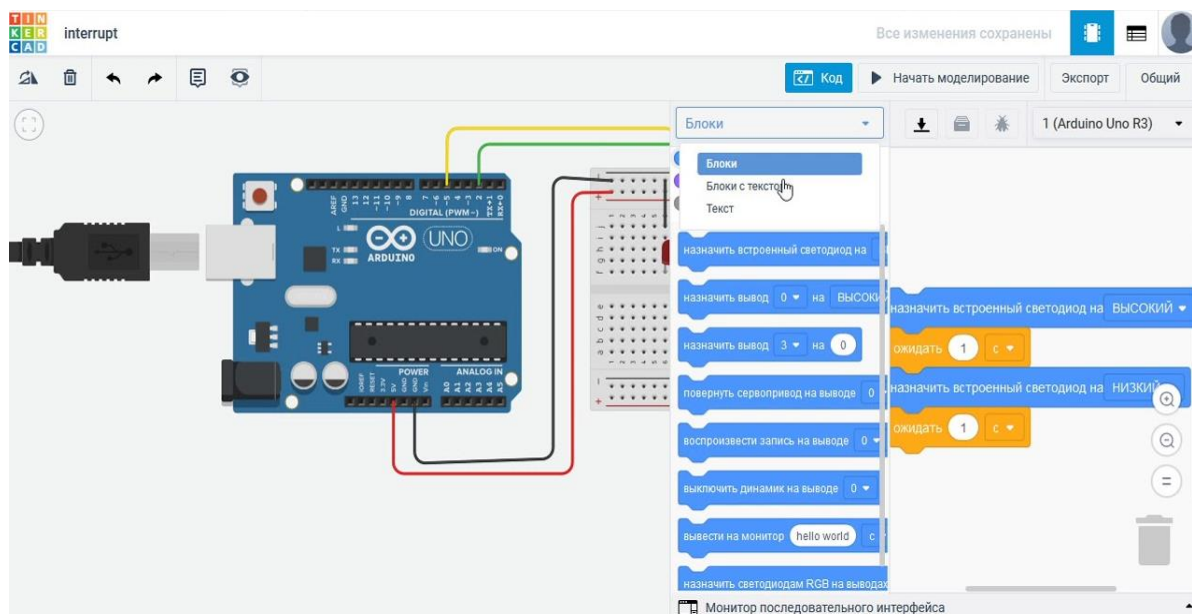


Рис. 2. Виртуальная среда программирования роботов Tinkercad

Таким образом, для изучения работы некоторых компонентов и датчиков робота, для программирования и отладки проектов в условиях отсутствия соответствующего оборудования можно воспользоваться программными эмуляторами оборудования. Проведённый обзор отображает целесообразность использования виртуальных сред для обучения образовательной робототехники. Их использование позволит совершенствовать разработку роботов и программ, экономить время и ресурсы на проведение различных экспериментов и исследований, а также перечисленные выше инструменты могут быть особенно полезны для тех, кто заинтересован робототехникой, но не имеет робототехнического набора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

**ДОМОСТРОЙ: ПОРЯДОК И УСТОИ РУССКОЙ СЕМЬИ (ПО СТРАНИЦАМ
«ПЕСНИ ПРО ЦАРЯ ИВАНА ВАСИЛЬЕВИЧА, МОЛОДОГО ОПРИЧНИКА
И УДАЛОГО КУПЦА КАЛАШНИКОВА» М. Ю. ЛЕРМОНТОВА)**

Типичный герой произведений Лермонтова герой-одиночка. Одиночество героев лермонтовских произведений чаще всего их осознанный выбор; нежелание «прогибаться» под мир и людей, которые им неинтересны, вызывают резкое неприятие. Исключение представляет «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова». Герои этого произведения осознают ценность семьи. Царь Иван Васильевич предлагает влюблённому Кирибеевичу создать семью с полюбившейся ему «красавицей»; сделать все согласно обычаям: найти «сваху смышлённую», не скупиться на подарки для «сударушки». Устами царя провозглашается брак по взаимной любви: полюбится Кирибеевич своей милой пусть празднует свадьбу, ну а нет пусть «не прогневается». Правда, царь не знает, что полюбившаяся его любимому слуге «красавица» замужняя женщина.

Лейтмотивом проходит через повествование парный образ, супружеская чета боярин со своей «боярыней белолицей» (3 раза в конце каждой из трёх частей), словно акцентируя внимание читателей на том, как это важно иметь семью. Н. И. Костомаров делает наблюдение: «Русские женились вообще очень рано. Бывало, что жених имел от 12 до 13 лет. Русские как будто спешили уйти от соблазнов холостой жизни. Редко случалось, что русский долго оставался неженатым...» [3, с. 209]. Семью воспринимали как нравственную опору, помогающую избежать величайшего греха прелюбодеяния.

Хорош собою Степан Парамонович: «статный молодец»; «очи» у него «соколиные»; плечи «могутные»; «кудрява борода». Под стать ему его жена: плавная, как у «лебёдушки», походка; «сладкий» (будто у «голубушки») взгляд; мелодичный голос, напоминающий пение соловья; яркий румянец. Красивая пара. Главный герой произведения женатый человек, осознающий свою ответственность перед семьёй. Степан Парамонович, в духе домостроевских традиций, прежде всего добытчик, кормилец семьи. С этими обязанностями он явно неплохо справляется: семья живёт в достатке; у них «высокий дом»; они могут позволить себе содержать «работницу». У него своя лавка за Москвой-рекой; водится «злато, серебро». Умеет он преподнести свой товар покупателю: «Речью ласковой гостей он заманивает» [4, с. 11]. Уютно и по-христиански в доме Калашниковых. Обращает на себя внимание художественная деталь образа, теплящиеся перед ними свечи. «Домострой» (среди прочего) учит, «как дом свой украсить святыми образами и в чистоте содержать жильё». «Каждому христианину нужно в доме своём, во всех комнатах, по старшинству развесить на стенах святы и честные образа... и поставить светильники, в которых во время молебствия перед святыми образами возжигаются свечи...» [1, с. 124]. Призывает «Домострой» быть примерными прихожанами; усердно ежедневно молиться и у себя дома, и в храме. Н. И. Костомаров отмечает, что «русские согласовывали свой домашний образ жизни с богослужебным порядком»; правда «такой порядок» могли соблюдать только те, у кого была «спокойная и обеспеченная жизнь» [3, с. 123–124]. Алена Дмитриевна, жена обеспеченного купца, может себе позволить быть примерной прихожанкой.

Жена Калашникова, как и положено, прежде всего, хозяйка дома, жена и мать. «Домострой» возлагает на женщину очень трудные обязанности. Ей нужно не только содержать в чистоте и безупречном порядке дом: мир и лад в семье тоже святая обязанность женщины. «Жене же нужно молиться о своих прегрешениях и за мужа, и за детей, и за домочадцев, и за родичей, и за духовных отцов» [1, с. 125]. Одна из обязанностей Алены Дмитриевны встречать по вечерам супруга за накрытым столом. Когда в тот роковой вечер Степан Парамонович пришёл домой, он «дивится»: не встречает его ласковой улыбкой за накрытым столом «молода жена». Судя по всему, до этого рокового вечера супруга купца Калашникова неукоснительно соблюдала этот обычай. Потому-то так и поражён супруг. В нем явно заговорило право мужа-господина: он обрушивается с упрёками на жену, посмевавшую не встретить его после трудового дня заботой и лаской; посмевавшую явиться домой позже мужа. Он обвиняет её в том, что она неизвестно где «шталася»; «пировала» с «сынками» «боярскими», и хочет наказать: запереть на «железный замок». Даже в минуты ожидания жены он не думает о том, что с ней могла приключиться беда, что её могли обидеть. В нем говорит скорее не тревога за любимую женщину, а страх за свою репутацию мужа. Он грозит «запереть» её «за железный замок»: Чтобы свету божьего ты не видела, // Моё имя честное не порочила... [4, с. 13]. Он говорит не «наше имя», не «твое», а именно «моё».

Согласно «Домострою», жена должна быть безупречной в вопросах морали. «Доброю женою блажен и муж...» «Домострой» провозглашает: «Хорошая жена благая награда тем, кто боится Бога, ибо жена делает мужа своего добродетельней: во-первых, исполнив божью заповедь, благословлена Богом, а во-вторых, хвалят её люди» [1, с. 137]. Степан Парамонович дорожит своим «честным» именем. В. Колесов, исследователь текста «Домостроя», отмечает: «Только совместно муж и жена составляют «дом». Без жены мужчина не является социально полноправным членом общества, он остаётся при другом (отцовском) «доме» [2, с. 14]. Герои произведения Лермонтова осознают своё «единство». Названия многих глав этой поучительной книги подчёркивают это «единство» супругов: «Как мужу с женою и домочадцами в доме своём молиться Богу»; «Как мужу и жене молиться в церкви, пребывать в чистоте и всякого зла избегать»; «Как мужу с женой советоваться о том, что ключнику наказать о столовом обиходе, о кухне и о пекарне» и другие. «Домострой» учит мужа и жену жить дружно, обо всем советоваться друг с другом. И все же главенство отдаётся мужу.

Воспитанная в духе домостроевских традиций, Алена Дмитриевна не возмущена таким поведением мужа, не оскорблена его недоверием. Для неё страшнее всего его «немилость». Ни в чем перед мужем не виноватая, Алена Дмитриевна «задрожала»; «затряслась, как листочек осиноый»; «в ноги мужу повалилася». Такое поведение покорной, «неперечливой» жены было типично для семьи, живущей по принципам «Домостроя». Героиня произведения обращается к мужу с большим почтением: «Государь ты мой, красно солнышко!» «Домострой» гласит: «Следует мужьям воспитывать жён своих с любовью примерным наставлением: жены мужей своих вопрошают о всяком порядке, о том, как душу спасти. Богу и мужу угодить и дом свой подобру устроить, и во всем покоряться мужу; а что муж накажет, с любовью и страхом внимать и исполнять по его наставлению и согласно тому, что здесь писано» [1, с. 146]. Авторское отношение к несправедливо обвиняемой мужем Алене Дмитриевне явно сочувственное. Обращает на себя внимание такая художественная деталь: автор называет её своей «голубушкой»: «И, услышав то, Алена Дмитриевна // Задрожала вся, моя голубушка, // Затряслась как листочек осиноый» [4, с. 13].

С другой стороны, Алена Дмитриевна прекрасно знает свои права кроткой и покорной жены: муж это её защита, опора; он в случае беды отомстит «охульникам». При всей своей мягкости, покорности мужу, кротости Алена Дмитриевна сильный,

несгибаемый характер. Ей не менее важно восстановление своего честного имени. Потому-то она и просит, чтобы не дали «её имя в поругание» [4, 15].

Мысли простить обидчику свой позор мягкая и покорная супруга купца Калашникова даже не допускает. И.П. Щерблюкин отмечает: «В некотором смысле образ Алёны Дмитриевны если не образ Родины (такая параллель была бы, пожалуй, слишком преувеличенной), то, несомненно, олицетворение какой-то очень дорогой для каждого из нас её сердечной частички [5,84]. Алена Дмитриевна строго блюдёт себя: она замужняя женщина и поэтому считает недопустимым любезничать с другими мужчинами. «Красны девушки да молодушки» «любуются, глядя, перешёптываясь», статным, сильным, нарядным Кирибеевичем, гарцующим на породистом коне. «Лишь одна не глядит, не любит, // Полосатой фатой закрывается [4, с. 10]. Судя по всему, Алена Дмитриевна примерная мать: дети в этот вечер «плачем плачут, все не унимаются», поскольку привыкли, что мать всегда рядом с ними [4, с. 12].

«Домострой» требовал от человека быть добрым христианином, неукоснительно соблюдать христианские заповеди. Об этом свидетельствуют уже названия глав «Домостроя»: «Как в церкви божии и в монастыри приходить с дарами»; «Как дом свой украсить святыми образами и в чистоте содержать жильё»; «Как мужу с женою и с домочадцами в доме своём молиться Богу» и многие другие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Домострой / сост., вступ. ст. ; пер. с древнерус. и коммент. В. В. Колесовой М. : Сов. Россия, 1990. 304 с.
2. Колесов В. В. Домострой без Домостроевщины // Домострой. М., 1990. 304 с.
3. Костомарова Н. И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. СПб. : Тип. К. Вульфа, 1860. 214 с.
4. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 2. М : Художественная литература, 1964. 608 с.
5. Щерблюкин И. П. Этюды о Лермонтове. Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1993. 133 с.

УДК 377.8

Ольга Николаевна Кузнецова

г. Пенза, olya_kuznecova.ru@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

В современном мире подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного, востребованного специалиста является важной и актуальной задачей профессиональной образовательной организации (Федеральный проект подготовки мастеров производственного обучения СПО, ФГОС СПО).

На первоначальном этапе обучения в колледже, студенты достаточно часто не представляют себе смысла и ценности педагогической профессии. Получение образования они чаще всего связывают с наличием диплома, расширением знаний по опреде-

ленным дисциплинам, встречаются и те, кто овладение педагогической специальностью вообще не соотносят с будущей профессиональной деятельностью. У такого контингента профессиональные мотивы и ценности либо отсутствуют, либо носят узконаправленный характер [3, с. 49].

В связи с этим особую важность и актуальность приобретает степень сформированности мотивационных установок в профессиональном обучении и ценностные ориентации личности студента, определяющие отношение к обучению в колледже и к профессиональной деятельности в контексте с конкретным профилем профессиональной деятельности.

Методологическую и теоретическую основу проблемы составляют современные теории педагогики, психологии и философии о человеке; аксиологический подход, рассматривающий человека как высшую ценность общества (А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова, Анисимов С. В. и др.); теоретические положения о закономерностях формирования мотивации, потребностей, ценностных ориентаций (Б. Г. Ананьев, М. Рокич, В. А. Ядов и др.); понятие «отношение» специально исследуется педагогами и психологами (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев и др.) в процессе формирования у обучающихся общественно значимых ценностных ориентации, сознательного отношения к труду, учению и другим видам деятельности.

В процессе подготовки специалистов среднего звена, а в частности студентов по специальности «Дошкольное образование», обучающимися осваиваются дисциплины профессионального цикла наряду с общегуманитарными, социально-экономическими, математическими и естественнонаучными учебными циклами. Областью профессиональной деятельности обучающегося по специальности «Дошкольное образование» является воспитание и обучение детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях. Воспитатель детей дошкольного возраста должен обладать общими и профессиональными компетенциями. Одной из таковых выступает использование информационно-коммуникационных технологий для совершенствования профессиональной деятельности [1, с. 3].

Данная профессиональная компетенция включается в большую часть осваиваемых учебных дисциплин. Однако в современных условиях подготовки конкурентоспособного и грамотного специалиста объем получаемых умений и навыков цифровой грамотности является недостаточным. В связи с этим нами предпринята удачная попытка включения в структуру программы подготовки специалистов среднего звена (воспитатель детей дошкольного возраста) «Пензенского социально-педагогического колледжа» учебной дисциплины профессионального цикла «Методика применения цифровых технологий в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций». С этой целью разработана и внедрена в образовательный процесс учебная программа «Методика применения цифровых технологий в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций».

Новизна и оригинальность программы заключается в целенаправленной деятельности по формированию умения организовывать и осуществлять руководство различными видами деятельности и общением детей в интерактивной образовательной среде с применением цифровых образовательных ресурсов.

Основополагающим требованием общества к современной дошкольной образовательной организации, которое заложено в программе, является формирование мотивационно-ценностного отношения обучающихся колледжа к профессиональной деятельности. Цифровые образовательные технологии вдохновляют студентов и призывают их к стремлению овладеть новыми знаниями. Интерактивные компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность обучающихся и усиливают усвоение материала, позволяют повысить мотивацию к профессиональной деятельности. Использование цифровых образовательных техноло-

гий позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором студенты принимают активное участие в данной деятельности. Процесс обучения приобретает личностный смысл и способствует формированию ценностного отношения к процессу обучения и профессии в целом [2, с.105].

Программа представлена блоками, в соответствии с ФГОС СПО [1] и стандартами WorldSkills [4]: 1) теоретические и методические основы разработки проведения интегрированного занятия по речевому развитию (выразительное чтение) с подгруппой детей с включением дидактической игры на ИКТ оборудовании; 2) теоретические и методические основы разработки и проведения интегрированного занятия по познавательному развитию (виртуальная экскурсия в мобильном куполе) и робототехнике; 3) организация и руководство свободной совместной деятельностью воспитателя с детьми дошкольного возраста (с элементами самостоятельной деятельности детей) в интерактивной образовательной среде; 4) теоретические и методические основы взаимодействия с родителями (законными представителями) и сотрудниками образовательной организации». (Разработка совместного проекта воспитателя, детей и родителей, оформление презентации об этапах проекта и его результатах с применением ИКТ для выступления с сообщением о проекте на родительском собрании).

В программе предусмотрены теоретические и практические занятия. На учебных занятиях используются как индивидуальные, так и коллективные формы работы. Большими развивающими возможностями обладают интерактивные кубы iMO-LEARN, которые применяются как интерактивное средство в образовательном процессе. Используя программное обеспечение i3LEARNHUB на интерактивной доске, студенты проводят голосование и опросы, отвечают на вопросы, вращая кубы, и получают обратную связь благодаря световым индикаторам. Большими мотивирующими возможностями обладает интерактивная песочница. Это уникальный игровой развивающий комплекс, построенный на 3D-технологиях, сопровождающийся звуками природы пением птиц, журчанием воды. В процессе освоения учебной программы обучающиеся осваивают приемы работы в интерактивной песочнице, разрабатывают технологические карты организации и проведения совместной деятельности воспитателя с детьми.

Создание мультфильмов с применением конструктора ЛЕГО DUPLO одно из новых направлений в подготовки будущих воспитателей. Студенты осваивают технику создания мультфильмов: покадровая съемка, монтаж в компьютерной программе Windows Movie Maker, озвучивание фильмов.

Большими образовательными возможностями обладает интерактивная панель, она позволяет рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов, демонстрировать видеоролики и пр. Разработка дидактических игр, построение головоломок, работа с веб-сайтами делают образовательный процесс в колледже интересным, увлекательным и практико-ориентированным, что, безусловно, способствует формированию мотивационно-ценностного отношения к профессии.

Судить об эффективности освоения учебной программы позволяют результаты аттестации обучающихся колледжа. Для этого нами разработаны контрольно-измерительные материалы, которые являются частью УМК дисциплины. Кроме того эффективность доказывают результаты демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills [4], а также отзывы работодателей по итогам прохождения производственных практик.

Таким образом, приобретенные теоретические знания, практические умения, навыки и компетенции помогут будущим педагогам заявить о себе как о грамотных, востребованных специалистах, способных к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в соответствии с современными научными знаниями по проектированию педагогического процесса в интерактивной образовательной среде дошкольных образовательных организациях.

Обобщая все вышесказанное можно сделать вывод, что профессиональная дисциплина «Методика применения цифровых технологий в образовательном процессе ДОО» способствует успешному формированию мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, позволяет в полной мере оптимизировать профессиональную подготовку, наделив ее личностным смыслом для каждого обучающегося и преподавателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении ФГОС СПО по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» : приказ Министерства образования и науки РФ № 1351 от 27.10.2014.
2. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1. С. 104–116.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 320 с.
4. Worldskills Russia // WorldSkills Russia : офиц. сайт. URL: [http:// worldskills.ru](http://worldskills.ru) (дата обращения: 14.10.2021).

УДК 378.1

Кристина Эйтибаровна Кязимова

г. Пенза, cristina.kyazimova@yandex.ru

Наталья Николаевна Крылова

г. Пенза, Krlovann76@mail.ru

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОНЯТИЕ, РИСКИ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТА

Необходимость адаптации системы профессионального образования под запросы цифровой экономики рассматривается сегодня как значимый приоритет государственной политики РФ, отражённый в ряде документов (Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.»; Приоритетный проект в сфере «Образование»: «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»). Достижение обозначенных в документах целей направлено на учёт двусторонности процесса цифровизации образования. С одной стороны, подразумевается качественное формирование цифровой образовательной среды; с другой, рассматривается как глубокая модернизация образовательного процесса, направленного на обеспечение подготовки будущего специалиста к жизни в цифровом обществе и на развитие его готовности к функционированию в профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Достижение ожидаемых образовательных результатов в цифровой дидактике возможно на основе понятий и принципов традиционной (доцифровой) с максимально полным применением возможностей цифровых технологий. В качестве результатов предполагается рассматривать полноценную персонализацию образовательного процесса на базе индивидуальных образовательных траекторий и качественном мониторинге учебных достижений обучающихся, с поддержанием их устойчивой мотивации, познавательного интереса к избранной профессии, личностного и профессионального развития. В тоже время

предполагается вовлечение обучающихся в активную деятельность с применением различных индивидуальных и групповых форм организации учебной деятельности с рациональным использованием учебного времени и повышением её темпа на основе локальной образовательной среды конкретного учебного курса, насыщенной развивающими возможностями с применением цифровых и нецифровых технологий. Отдельно, необходимо отметить создание новых, расширение существующих возможностей и повышение доступности для социализации, профессионального образования и обучения лиц с ОВЗ, а также лиц, проживающих удалённо и в труднодоступных территориях.

Какова же роль и функции педагога в цифровом образовательном процессе? В условиях подобного перехода функции педагога расширены и комплексно объединены в три ролевые позиции, охватывающие все уровни взаимодействия в цифровом образовательном пространстве.

Ролевая позиция «педагог обучающийся» функционально реализуется как организатор и мотиватор учения, тренер, игротехник, специалист по проектной деятельности, разработчик образовательных траекторий, менеджер индивидуальных образовательных маршрутов и т.д.

Ролевая позиция «педагог цифровые технологии и средства – обучающийся» включает следующий функционал: методист разработчик сценария онлайн-курсов, метаметодист онлайн курсов, специалист по методической поддержке онлайн-курсов, сетевой педагог-куратор, разработчик сред для командной работы, модератор социальных-образовательных сетей, веб-психолог, инструктор по Интернет-навигации и т.д.

Предыдущие ролевые позиции, в том числе обеспечены и подкреплены поддержкой обслуживающего персонала профессионального образования и обучения.

Ролевая позиция «специалист цифровые технологии и средства» осуществляется как оператор-монтажер обучающих видеороликов, куратор контента, методист-архитектор цифровых средств обучения, разработчик образовательных платформ и цифровых сред, специалист по экспертизе электронных образовательных ресурсов и т.д.

Поговорим о тех рисках, которые сегодня присутствуют в общественном сознании в связи с восприятием проблемы цифровизации профессионального образования [1]. Так, отмечается риск деформации мышления, мировоззрения, системы ценностных ориентаций как следствие утраты воспитательных и личностно-развивающих целей образования и крайней сосредоточенности на узкой функциональной подготовке будущего специалиста. Также рассматривается обеспокоенность снижением роли педагога и преувеличенных возможностей цифровой образовательной среды в связи с недооценкой значимости человеческого фактора в образовательном процессе и серьёзной трансформацией функций педагога в цифровой среде, а также усилением роли самообучения с помощью цифровых технологий. Таким образом, в ситуации отсутствия должной подготовленности к эффективному использованию цифровых ресурсов обучающимися существует риск превращения онлайн-обучения в формальное, т.е. обучение «второго сорта».

Необходимо учитывать также обозначаемый исследователями «риск диктата разработчика цифровых средств» [1], что говорит о несоответствии многих цифровых образовательных продуктов значимым целям обучения по конкретному курсу в системе профессиональной подготовки. В связи с этим предлагается введение новой педагогической позиции методиста-архитектора цифровых средств обучения, выполняющего роль посредника между дидактами и разработчиками непосредственного цифрового продукта. В том числе соседствует риск подмены цифровизации оцифровкой, что мешает достижению целей профессионального образования в части должного освоения необходимых профессиональных компетенций, сопровождения профессионально-личностного самоопределения и требует гибкой комбинации цифровых, материальных и педагогических технологий.

Отдельно, необходимо обратить внимание на этические риски в цифровой образовательной среде, связанные с накоплением данных об обучающихся, её прозрачности, возможности утечки и их недобросовестного использования.

Далее, отметим проблему развития социального интеллекта обучающегося в условиях цифровизации образования существенно меняет представления о традиционном восприятии учебного процесса в рамках классно урочной системы обучения и предполагает поиск эффективных подходов к обучению в условиях дистанционной, виртуальной реальности.

В этом случае цифровые технологии в учебном процессе не просто средство количественного увеличения функций преподавателя в плане наращивания скорости обмена информацией в системах «педагог-студент» и «студент-студент», результативности принятия решений, но и возможно рассматривать как средство замещения традиционных функций контроля знаний и закрепления уже приобретённых умений и навыков обучающихся.

Интерес представляют вспомогательные функции виртуальной реальности, которая разнообразит и дополняет процесс обучения. Это значит, что машина не создаст процесс творчества даже в том случае, когда она осуществляет учебное имитационное моделирование, но задаёт режим «интеллектуальной игры»; компьютер поможет преподавателю создать такую обучающую среду, которая способствует формированию мышления обучающегося, хотя и не в полной мере.

Однако отсутствие так называемого «диалогового механизма» не позволяет педагогу стать хорошим собеседником и наставником для студента в стандартных и нестандартных ситуациях обучения. Тогда как развитию социального интеллекта студента в наибольшей степени содействует комплексная педагогическая деятельность, личностные особенности и уровень социального интеллекта самого педагога.

Также необходимо учитывать те психолого-педагогические условия, обеспечивающие благоприятный социально-психологический климат в учебно-воспитательном процессе, охватывающие всю сложность системы взаимодействий в педагогическом общении и демонстрирующие отношение самого студента к учебной деятельности. Так, реализация принципа индивидуализации в данном случае, по сути, есть работа каждого обучающегося с компьютерной обучающей программой, что усиливает отрыв обучения от воспитания, но и лишает возможности полноценного развития социальных навыков обучающегося. Что нами подразумевается в данном случае? В условиях цифрового обучения реализация всех «функций» развития живой речи обучающихся как средства формирования и формулирования мыслей в совместном диалоге с педагогом и другими обучающимися значительно снижена, в том числе нередко сведена к минимуму возможность формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично.

Таким образом, обозначим необходимость поиска психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованного баланса между использованием возможностей цифровой образовательной среды и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса, способствующего развитию социального интеллекта обучающегося; выработки стратегии, соответствующих подходов и психолого-педагогического сопровождения и инструментов взаимодействия в сложной системе «педагог цифровые технологии обучающийся».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биленко П. Н., Блинов В. И., Дулинов М. В. [и др.]. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В. И. Блинова. М. : Перо, 2019. 98 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время формирование социального опыта у подрастающего поколения происходит в сложных социально-экономических условиях, идеологического кризиса, ограниченности позитивных сред жизнедеятельности учащихся. Анализ теории и практики свидетельствует, что усилия традиционных институтов социализации современного подрастающего поколения, прежде всего школы, семьи, средств массовой информации, оказываются недостаточно эффективными в подготовке обучающихся к усложнившимся требованиям современного общества, не всегда способствуют формированию готовности к использованию своих гражданских прав, выполнению общественных обязанностей [1].

Особую актуальность решение проблемы формирования социального опыта приобретает в младшем школьном возрасте, т.к. известно, что в возрасте 6–10 лет раскрываются потенциальные силы растущего человека, формируется ядро личности. В этом возрастном диапазоне проявляются и утверждаются до 70 % личностных качеств ребенка. Информация, усваиваемая ребенком в этом возрасте, остается на всю жизнь.

Одной из причин, осложняющей решение данной проблемы, является то, что на начальных ступенях школьного образования социальный опыт учащихся не признается как целевой ориентир педагогического процесса, либо его формированию не уделяется достаточного внимания.

В данном контексте следует обратить внимание на социально-педагогический потенциал спортивно-эстетической деятельности детей и подростков. Физкультура и спорт особая субкультура, в которой формируется социальный опыт подрастающего поколения. Сама природа спорта обладает мощным воздействием на личность. В ее основе лежат идеалы красоты и мужества, дружбы и взаимопомощи, уважения к сопернику.

Социальный опыт это целостное, многоуровневое явление, включающее единство социальных отношений личности со средой, ее культурную идентификацию и персонализацию, где личность самореализуется в свободно избираемых ею видах деятельности.

Педагогическими компонентами его структуры являются: мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Мотивационный компонент процесса формирования опыта взрослеющей личности представляет собой совокупность факторов, вызывающих активность школьника и определяющих направленность его поведения в соответствии с общепринятыми в обществе нормами и правилами. Развитие мотивации происходит на основе функционирования и развития систем деятельностей, значимых для младшего школьника. Одним из таких видов деятельности является спортивно-эстетическая деятельность.

Когнитивный компонент социального опыта в первую очередь связан с решением познавательных задач, результатом которых являются знания, понимание. Очевидно, что к когнитивному компоненту социального опыта младших школьников можно отнести понимание людей, навыки сотрудничества на основе уважительного отноше-

ния, умение распределять функции и роли в совместной деятельности, учитывать интересы окружающих, конструктивно решать конфликты, осуществлять рефлекссию.

Деятельностный компонент характеризует практический, операционный аспект освоения личностью социального опыта. Составляющими элементами данного процесса являются цели, задачи, содержание, методы, средства и формы, а также достигаемые результаты. В педагогическом плане деятельностный компонент предполагает поэтапное включение младших школьников в различные виды активной деятельности, способствующие формированию у них социального опыта. Деятельностный компонент должен включать в себя не только рациональное, но и ценностно ориентированное действие. В основе цели деятельности лежит ценность, она выражает возможность осознанного выбора ребенком цели, направления, средств, мотивов. Нравственные чувства и нравственное сознание личности младшего школьника формируются в практике деятельности и общественного поведения.

Социальный опыт младшего школьника формируется на основе развития важных личностных качеств активности, ответственности, самостоятельности, доброжелательности, а также при условии принятия им гуманистических ценностей общества, социальных норм и овладения способами социально одобряемого поведения и совместной деятельности. Основными субъектами взаимодействия для младших школьников являются члены детского коллектива, педагоги и родители. Предметом взаимодействия в организованных детских коллективах является познавательная, творческая, социально значимая деятельность, труд и спорт.

Спортивно-эстетическая деятельность способствует формированию у младших школьников социального опыта в силу того, что включает ребенка в многообразные ситуации, связанные с необходимостью проявления настойчивости в достижении целей, осознания личной и общественной значимости спорта, четкого и неукоснительного соблюдения норм и правил поведения спортсмена, умения взаимодействовать, достойно представлять себя и команду на соревнованиях любого уровня.

Осуществление опытно-экспериментальной работы предусматривало ряд последовательных этапов. Местом проведения экспериментальной работы была определена МБОУ ДО ДШИ г. Пензы имени Ю. Е. Яничкина, на базе которой действует танцевально-спортивный клуб «Янтарь». В эксперимент были включены 43 учащихся 1–4 классов, составивших контрольную группу, и 32 представителя различных образовательных учреждений г. Пензы младшего школьного возраста, являющихся членами танцевально-спортивного клуба «Янтарь».

Педагогический эксперимент заключается в целенаправленной разработке и реализации специально организованного процесса, способствующего развитию и формированию социального опыта младших школьников в процессе спортивно-эстетической деятельности.

На завершающей фазе формирующего эксперимента уровень сформированности социального опыта членов объединения определялся по совокупности показателей когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов. И затем сравнивался с аналогичными показателями контрольной группы, не принимавшей участие в эксперименте. Динамика изменения социального опыта членов контрольной группы и спортивного объединения представлена в таблице.

Динамика формирования социального опыта членов спортивного объединения (%)

Уровни сформированности социального опыта	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Контрольная группа	Эксперимент. группа	Контрольная группа	Эксперимент. группа
Высокий	18	21	21	32
Средний	50	48	52	59
Низкий	32	31	27	9

Можно увидеть, что динамика формирования социального опыта в спортивном объединении носит позитивный характер. Если в контрольной группе произошли незначительные изменения, то в экспериментальной показатель количества детей с низким уровнем социального опыта уменьшился втрое. Это является доказательством того, что содержание, формы и методы экспериментальной работы носили целесообразный характер и обеспечили высокий уровень решения поставленной задачи.

Позитивные изменения были зафиксированы при формировании всех компонентов социального опыта. Поскольку целью исследования являлось выявление условий, при которых формирование социального опыта младших школьников в процессе спортивно-эстетической деятельности было бы успешным.

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить гипотетическое предположение о том, что формирование социального опыта младших школьников в процессе спортивно-эстетической деятельности будет успешным, если:

- раскрыт социализирующий потенциал спортивно-эстетической деятельности, усиливающий ценностные переживания многообразных спортивных ситуаций и стимулирующий младших школьников к освоению социального опыта;
- организация спортивно-эстетической деятельности предполагает педагогическую поддержку развития личности младшего школьника, создание ситуации социального выбора, творческого самоопределения и успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лыгина М. А. Кризис системы воспитания и социокультурные условия его преодоления // Воспитание в современных условиях: региональный аспект. Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. С. 137–142.

УДК 15 + 37(082)

Анна Евгеньевна Мазалова

г. Пенза, dem-94@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Цифровизация современного общества требует особой подготовки личности к различным видам деятельности, в том числе и к профессиональной.

Подготовка к профессиональной деятельности осуществляется на основе формирования профессиональной культуры будущего специалиста, которая начинается в процессе его обучения в ВУЗе.

Подготовкой обучающихся к профессиональной деятельности педагоги занимаются на протяжении уже долгого времени, но почему сегодня этот вопрос заслуживает отдельного внимания?

Одна из основных проблем современного человека является следствием того, что в условиях открытого мира у него появилась свобода выбора сферы деятельности. Безусловно, с одной стороны это положительная черта современной реальности, но с другой стороны это накладывает новые требования к человеку, к процессу формирования его профессиональной культуры.

Решение этой проблемы основывается на понимании, каким же образом сегодня должна формироваться профессиональная культура личности.

Например, Н. В. Крылова определяет стремление к использованию новых культурных образцов как основу профессиональной культуры. По ее мнению, главное место в процессе интернализации занимают ценности профессиональной культуры, которые определяют отношение к профессиональной деятельности, профессиональный и гражданский статус, дальнейшую успешность в трудовой деятельности [1].

Э. Ф. Зеер в своем исследовании перечислил некоторые характеристики профессионального становления человека.

1. Историческая и социокультурная обусловленность.
2. Саморазвитие в процессе профессионального обучения, овладение профессией и выполнение профессиональной деятельности.
3. Индивидуальность процесса профессионального становления человека.
4. На личностный ход профессиональной жизни влияют нормативные и ненормативные события [2].

Таким образом, профессиональное развитие человека основывается на использовании приемов социального воздействия, включение в различные профессионально-значимые виды деятельности. Такой подход позволяет сформировать систему профессионально значимых качеств, знаний, умений, форм поведения и индивидуальных способов исполнения профессиональной деятельности.

По мнению В.А. Семиченко, содержание процесса формирования профессиональной культуры определяется следующим образом:

- 1) помощь будущему специалисту в понимании сути выбранной профессии, ее требований, цели, содержания и функций;
- 2) осознание специфики профессионального мастерства и пути овладения им;
- 3) научиться творчески адаптироваться к содержанию и структуре профессиональной деятельности [1].

Сегодня существует множество технологий, которые реализуются в современном образовании для достижения поставленной цели формирования профессиональной культуры студентов, будущих специалистов.

Наряду с вербальными и игровыми технологиями реализуется идея социально-педагогической мастерской, которая наряду с другими способна составлять основу обучения, позволяет активизировать профессионально-творческую подготовку студентов.

Педагогическая мастерская это динамичная, вариативная и интегративная форма организации профессионального обучения, осуществляемая в совместной диалоговой деятельности педагога-мастера с обучающимися, характеризующаяся рефлексивной личностно-деятельностной организацией, погружением в педагогический процесс и направленная на творческое самообразование, саморазвитие и самореализацию личности каждого участника деятельности [3].

Исходя из определения педагогической мастерской можно сделать вывод, что эта технология достаточно сильно отличается от традиционных педагогических технологий, по крайней мере уже тем, что здесь отсутствует монолог преподавателя, через который знания даются в готовом виде, а обучение осуществляется в процессе совместной деятельности.

Педагогическая мастерская как форма, метод и технология обучения возникла на основе идеи свободного воспитания Л. Н. Толстого, практической деятельности С. А. Рачинского, исследования Л. С. Выготского, теоретического наследия А. С. Макаренки, а также основы философского учения Ж. Ж. Руссо и современных французских ученых последователей Гастона Башляра. Все это стало основой практического моделирования сначала французских, а затем петербургских педагогических мастерских.

Результат работы в мастерской не только реальное знание или умение, но и сам процесс постижения истины и создания творческого продукта. Важная характеристика работы педагогической мастерской сотрудничество и сотворчество.

Можно выделить три группы особенностей социально-педагогической мастерской:

1. Студенты. Здесь необходимо определить, каким образом социально-педагогическая мастерская влияет на мотивацию, отношение к обучению и формирование профессиональной культуры студента как будущего специалиста?

2. Педагог как изменяется его деятельность, как организатора такого процесса обучения?

3. Взаимодействие студентов и педагога как оно реализуется в рамках социально-педагогической мастерской?

В рамках обучения в вузе технология педагогической мастерской может успешно реализовываться в рамках семинарских занятий.

Давайте рассмотрим, какие отличия по выделенным трем группам будут между семинарским занятием в традиционном его понимании и в формате социально-педагогической мастерской.

Таблица 1

Сравнение традиционного семинара и социально-педагогической мастерской

Группа особенностей	Традиционный семинар	Семинар в формате социально-педагогической мастерской
Студенты	Задача подготовить ответ на заранее известный вопрос	Задача в процессе поиска найти свой ответ на поставленный в начале семинара вопрос
Педагог	Задача выслушать ответы студентов, поставить баллы за ответ	Задача координировать процесс
Взаимодействие студентов и педагога	Студенты отвечают, педагог комментирует ответ	Сотворчество, равенство всех участников процесса

Из приведенной таблицы можно сделать вывод, что эти две формы семинарского занятия будут иметь принципиальное отличие. Социально-педагогическая мастерская как технология обучения в вузе позволяет студентам узнать больше о будущей профессии, основывается на внутренней мотивации студентов к обучению.

Кроме всего вышеперечисленного важными принципами социально-педагогической мастерской являются: право на ошибку, самооценочная деятельность, отсутствие критических замечаний, предоставление свободы в рамках принятых правил, неопределенность (результат зависит от деятельности каждого участника процесса), диалог, гибкость организации пространства (может меняться в зависимости от особенностей каждого этапа) [4].

Все это позволяет сделать вывод, что данная технология может быть эффективной в процессе формирования профессиональной культуры будущего специалиста, который должен быть готов к самоорганизации и саморазвитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крылова Н. В. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
2. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.
3. Лямкина О. А. Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саранск, 2004. 222 с.
4. Мухина И. А., Ерёмина Т. Я. Что такое педагогическая мастерская? // Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта : кн. для учителя. СПб. : СПб ГУПМ, 2002. С. 4.

Наталья Александровна Мали

г. Пенза, n.mali2012@yandex.ru

Софья Вячеславовна Некрутова

г. Пенза, sofyastar_19@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА У УЧАЩИХСЯ СЕДЬМЫХ КЛАССОВ

Детектив один из популярных жанров художественной литературы, который определяется как особый тип остросюжетной приключенческой прозы. Наиболее характерной чертой детективной истории является то, что в ее основе присутствует загадка, которую читатель разгадывает вместе с главным героем-сыщиком [2]. По мнению Н. Ю. Георгиновой, детективу принадлежит особое место в литературе благодаря наличию только ему свойственных композиционных форм, концепции характеров, форм воздействия и наличию своего читателя [1, с. 176]. Многие авторы подчеркивают, что произведения детективного жанра рассчитаны на массовую аудиторию и интересны многим читателям, в том числе потому, что детектив соединяет в себе общие черты литературы и интеллектуальной игры, задача которой заключается в разгадывании тайны.

Специфика данного жанра позволяет предполагать, что книги с таким сюжетом будут интересны подросткам и могут быть отнесены к произведениям, которые предназначены для формирования круга свободного чтения детей. Существующая проблема подбора книг для чтения в свободное время рассматривается в статьях Г. В. Пранцовой [3, с. 21]. Автор подчеркивает, что приобщение подростков к чтению требует использования различных стратегий, в том числе отбора для чтения художественных произведений разных жанров и разной тематики, составления рекомендаций или аннотаций к каждой книге, которые могут стать проводником в мире литературы и др. По нашему мнению, детектив как особый жанр, мог бы заинтересовать подростков процессом разгадывания секретов и, таким образом, приобщить их к чтению.

Для того, чтобы понять, насколько подростки знают детективный жанр и авторов данных произведений, мы решили провести небольшое исследование. В нем приняли участие обучающиеся двух седьмых классов МБОУ СОШ № 64 в количестве 48 человек. Всем участникам исследования было предложено ответить на десять вопросов анкеты, которые были составлены нами.

При ответе на первый вопрос («Любите ли вы детективы?») мнения детей распределились на три группы практически в равном количестве. Положительно на вопрос ответили 19 опрошенных (40 %), отрицательно 17 подростков (35 %), остальные 12 человек (25 %) выбрали менее категоричный ответ, то есть ответили, что им не очень нравится читать детективы. Если анализировать ответы, которые получены в каждом из классов, то их процентное распределение получилось практически аналогичным. Для нас такие ответы на вопрос стали несколько неожиданными, так как мы считали, что такой занимательный жанр, как детектив, будет интересен школьникам в большей степени.

На следующие пять вопросов отвечали только те, кто положительно ответил на первый вопрос, то есть 19 человек. Отвечая на вопрос о том, каких авторов детективного жанра они любят читать, школьники называли таких писателей, как А. Конан Дойл, А. Кристи, У. Годвин, Т. Харрис, Э. А. По. Чаше остальных прозвучало имя Агаты

Кристи. Заметим, что этот вопрос вызвал некоторую сложность у большинства подростков, в одном классе на него смог ответить всего один ученик.

Отвечая на третий вопрос, школьники должны были выбрать из предложенного списка те особенности, за которые они любят детективы. Подавляющее большинство (44 %) отметило захватывающий сюжет; 20 % школьников любят детективный жанр за разгадывание загадок; 15 % за то, что они развивает логическое мышление; 7 % указали, что детективы являются источником знаний об окружающем мире, 2 % не смогли отметить ни одного ответа.

При ответе на вопрос о том, читали ли они какие-либо детективы вне школьной программы, больше половины учащихся (58 %) ответили положительно, 39 % респондентов ответили отрицательно.

В следующем вопросе школьникам предложено назвать, какие именно детективы вне школьной программы они читали. Этот вопрос вызвал сложности у семиклассников. Скорее всего, это связано с тем, что учащиеся не помнят, какие произведения они читали в школе, а какие нет. Это подтверждается тем, что на этот вопрос не смогли ответить 15 человек. Отметим, что 7 учащихся в ответе на этот вопрос написали только автора или название произведения, что также говорит о том, что школьники не очень хорошо знают этот жанр. Среди ответов встречались такие произведения, как цикл рассказов А. Конан Дойла «Записки о Шерлоке Холмсе», произведения Т. Харриса («Восхождение Ганнибала», «Красный дракон», «Молчание ягнят»), рассказ Э. А. По «Убийство на улице Морг», серия книг Холли Веб «Мейзи Хитчинс. Приключения девочки-детектива», цикл книг Е. Вильмонт «Даша и Ко», мистический триллер А. Нури «Город мертвецов», книги А. Кристи, произведения Е. Матюшкиной и Е. Оковитой «Детективы ФУ-ФУ и КИС-КИС», Е. Славороссовой «Детективное бюро мистера Спича». Наиболее часто в ответах респондентов встречались произведения А. Конан Дойла (16 %) и Т. Харриса (16 %). Остальные авторы и названия встречались по одному разу.

В следующем вопросе учащимся было предложено назвать свой любимый детектив, указав его автора и название. Дети указали довольно много произведений, которые уже встречались в ответах на предыдущий вопрос, и процентное соотношение ответов получилось практически такое же, как и ранее. В некоторых случаях подростки вообще не указали свой ответ, что тоже может говорить о том, что детективный жанр не очень нравится школьникам.

На вопрос о том, хотелось ли вам, чтобы в школе на уроках литературы детективы изучались чаще, большинство респондентов (54 %) ответило отрицательно, то есть изучение таких произведений в школе им было бы не очень интересно. 44 % семиклассников хотели бы, чтобы детективы изучались в школе чаще. Следует отметить, что 4 человека из опрошенных любят детективы, но не хотят, чтобы их часто изучали на уроках литературы.

По результатам ответов на вопрос об отличиях детектива от других литературных произведений мы можем сделать некоторые выводы о том, насколько хорошо школьники знают жанровые признаки детектива. Следует отметить, что подавляющее большинство школьников правильно определило основные признаки детективного жанра, а именно: запутанный сюжет (24 %), наличие тайны (23 %) и неожиданной развязки (23 %).

Однако всего 8 % респондентов выбрали в качестве детектива наличие 1–2 главных персонажей, хотя это действительно можно считать характерным признаком, так как обычно в детективе главными героями являются сыщик и его помощник. 8 % школьников считают, что в детективах есть вымысел, нереальные события, что не является правильным. 11 % учащихся выбрали признаком данного жанра большое количество героев, что тоже можно считать верным ответом, так как в некоторых произведениях встречается много действующих лиц. 3 % школьников выбрали в качестве правильного ответ о том, что в детективах происходит 1–2 события, что можно считать

не совсем верным, так как чаще в сюжетах произведений этого жанра происходит гораздо больше событий. Порадовало, что никто из школьников не выбрал спокойное развитие сюжета как жанровый признак детектива. Таким образом, нельзя сказать, что подростки очень хорошо разбираются во всех признаках детективного жанра.

На вопрос, знакомы ли семиклассники с некоторыми конкретными произведениями детективного жанра (А. Конан Дойл «Знак четырех», Э. А. По «Убийство на улице Морг», Г. К. Честертон «Лиловый парик») выяснилось, что подавляющее число школьников (78 %) данные детективы не читали. Из тех, кто знаком с этими произведениями, 12 % опрошенных читали «Знак четырех» А. Конан Дойла, 10 % «Убийство на улице Морг» Э. А. По. Только один человек прочитал оба этих произведения и ответил на следующий вопрос, указав, что больше ему понравился детектив Э. А. По, так как ему было очень интересно. Произведения Г. К. Честертон не читал никто.

Таким образом, проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к следующим выводам. Школьники не очень любят детективный жанр, так как 60 % из них ответили, что не любят или не очень любят детективы. Те, кому нравится читать такие произведения, предпочитают их за захватывающий сюжет, а среди авторов чаще выбирают Т. Харриса, А. Конан Дойла, А. Кристи как своих любимых. Примерно половина опрошенных из тех, кто выбирает детективы, читали их вне школьной программы. Однако больше половины семиклассников не хотели бы, чтобы они чаще изучались в школе. Также следует отметить, что школьники плохо знают авторов детективов и признаки этого жанра. Тем не менее, нам кажется, что более близкое знакомство с детективными произведениями может способствовать возникновению у учащихся интереса к ним и, таким образом, приобщению их к книгам и чтению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Георгинова Н. Ю. Детективный жанр: причины популярности // Научный диалог. 2013. № 5 (17). С. 173–186.
2. Литература и язык. Современная энциклопедия. URL: <https://1435.slovaronline.com/344-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2> (дата обращения: 12.10.2021).
3. Пранцова Г. В. Школьный предмет «Литература» в ситуации пренебрежения чтением // Литература в школе. 2013. № 1. С. 20–21.

УДК 373

Любовь Дмитриевна Мали

г. Пенза, ldmali@mail.ru

Анастасия Алексеевна Соловьёва

с. Покровка Пензенской обл., ldmali@mail.ru

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД УСВОЕНИЕМ ИДЕИ РАССКАЗА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Усвоение идеи произведения является ключевым моментом работы с текстом на уроке литературного чтения. Понимание идеи позволяет учащимся не только осознать содержание текста в целом, но и извлечь из него необходимые нравственные уроки, принять на личностном уровне некоторые жизненно важные положения. Однако, как

показывают наблюдения, учащиеся не всегда способны осознать идею текста во всей её глубине. В хрестоматиях для этого не хватает хорошего дидактического материала, а учителя не всегда используют при анализе рассказа всё разнообразие приёмов, направленных на усвоение его идеи. Поэтому тема нашей статьи является актуальной.

В учебной литературе даются разные определения понятия «идея». В толковом словаре С. И. Ожегова понятие «идея» определяется как «основная мысль, замысел, определяющий содержание рассказа» [1, 202 с.].

Не всегда учащиеся в полной мере усваивают идею, потому что учитель проводит недостаточную работу над её усвоением. Порой ему не хватает приёмов, которые будут способствовать раскрытию идеи произведения на уроках литературного чтения в начальной школе.

В методике накоплено достаточно приёмов, которые можно использовать при работе над усвоением идеи рассказа в начальной школе, назовём некоторые из них: «Мозговой штурм», «Глоссарий», «Соревнование с писателем», приём антиципации, «Чтение с остановками», «Дневник двойных записей», «Характеристика персонажей», обобщающая беседа по тексту и другие. Остановимся коротко на описании этих приёмов:

1. *«Мозговой штурм»*. Представляет собой беседу с учащимися на тему будущего произведения. «Мозговой штурм» помогает детям свободно высказаться по предложенной теме, актуализировать собственный жизненный опыт в этой области, учит их выражать свои мысли четко, обосновывать их, а также задумываться над возможными вариантами решения проблемы. Для того чтобы дети начали работу, учитель рассказываем им небольшую историю, похожую на сюжет произведения или даёт только его тему, а учащиеся её обсуждают и делятся своим опытом по этой теме.

Пример: использование приема «Мозговой штурм» при подготовке к чтению рассказа Б. С. Жидкова «Храбрый утёнок»:

- Ребята, прочитайте название нашего произведения.
- Что вы можете сказать по поводу этого названия?
- Какая ситуация могла произойти, чтобы утенок повел себя храбро?
- Ребята, а что такое храбрость? Приведите примеры персонажей, которые вели себя храбро, защищая слабых.

2. *«Глоссарий»*. Предполагает составление или подбор слов, нравственных понятий, которые понадобятся для осмысления идеи произведения. При работе с данным приемом учитель может заранее написать на доске цепочку слов и предложить учащимся поработать с ними.

Пример: фрагмент урока с использованием приема «Глоссарий» при подготовке к чтению рассказа Н. М. Артюховой «Трусиха»:

- Дети, прочитайте цепочку слов, записанных на доске: Трусливость, храбрость, беззаботность, смелость, решительность, чуткость, бесстрашие.
- Объясните смысл этих качеств.
- Распределите эти качества на две группы: положительные и отрицательные.
- Вспомните персонажей прочитанных произведений, которые обладают этими чертами.
- Сегодня на уроке при чтении рассказа нам понадобятся эти слова, а с какой целью, вы мне потом скажете.

3. *«Соревнование с писателем»*. Детям предлагается по названию рассказа и иллюстрации придумать свою историю, а затем учитель рекомендует прочитать текст, который сочинил автор, и сравнить со своим вариантом.

Пример: фрагмент урока с использованием приёма «Соревнование с писателем» при подготовке к чтению рассказа Е. И. Чарушина «Кот Епифан»:

- Прочитайте название нашего произведения.

- Предположите, о чем может пойти речь в этом тексте.
- Рассмотрите иллюстрации к тексту.
- Ребята, давайте поиграем в игру «Соревнование с писателем».
- Попробуйте придумать свою историю по этому названию и данным иллюстрациям.

- Кто готов поделиться своей историей?
- А вам интересно узнать, что сочинил автор?
- Прочитаем текст и проверим, близки ли были наши истории к тексту автора произведения.

4. *Прием антиципации.* Это прогнозирование содержания произведения по его заголовку, ключевым фразам, иллюстрациям. Является одним из самых важных приемов работы с текстом до чтения.

Пример: использование приема антиципации при подготовке к чтению рассказа Ю. Я. Яковлева «Мама»:

- Ребята, откройте учебник на стр. 79.
- Прочитайте заголовок произведения.
- Как вы думаете, о чем будет идти речь в этом произведении?
- Посмотрите, есть ли автор у этого произведения?
- Предложите, к какому жанру относится данный текст.
- Есть ли иллюстрации у нашего произведения?
- Что вы можете добавить к содержанию текста?
- А сейчас, мы прочитаем с вами текст и проверим, верными ли были наши предположения.

5. *«Чтение с остановками».* Главная функция приема состоит в том, чтобы заинтересовать детей произведением, развивать навык осмысленного чтения. Для проведения данного приема учитель заранее разбивает текст на смысловые части, после прочтения которых учащиеся будут предполагать, что может произойти дальше. Таких остановок при чтении текста может быть несколько.

Пример: Фрагмент урока с использованием приема «Чтение с остановками» при чтении рассказа В. Ю. Драгунского «Тайное становится явным»:

- Ребята, сейчас мы будем с вами читать текст с остановками, читать будем по предложению, я буду вас периодически останавливать. Начнём!

1 ост. Чтение до предложения «Но потом мама принесла целую тарелку манной каши».

- Как вы думаете, что может произойти дальше?
- Ребята высказывают свои предположения о том, как может развиваться сюжет. После этого учитель продолжает чтение и делает ещё 2–3 остановки.

6. *«Дневник двойных записей».* Этот прием помогает сформировать у учащихся умение задавать вопросы по ходу чтения, сопоставлять прочитанное с собственным опытом. Учитель предлагает детям разделить страницу тетради пополам, где в левой части будут указываться факты, а в правой части их причины. В процессе чтения младшие школьники заполняют таблицу на каждого персонажа.

Пример: Фрагмент урока с использованием приема «Дневник двойных записей» в рассказе Н. Н. Носова «На горке»:

- Ребята, а сейчас мы с вами используем прием «Дневник двойных записей».
- Откройте свои тетради, мы будем обсуждать нашего персонажа Котьку.
- Запишите в центре тетради «Котька», поделите половину листа на 2 части, на одной стороне запишем факты из жизни Котьки, а с правой стороны их причины.

Котька	
Факты	Причины
1. Сидел дома и смотрел, как дети делали горку. 2. Вышел во двор и засыпал горку песком. 3. Исправил горку вместе с ребятами.	1. Был ленивый. 2. Хотел сделать лучше, а получилось хуже. 3. Исправился, понял свою ошибку.

7. *Характеристика персонажей.* Представляет собой составление полной характеристики литературного героя, его основных поступков, описание характера, социального положения, в котором он находится, взаимоотношений с другими персонажами, а также своего личного мнения об этом герое.

Смысл данного приема заключается в том, чтобы собрать воедино читательские впечатления, побудить использовать в собственной речи те приемы изображения персонажа, с которыми школьники знакомятся в ходе анализа рассказа.

Пример: Фрагмент урока с использованием приема «Характеристика персонажа» в рассказе Ю. Я. Яковлева «Багульник»:

– Ребята, сегодня на уроке мы с вами составим характеристику наших героев по плану, работать будем коллективно.

– Давайте познакомимся с планом характеристики, прочитайте его внимательно:

План: 1. Имя героя. 2. Возраст. 3. Социальное положение. 4. Портрет, внешний вид. 5. Поступки. 6. Взаимоотношения с другими персонажами. 7. Черты характера. 8. Мои впечатления о герое.

Сначала мы с вами будем составлять характеристику Косты, а потом Женечки. Приступим!

- Как зовут мальчика?
- Какой примерный возраст у Косты?
- Кто он?
- Есть ли в тексте описание внешнего вида Косты? Опишите его.
- Какой поступок, совершенный мальчиком, вызвал интерес к нему?
- В каких взаимоотношениях был Коста с Женечкой, с одноклассниками?
- Какими чертами характера обладал мальчик?
- Выскажите свои впечатления о мальчике.
- Далее так же составляется характеристика Женечки.

8. *Обобщающая беседа по тексту.* Этот прием используется после анализа произведения. Проводится беседа для закрепления, обобщения и систематизации полученных знаний, уточнения авторской идеи, сопоставления её с собственными оценками прочитанного.

Пример: фрагмент урока с использованием обобщающей беседы по тексту в рассказе Л. Н. Толстого «Котенок»:

- Чему учит это произведение?
- Перед вами на доске написана известная фраза А. Д. Экзюпери «Мы в ответе за тех, кого приучили».
- Как вы её понимаете?
- Сталкивались ли вы с такими ситуациями в жизни? Как вы себя вели, оказавшись в такой ситуации?

В заключение нашей статьи отметим, что, как показывает практика, при использовании учителем вышеперечисленных приемов на уроках литературного чтения учащиеся начальных классов в полной мере усваивают идею рассказа, связывают её со своим жизненным опытом, делают нужные выводы и обобщения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 27-е изд., испр. М. : Изд-во АСТ : Мир и Образование, 2018. 736 с.
2. Мали Л. Д. Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах. Введение. Методика обучения грамоте. Методика литературного чтения : учеб. пособие. Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. 220 с.

УДК 159.9

Ирина Андреевна Мезинова

г. Пенза, irinamezinova554745@gmail.com

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, pitanovame@mail.ru

ФЕНОМЕН «ОБУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ»

В психолого-педагогической литературе «феномен выученной (заученной, обученной) беспомощности» трактуется как состояние, при котором индивид, исходя из опыта, не предпринимает попыток к улучшению своего состояния. Психологи рассматривают это понятие как особое отношение к миру, при котором человек живет в постоянном страхе неудачи, так сказать, «застрял» в травмирующей ситуации [1].

Концепция выученной беспомощности как самостоятельного феномена была предложена в начале 70-х годов XX века американским психофизиологом М. Селигманом [2]. Исследования М. Селигмана и Д. Овеймайера на животных, а позднее немецкого ученого Ю. Куля на студентах доказали, что к формированию выученной беспомощности приводят негативное научение, угроза неустранимого наказания, разрушение способности к преодолению трудностей. Ю. Куль выделил три пусковых компонента феномена:

1. Наличие субъективной оценки невозможности самому справиться с задачей.
2. Ощущение невозможности контролировать ситуацию.
3. Приписывание причин неуспеха себе и своим личным качествам.

Первичные признаки феномена выученной беспомощности заниженная самооценка и замкнутость. Помимо них ученые называют следующие признаки беспомощности: социально-нравственная незрелость, тревожность, раздражение, инфантильность, агрессия, заторможенность, лень, низкий уровень контроля над внешним миром, нарушение целеполагания (псевдоцель, псевдоактивность) [1].

Основными причинами формирования синдрома выученной беспомощности называют:

- 1) Негативный опыт, который может быть получен и в детстве (гиперопека родителей) и пару лет назад;
- 2) Жизненные условия, не удовлетворяющие человека;
- 3) Отсутствие возможностей для реальных попыток изменить эти условия;
- 4) Шаблонное мышление (навязанные стереотипы);
- 5) Менталитет (следование модели).

Т.е., выученная беспомощность это приобретенное состояние.

Можно абсолютно точно утверждать, что каждый человек в своей жизни испытывал состояние неверия в собственные силы, тревогу и страх неудачи. Но ведь не

у всех сформировался синдром выученной беспомощности. В чем дело? Оказалось, что еще в детстве успешные люди (так назовем тех, кому синдром выученной беспомощности чужд) получили иммунитет от беспомощности в виде критического мышления и оптимистического мировосприятия.

Временная реакция на неподконтрольные человеку события проявляется беспомощностью ситуативной, тогда как в феномене отмечается устойчивая мотивационная характеристика человека, формирующаяся в процессе развития под влиянием взаимоотношений с окружающими. Этот тип беспомощности личностная беспомощность. Она проявляется в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, возбудимости, робости, пессимистичности мировосприятия, склонности к чувству вины, более низкой самооценке и низком уровне притязаний, равнодушии, пассивности, отсутствии творческого начала. Установлено, что выученная беспомощность не позволяет:

- 1) Установить цель («ничего не хочу», «не знаю, что выбрать»);
- 2) Инициировать действия («трудно начать», «потом», «не сейчас», «хотелось бы, но...»);
- 3) Поддерживать первоначальное намерение («я передумал», «стало неинтересно»);
- 4) Преодолевать препятствия («я не предполагал, что будет так трудно»).

В речи по словам-маркерам, употребляемым человеком, можно достаточно легко определить наличие у него выученной беспомощности: «не могу», «не хочу», «всегда», «никогда» и (современное) «фиолетово».

Остановимся на основных вариантах поведения при беспомощности:

1. Псевдоактивность (бессмысленная суета, не дающая результатов и не соответствующая сложившейся ситуации);
2. Отказ от деятельности (капитуляция, потеря интереса);
3. Ступор (состояние заторможенности);
4. Панический перебор вариантов действий, в попытке найти одно, адекватное ситуации;
5. Деструктивное поведение (агрессия, направленная либо на себя, либо на окружающих);
6. Смещение на псевдоцель (актуализация другой деятельности).

Эти формы деятельности, как правило, включаются автоматически с полным внутренним оправданием субъекта. Интересен и факт маскировки наличия синдрома выученной беспомощности. Она проявляется в апатии, злости, усталости, скатывании в постоянный черный юмор или сарказм (как вариант истерики) и даже болезнь. Причем болезнь на фоне выученной беспомощности может быть вполне реальной. Опыт беспомощности в поведенческой сфере может перейти на отказ от сопротивления и в соматической области, а результатом становится хроническое заболевание. Таким образом, феномен выученной беспомощности опасен для человека.

К сожалению, в современной жизни мы наблюдаем многоликое проявление этого синдрома в молодежной сфере. Это необоснованная смена сфер деятельности, отсутствие четких жизненных целей, «пофигизм», участие в сомнительных движениях (типа «Синий кит»), неоправданно опасных для здоровья и жизни играх и увлечениях («зацеперство»), уход в «сеть»... Самое же главное негативное отношение к действительности, пессимистические настроения, отсутствие положительного прогноза на будущее, инфантилизм. Это явные признаки выученной беспомощности.

Осенью 2021 года мы задались целью исследовать, насколько этот феномен характерен для студентов Пензенского государственного университета. В исследовании принимали участие 42 студента разных факультетов в возрасте 18–23 года. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы, результатов различных эмпирических исследований определены диагностические показатели личностной беспомощно-

сти пессимистический атрибутивный стиль и депрессивность, которые мы и диагностировали на студенческой выборке.

Для диагностики атрибутивного стиля у взрослых нами были проведены исследования по методике диагностики оптимизма как атрибутивного стиля «Тест на оптимизм» Л. М. Рудиной. Весьма оптимистичны лишь десятая часть исследуемой выборки (9,5 %). Видимо, не сильно проблемными оказываются студенты умеренно оптимистичные (4,7 %) или даже умеренно пессимистичные (9,5 %). Пятая часть студентов занимают по атрибутивному стилю промежуточное (19 %). Наглядно результаты диагностики представлены в рис. 1.



Рис. 1. Распределение испытуемых по атрибутивному стилю

Настораживает и печалит, больше половины исследуемой выборки (57,1%) весьма пессимистичны, что свидетельствует о наличии у этих студентов пессимистического атрибутивного стиля.

Другим диагностируемым показателем беспомощности выступает уровень депрессии. Речь идёт не о клинической депрессии, а о относительно повышенном уровне депрессии. Уровень депрессии измерялся нами с помощью методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга (адаптация Т. И. Балашовой). Анализируя полученные данные, следует отметить, что у трети выборки (30 %) состояние без депрессии, однако почти такая же доля студентов (27,5 %) характеризуются состоянием, близким к легкой депрессии ситуативного характера. Обращает на себя внимание тот факт, что студентам необходима помощь по коррекции психического состояния.

Полученные результаты в некоторой степени можно оправдать «ковидной» ситуацией. Студенты исследуемой выборки познали сложности самоизоляции и дистанционной формы обучения. Как помочь самому себе и препятствовать развитию феномена выученной беспомощности. На сегодняшний день психологи называют несколько факторов, препятствующих формированию выученной беспомощности: опыт активного преодоления трудностей; построение стратегии собственного поискового поведения; внедрение психологических установок относительно успехов и неудач (удача закономерность, так и должно быть, а провалы случайны и поправимы); высокая самооценка; позитивное мышление воспитание оптимизма, вера в позитивный прогноз. А в качестве пожеланий от психологов: не упускайте шансы; не сдавайтесь после первой неудачи; выходите из зоны комфорта (своего защитного кокона)!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е. П. Выученная беспомощность: психологические исследования феномена. URL: <http://psyfactor.org/lib/helplessness.htm> (дата обращения: 16.10.2021).
2. Смадырова С. Т. Феномен выученной беспомощности: причины формирования и пути преодоления. URL: <http://www.b17.ru/blog/41181/> (дата обращения: 16.10.2021).

УДК 37.03

Людмила Николаевна Мешкова

г. Пенза, lnmeshkova@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Понятие функциональной грамотности стало активно использоваться с конца 60-х годов прошлого века. Функциональная грамотность, прежде всего, связывается со способностью использовать навыки чтения, письма и счета как для своего собственного развития, так и для развития локального и глобального социального окружения. Однако в последнее время предлагаются и более широкие трактовки данного понятия. Например, Р. Н. Бунеев характеризует функционально грамотную личность как «личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 35].

В настоящее время функциональная грамотность предполагает навыки работы с информацией, которая может быть представлена в самых различных форматах: в виде печатных текстов, визуальных и аудио материалов, а также переданной с помощью разных медианосителей.

Степень развития функциональной грамотности имеет большое значение для современного общества, для его социального и экономического благополучия. Так, согласно отчету World Literacy Foundation в 2015 г. цена функциональной неграмотности для России составила 14,11 млн. долл. [3, с. 114].

Существование функциональной неграмотности определяется взаимодействием социальных, психологических и нейробиологических факторов.

Основы функциональной грамотности формируются в детском возрасте, поэтому закономерно, что подавляющая часть исследований причин функциональной неграмотности связана с изучением методов школьного обучения и внутрисемейных моделей поведения. Однако в современных условиях важным агентом социализации становится цифровая среда, включающая в себя Интернет, социальные сети, цифровые гаджеты. Цифровые технологии стали неотъемлемой частью образа жизни современного поколения. Так, на 2018 год процент пользователей сети Интернет среди отечественной молодежи (15–24 лет) составлял 98,7 %.

Влиянию цифровых средств на мыслительные и познавательные способности детей посвящается большое количество исследований ученых разных специальностей: психологов, педагогов, социологов, культурологов. Остановимся на некоторых особенностях цифровой среды, которые могут вызвать в той или иной степени появление функциональной неграмотности у детей.

В качестве одной из центральных характеристик Интернета центрального феномена цифровой культуры – является гипертекстуальность. Гипертекст отличается от традиционного линейного текста более сложной структурой взаимосвязи достаточно автономных частей, характеризующихся смысловой завершенностью. Единство гипертекста в Интернете обеспечивается с помощью гиперссылок, связывающих в единое целое информацию самую разнообразную по содержанию (новости, сообщения, форумы и т.п.) и по форме (текст, аудио и видео контент). В результате цифровой культуре присущи высокая фрагментированность и, одновременно, плотность и избыточность информационного потока, постоянное обновление и рост информации. Это требует от индивида развитого навыка быстрого переключения между разрозненными смысловыми блоками. Иными словами, работа в гипертекстовом информационном поле формирует когнитивные навыки, отличающиеся от тех, которые связаны с восприятием линейного текста. Новый, нелинейный тип информационного пространства формирует особую культуру восприятия информации, которая получила название «клипового мышления».

Помимо большой скорости переключения внимания между информационными фрагментами, в качестве особенностей «клипового мышления» также можно выделить предпочтение визуального образа перед текстом; неспособность к длительному восприятию линейного текста; отсутствие навыка анализа информации; отсутствие потребности в установлении причинно-следственных связей между явлениями; многозадачность [2; 4].

Многозадачность, с одной стороны, позволяет вовлекаться в различные виды деятельности в определенный промежуток времени и поэтому соответствует требованиям цифровой информационной культуры. Но, с другой стороны, последствием практики многозадачности становится поверхностность восприятия информации, информационная перегрузка и информационная усталость. Это ведет к сложностям при понимании учащимися заданий, к трудностям в отделении главного от второстепенного. Многозадачность, кроме того, связана с проблемой концентрации внимания при решении одной конкретной задачи. Но ведь без развитого умения сосредотачиваться сложно по-настоящему научиться чему-либо.

Следует также отметить, что цифровые технологии оказывают влияние и на память. В результате их активного использования формируется так называемая «цифровая амнезия» или «Google-эффект» – «феномен, когда мозг даже не пытается запомнить то, что, по его мнению, можно найти в другом месте» [5, с. 86]. Мы запоминаем не суть тех или иных данных, а то место, где хранится информация об этом. В таком случае речь идет не о меньшей эрудированности подрастающего поколения, а об обеднении опыта, о невозможности быстро принимать самостоятельные решения, если нет под рукой гаджета «хранилища информации».

Другой аспект влияния активного применения современных цифровых технологий – способность выражать свои мысли. Привычка к восприятию визуального контента, к использованию голосовых сообщений вместо письменных ведут к сложностям в создании логически выстроенных письменных текстов, в последовательном изложении своих суждений и представлений. Отмечается также довольно ограниченный лексический запас, «языковой минимализм» у подрастающего поколения [4, с. 272].

Кроме того, проблема заключается не только в трудностях при формулировке своих мыслей, но и том, что ослабляется и не тренируется способность к пониманию мыслей и чувств других людей. Это связано с тем, что в цифровом обществе коммуникация «лицом к лицу» заменяется дистантными способами общения: смс-общением, сообщения в форумах и чатах, в социальных сетях и т.п. В результате доминирования таких форм коммуникации не развивается способность к считыванию невербальной информации, а, соответственно, процесс понимания другого человека будет неполным,

может страдать эмоциональная и эмпатическая сторона общения. В свою очередь это может повлечь за собой затруднения в построении социальных связей, в социальном взаимодействии.

Таким образом, включенность с детских лет в цифровое информационное пространство, в цифровые технологии создает определенные риски для развития у подрастающего поколения функциональной грамотности. Осознание этих рисков и, одновременно, понимание возможностей новых технологий для конструктивного их преодоления ведет к поискам и разработкам новых методик обучения и преподавания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бунеев Р. Н. Функциональная грамотность // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М. : Баласс : Издат. дом РАО, 2003. С. 34–35.
2. Палфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М. : Эксмо, 2011. 368 с.
3. Косарецкий С. Г., Баранников К. А., Беликов А. А. [и др.]. Российская школа: начало XXI века / под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М. : Издат. дом Высш. шк. экономики, 2019. 432 с.
4. Старицына О. А. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 2 (23). С. 270–274.
5. Хансен А. На цифровой игле. М. : РИПОЛ классик, 2021. 240 с.

УДК 94(100)(075.8)

Владимир Петрович Митрофанов

г. Пенза, vm@em-england.ru

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ

В процессе преподавания дисциплины «История средних веков» по программе бакалавриата наряду с учебниками большое значение имеют учебные пособия. Основными учебными пособиями являются, прежде всего, практикумы. Их назначение состоит в том, что наряду с тематикой практических занятий, списков источников и специальной научной литературы по темам занятий, в них содержатся основные источники, которые студенты должны изучить по каждой теме занятия. Специфика предмета «История средних веков» заключается в том, что все источники переведены на русский язык, как с латинского языка, так и с древних вариантов современных западноевропейских и даже некоторых славянских языков. Поэтому термины и понятия, в переводе на русский язык не всегда в полной мере адекватно отражают их сущность и порой есть необходимость со стороны преподавателя в их разъяснении и интерпретации. Вот почему очень важно, чтобы авторы практикумов по истории средних веков размещали бы в них достаточный объем научно-справочного аппарата. Как правило, это имело место в практикумах, изданных еще в советский период [2–5]. Эти практикумы издавались централизованно под грифом тогдашнего Министерства просвещения РСФСР и были предназначены для студентов-историков заочных отделений педагоги-

ческих институтов и университетов. Поэтому они содержали материал источников лишь по некоторым основным темам курса истории средних веков. Причем, это были ключевые темы, знание которых студентами было необходимо для понимания процесса генезиса феодализма во франкском государстве Меровингов и Каролингов (VI–IX вв.), зарождение и становление городов в Западной Европе как центров ремесла и торговли (XI–XIV вв.), развития феодальных отношений во Франции и Англии XIII–XIV вв., крестьянских восстаний и войн, культуры Возрождения и некоторых других. Отрывки необходимых для этого источников в них приводились на русском языке в адаптированном виде. Однако для студентов историков дневных отделений этого материала было недостаточно, так как количество выделяемых на практические занятия часов было больше и преподаватели должны были разрабатывать другие темы практических занятий и соответственно подбирать источники и литературу к ним. Для этого они использовали существовавшие хрестоматии по истории средних веков. В то же время в педвузах издавались для внутреннего использования учебно-методические пособия, в которых содержался перечень тем практических занятий, изучение которых предполагалось в течение учебного года. Можно сказать, это была отлаженная годами система изучения курса истории средних веков. Их использование в настоящее время вполне допустимо, но преподавателям следует помнить, что по ряду тем подбор источников в них был явно тенденциозный в духе господствующей тогда марксистско-ленинской методологии истории. Это выражалось в том, что подбирались в основном источники, отражавшие противоречия и негативные явления феодального общества и государства, антагонизм сословий, и «классовую борьбу», очерняющие христианскую церковь.

В современной высшей школе, в связи с переходом на программы бакалавриата претерпела существенное изменение и дисциплина «История средних веков». Сокращение аудиторных занятий, в том числе и практических занятий, поставило перед преподавателями задачу отбора тем практических занятий на аудиторное изучение и на самостоятельно изучение студентами. Причем, отсутствие единой для всех педвузов страны учебной программы по истории средних веков заставляет преподавателей данной дисциплины включать в свои учебные планы те темы практических занятий, которые они считают необходимыми и размещать в них некоторые новые источники [7]. Поэтому в настоящее время требуются несколько иные типы учебно-методических пособий, в которых должны содержаться не только отрывки из источников по вопросам тем практических занятий, но и материал для самоконтроля студентов и их самостоятельной подготовки. Можно считать образцовым в этом плане практикум по истории средних веков, разработанный и изданный преподавателями кафедры «Истории древнего мира и средних веков» МГПУ [1]. Он составлен коллективом авторов под новым учебник по истории средних веков [8, с. 2020]. Пособие не только включает в себя необходимые источники для практических занятий, список литературы, но и вопросы для самоконтроля, полученных студентами знаний по пройденным темам. Также в пособии имеются вопросы для коллоквиумов, поскольку такая форма обучения теперь зафиксирована в рабочих программах по истории средних веков. Причем, при подготовке тем коллоквиумов студентам предлагаются вопросы для обсуждения, а также практические задания. Так, например, по теме коллоквиума «Средневековая культура» студентам предлагается: 1) составить краткий очерк «основные тенденции развития раннесредневекового искусства» на основе экспозиции музея ГМИИ им. А.С. Пушкина (подобное задание может быть и по другим темам) [1, с. 242, 248]; 2) провести историческую реконструкцию: выбрать тему и организовать диспут по образцу Академии Карла Великого [1, с. 239–240]. Таким образом, это явно интерактивная форма обучения, которая требует не только конкретных знаний по теме коллоквиума, но и умения их применения именно на практике. Их можно реализовать не только в Москве, но

в провинциальных городах благодаря электронным версиям экспонатов музеев в Интернете. Другим видом практических заданий может быть традиционное заполнение таблиц, которые дополняются составлением карт конкретных событий и явлений Средневековой истории [1, с. 241, 244, 250]. Причем, здесь можно осуществлять межпредметную связь с дисциплиной «Историческая география». Пособие также содержит обширный список курсовых работ по Истории средних веков [1, с. 252–254].

В целом данное учебное пособие можно считать наиболее оптимальным из всех существующих с точки зрения форм и методов обучения по предмету «История средних веков» на исторических факультетах педвузов. Однако преподавателям необходимо иметь в виду, что целый ряд университетов также издают учебные пособия по истории средних веков, в которых содержится новый материал источников по ряду тем. Обращение преподавателей педвузов к таким пособиям вполне целесообразно и необходимо, поскольку именно в них можно найти необходимые источники в переводе на русский язык. Так, например, новые или малоизвестны публикации источников, содержаться в пособии, изданным Нижегородским университетом [6]. Особенно интерес представляют публикации источников по истории христианской церкви в Средние века [6, с. 299–414]. Также немало важных источников содержится в пособии, изданном Казанским университетом [9]. Для студентов важность его использования в процессе обучения состоит не только в том, что в нем приведены многие источники в гораздо более полном объеме, нежели в других пособиях, но еще содержать редкие письменные источники Скандинавского происхождения, которые необходимы для изучения тем по истории Дании, Норвегии и Швеции в период раннего Средневековья [9, с. 365–390]. Также очень полезны для студентов, приведенные в пособии генеалогические таблицы династий Меровингов и Каролингов [9, с. 409–413].

Таким образом, в процессе преподавания дисциплины «История Средних веков» преподавателям необходимо в соответствии с рабочими программами подбирать учебно-методические пособия, в которых опубликованные источники и другие материалы максимально соответствуют запланированным темам практических занятий. Преподавателям необходимы в настоящее время учебно-методические пособия по данной дисциплине, в которых бы содержались ещё и оценочные средства обучения (тесты, практические задания, темы эссе, контрольных и курсовых работ, коллоквиумов и др.). Поскольку централизованных публикаций подобного типа учебно-методических пособий в настоящее время не осуществляется Министерством высшего образования и науки, то эта задача возлагается на вузы, а значит конкретно на преподавателей дисциплины «История Средних веков». В свою очередь это повышает требование к учебно-методической и научной подготовке самих преподавателей. Многолетняя практика показывает, что наиболее эффективно всю эту работу могут выполнять лишь специалисты по всеобщей истории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Практикум по истории Средних веков / сост. Т. Н. Лоцилова, Е. С. Носова, Н. В. Симонова ; под общ. ред. Н. В. Симоновой. М. : МПГУ, 2019. 256 с.
2. Практикум по истории Средних веков. Для студентов-заочников исторических факультетов педагогических институтов / сост. М. Л. Абрамсон, С. А. Сливко, М. М. Фрейденберг. М. : Просвещение, 1967. 256 с.
3. Практикум по истории Средних веков. Пособие для студентов-заочников 2-го курса ист. фак. пед. ин-тов : в 2 вып. Вып. 1 / сост. М. Л. Абрамсон [и др.]; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. 3-изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1981. 144 с.
4. Практикум по истории Средних веков. Пособие для студентов-заочников 2-го курса ист. фак. пед. ин-тов : в 2 вып. Вып. 2 / сост. М. Л. Абрамсон [и др.]; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. 4-изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1988. 174 с.

5. Практикум по истории Средних веков. Для студентов-заочников исторических факультетов педагогических институтов / сост. М. Л. Абрамсон, С. А. Сливко, М. М. Фрейденберг. 2-е изд. исп. и доп. М. : Просвещение, 1971. 313 с.
6. Практикум по истории Средних веков. Ч. I. Раннее и классическое Средневековье / сост. В. А. Блонин, И. Ю. Ващева, А. В. Курамшев, А. Н. Маслов. Н. Новгород : ННГУ, 2003. 415 с.
7. Практикум по истории Средних веков. Ч. II. : учеб. пособие / сост. В. П. Митрофанов. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. 173 с.
8. История Средних веков : учебник для академического бакалавриата / под ред. И. Н. Осинковского, Г. А. Ртищевой, Н. В. Симоновой. М. : Юрайт, 2020. 463 с.
9. Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье : сб. документов / под ред. А. А. Сванидзе, Г. П. Мягкова. Казань : Мастер Лайн, 2002. 422 с.

УДК 37.02

Юлия Павловна Михайлова

г. Санкт-Петербург, mihailovaju@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

Устройство современного мира базируется на информационных технологиях. С каждым годом в РФ растёт потребность в квалифицированных технических специалистах, поэтому много внимания уделяется со стороны государства предмету «Технология» в школах.

В статье Беленова Н. В. и Самсоновой О. С. [1, с. 11–15] предложен вариант развития инженерного мышления у школьников путем преподавания образовательной робототехники. У всех обучающихся в той или иной степени появляется интерес к техническим устройствам, однако не у каждого остается глубокий интерес к познаниям в этой сфере, поэтому для того, чтобы учащимся, а также учителю было легче выявить склонность к техническим наукам, в образовательную программу была введена робототехника. Зачастую робототехнику преподают в игровой форме, устраивая различные соревнования, что способствует повышению и поддержанию мотивации в изучении данного предмета на протяжении долгого времени. По мнению авторов, робототехника наилучшим образом подходит для проведения занятий в рамках внеурочной деятельности, где главной целью является развитие личности, его интеллектуальных способностей, развитие умений, связанных с проектной и исследовательской деятельностью. Данных целевых ориентиров можно достичь при помощи различных методик и использования образовательных конструкторов.

В статье Скурихиной Ю. А. [2, с. 37–47.] упорядочены принципы, которыми должен руководствоваться педагог при составлении методики преподавания робототехники. Например, soft skills (умение работать в команде, ведение дискуссий, решение проблем, принятие решений, умение слышать и слушать собеседника и др.) относится к принципам обучения в коллективе, субъектности и презентации результатов работы. Немаловажными являются и другие предложенные автором принципы, связанные с развитием инженерного мышления. Данные принципы универсальны и подходят как для внеурочной, так и урочной деятельности.

Не так давно робототехнику внедрили в урочную деятельность в рамках предмета «Технология», с каждым годом всё больше школ стараются проводить робототехнику для учащихся не только дополнительно, но и обязательно, ведь знания в технике необходимы каждому современному человеку. Однако не каждый ребенок ориентирован на профессию, связанную с информационными технологиями или техникой. У большинства школьников есть лишь поверхностный интерес, который необходимо удовлетворить для общего развития школьника, повышения его эрудированности. Важно отметить, что после добавления робототехники в урочную деятельность, возникло много методических вопросов, связанных с системой преподавания. Робототехника в основном направлена на формирование инженерного мышления, поэтому возникает вопрос о преподавании предмета в рамках урочной и внеурочной деятельности среди детей разных склонностей и развития в технических предметах.

Во многих школах, где есть возможность преподавания робототехники, внедрили следующую систему: в рамках урочной деятельности происходит изучение основ робототехники, а во внеурочной деятельности учащиеся продолжают знакомство с предметом уже на более глубоком уровне. Так, в Лицее № 211 имени Пьера де Кубертена (г. Санкт-Петербург) ввели робототехнику не только во внеурочную деятельность, но и в урочную в рамках предмета «Технология».

Программа для урочной деятельности основана на обучении учащихся основным принципам конструирования и азам программирования, данные модули изучаются на каждом этапе обучения, разница существует в отведенном времени на изучение блоков. С 5-го по 7-й класс на модуль «Робототехника» предусмотрено 19 часов в рамках урока «Технология», а в рамках внеурочной деятельности предусмотрено 34 часа (см. табл. 1) [3–5].

Таблица 1

Сравнение объемов урочной/внеурочной деятельности

Класс	Конструирование	Программирование
	Урочная/Внеурочная деятельность	Урочная/Внеурочная деятельность
5	11/20	8/12
6	8/7	11/26
7	7/8	12/25

В 5 классе учащиеся знакомятся с конструктором, собирают роботов по схеме, изучая различные механические передачи и принципы их действия, узнают о принципах жесткости, устойчивости конструкции и многое другое. Большую часть времени уходит на изучение основ конструирования: у учащихся закладывается фундамент для дальнейшего формирования инженерного мышления. Во внеурочной деятельности предусмотрена проектная деятельность учащихся, где они имеют возможность изготовить модель по собственному замыслу, используя все имеющиеся у них знания. Данные творческие задания способствуют улучшению технических способностей в области конструирования, у учащихся появляется свобода действий, они методом проб и ошибок создают уникальные в своем роде модели.

В 6 классе учащиеся больше знакомятся с программированием, происходит изучение алгоритмов, различных регуляторов, учащиеся знакомятся с условиями и так далее. Важным является развитие интеллектуальных способностей, логики, а также продолжение формирования инженерного мышления, умения планировать деятельность и предвидеть исход действий ещё до проведения эксперимента на практике.

В 7 классе учащиеся на уроках «Технологии» делают упор на программирование, система похожа на используемую в 6 классе, однако на занятиях внеурочной деятельности ориентация идёт на подготовку обучающихся к разным соревнованиям по робототехнике. Учащимся предоставляется возможность ознакомиться с разными видами соревнований, вспомнить пройденный материал и попробовать собрать робота

по собственному замыслу, суметь запрограммировать его для участия в понравившемся учащемуся конкурсе как внутри, так и за пределами школы.

Результаты описанной системы обучения успешны, что подтверждается результатами, показываемыми учащимися на соревнованиях, а также на занятиях по робототехнике.

Ключевую роль играет учитель технологии, как наставник, который направляет детей и помогает им учиться искать ту или иную информацию, самостоятельно находить решения разных вопросов. Методология подготовки учителя технологии в РГПУ им. А. И. Герцена изложена в статье [6, с. 110–118].

Таким образом, для успешного развития инженерного мышления необходимо:

а) начинать обучение с использованием четких, регламентированных заданий;
б) переходить к проектной деятельности после изучения основ образовательной робототехники;

в) использовать соревновательные и игровые элементы во время урока для поддержания мотивации у учащихся, а также к поиску эффективных решений и развития инженерного мышления в целом.

Важно показать учащимся, что робототехника это серьезное занятие, требующее больших энергетических затрат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беленов Н. В., Самсонова О. С. Робототехника во внеурочной деятельности как фактор развития технических способностей у обучающихся // International Scientific Review. 2015. № 4 (5). С. 11–15.
2. Скурихина Ю. А. Методические принципы изучения робототехники в рамках урочной и внеурочной деятельности // Концепт. 2018. № 4. С. 37–47.
3. Копосов Д. Г. Технология. Робототехника. 5 класс : учеб. пособие. М. : Бином. Лаборатория знаний, 2017. 96 с.
4. Копосов Д. Г. Технология. Робототехника. 6 класс : учеб. пособие. М. : Бином. Лаборатория знаний, 2017. 128 с.
5. Копосов Д. Г. Технология. Робототехника. 7 класс : учеб. пособие. М. : Бином. Лаборатория знаний, 2017. 128 с.
6. Пустыльник П. Н. Развитие методологии обучения студентов педагогического университета в области технологического образования: влияние робототехники // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (64). С. 110–118.

УДК 372.851

Оксана Александровна Монахова

г. Пенза, oxmonakh@mail.ru

Марина Валерьевна Сорокина

г. Пенза, sorokina_m@list.ru

О ВНЕДРЕНИИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Стремительное развитие цифровых технологий последних лет ознаменовало переход к новым реалиям: эпохе цифровой экономики и VUCA-мира. В современных

условиях подготовка будущего специалиста в вузе в обязательном порядке должна следовать требованиям рынка труда. Наряду с распространением информационных технологий во всех сферах жизни цифровые навыки становятся критически важными с точки зрения работодателей. Профессиональная деятельность педагога в современном мире уже не может быть представлена без использования различных программных средств, применяемых непосредственно в предметной деятельности, а также без владения навыками организации дистанционного обучения. Все вышесказанное обуславливает актуальность применения знаний и навыков в сфере информационных и «сквозных» технологий, востребованных на рынке труда и необходимых в будущей профессиональной деятельности выпускника направления подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, профиля подготовки: Математика.

Сегодня свои предметные знания студенты должны уметь сопоставлять с возможностями ИТ технологий. Педагог обязан сочетать не только различные традиционные формы работы учащихся, но и предлагать им новые, современные форма и средства, опирающиеся на владение цифровыми инструментами. Это может быть работа с программными средствами в рамках непосредственно предмета или возможности облачных технологий и организации сетевых форм работы. Внедрение в учебный и воспитательный процесс цифровых инструментов положительно скажется на мотивации к различным видам деятельности, на формировании у учащихся «полезных» навыков работы с гаджетами и программными продуктами, на развитии исследовательской деятельности учащихся и т.д.

В процессе подготовки бакалавров профиля «Математика» в чисто математических курсах должна быть предусмотрена работа со специальными видами программного обеспечения, реализующими различные математические алгоритмы. Однако в данной работе мы хотим остановиться на включении в учебный процесс программ и приложений, которые не несут чисто математической функциональности. Овладение студентами принципами работы с такими программными продуктами позволит им совершенствовать свои навыки в организации дистанционной, групповой работы, осуществлять синхронный или асинхронный контроль знаний учащихся, руководить проектной деятельностью в рамках своей предметной области. Например, в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности в математике» можно предлагать студентам решение небольших кейсов, связанных с реализацией некоторого проекта, в процессе выполнения которого будут отрабатываться навыки использования конкретного программного продукта.

Последние два года показали, что каждый учитель должен уметь организовывать дистанционную работу учащихся. В самом распространенном случае это сводилось к организации и проведению уроков в формате видеоконференций. Одной из самых распространенной программой для организации видеоконференций является Zoom. Поэтому в процессе обучения студенты должны научиться выступать в роли организатора видеоконференций, изучить возможности данной программы и совместимых с ней приложений. Для этого можно в рамках домашнего задания ставить задачи организации дискуссий, распределение ролей в некотором проекте и т.д.

Для осуществления руководства над проектом можно предлагать студентам осваивать программы Trello Jamboard, Miro. Эти средства, позволяют хорошо визуализировать задачи, распределение ролей и этапы выполнения, причем каждый из участников проекта в режиме реального времени может участвовать в процессе, имея доступ к сети Internet. Кроме того, перечисленные выше программные продукты позволяют реализовать Kanban принципы эффективного управления проектом и удобно их визуализировать. На рис. 1 представлена доска Trello, которая была создана для управления курсовыми проектами студентов 3 курса в рамках схожей тематики «Система действительных чисел».

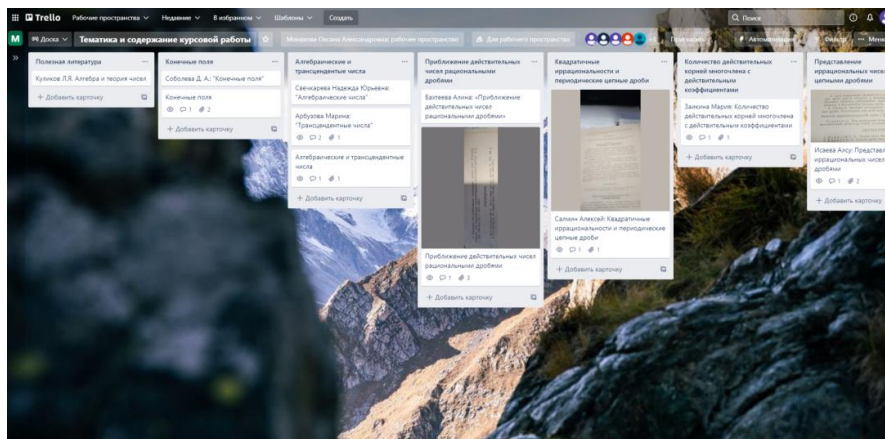


Рис. 1

В рамках обозначенной тематики студентам предложено было изучить различные аспекты этой теории. Всего было предложено три аспекта:

1. Алгебраические и трансцендентные числа.
2. Использование цепных дробей для представления действительных чисел.
3. Многочлены над конечными и бесконечными полями.

Благодаря общему рабочему пространству, студенты могут обмениваться источниками литературы, могут следить за этапами работы других участников команды, видеть общие замечания преподавателя, можно пользоваться теоретическим материалом разработанным другими студентами, поскольку в теории предложенных тем много точек соприкосновения. Темы курсовых работ подобраны таким образом, что в рамках одного направления теория либо общая, либо дополняет другие темы, благодаря чему создается более полное представление об изучаемых вопросах. Но при этом каждый студент решает свою практическую задачу в рамках предложенной темы, проводит исследование в рамках только ему сформулированной задачи, тем самым выполняя индивидуальную работу.

Работа над проектом предполагает обсуждение способов решения поставленных задач, дискуссию, и фиксацию принятых решений. Для систематизации способов решения поставленных задач можно использовать различные варианты представления, в том числе ментальные карты, схемы Fishbone. Для их составления можно предлагать студентам работу в программе Migo, которая имеет большую библиотеку встроенных шаблонов.

На рис. 2 представлена ментальная схема, созданная в программе Migo, на которой обозначены точки соприкосновения, связи описанных выше тематик курсовых работ.

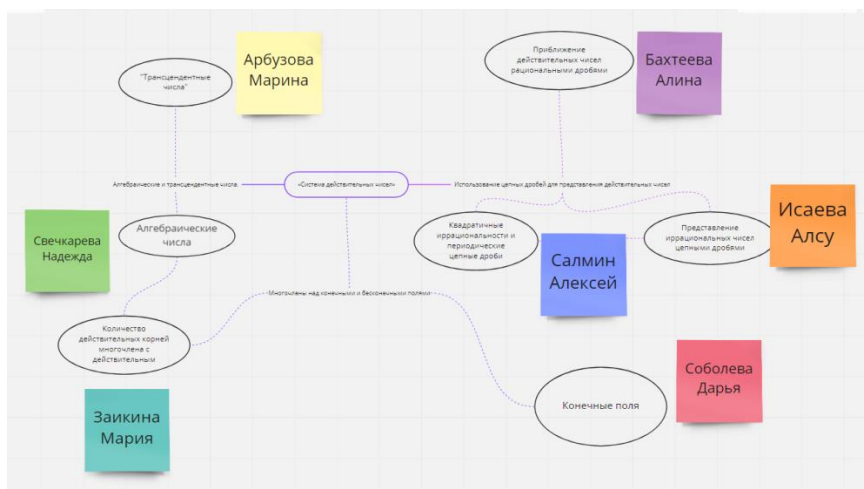


Рис. 2

И наконец, педагог (и соответственно ученик) должен уметь представлять результаты своей работы. Студенты могут использовать для этих целей различные программы, работа в которых для них не является новой: Power Point, Google презентации. Однако мы считаем, что наряду с визуальным представлением результатов работы, большую роль играет и сам процесс защиты проекта. Отрабатывать навыки умения работать на большую аудиторию, можно, например, в приложении «Тренажер публичных выступлений». На рис. 3 представлена статистика выступления.



РПД Основы ПД

Текущая тренировка:

Дата и время начала: 12 ноября / 18:38
 Длительность тренировки: 03:50
 Проработано слайдов / всего слайдов: 12 / 1.
 Ограничение времени на доклад: 10:00
 Слов сказано: 0
 Оценка за тренировку: 35,9 (100)

Статистика тренировок:

Дата первой тренировки: 12 ноября / 18:38
 Тренировок полных / всего: 1 / 1
 Попали в регламент / всего: 1 / 1
 Среднее отклонение от ограничения: 00:00
 Максимальное время тренировки: 03:50
 Минимальное время тренировки: 03:50
 Среднее время тренировки: 03:50
 Сказано слов всего: 0
 Доля слов паразитов: 0.0 %
 Средняя / минимальная
 / максимальная оценка: 35,9 / 35,9 / 35,9

Рис. 3

Подробный анализ речи выступающего позволяет тщательно подготовиться к представлению результатов своей работы.

В заключение отметим, что применение современных средств коммуникации и возможности программного обеспечения оптимизируют процесс изучения конкретной дисциплины, позволит эффективно решать задачи многих дисциплин, входящих основную профессиональную образовательную программу подготовки учителя математики. Это позволит студентам совершенствовать навыки использования IT технологий в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сиббет Д. Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. М. : Альпина Паблишер, 2013. 280 с.
2. Канбан: система эффективного управления проектами. URL: <https://media-foxford.ru.turbopages.org/media.foxford.ru/s/kanban-tool/> (дата обращения: 14.10.2021).
3. Полное руководство по Google Docs: все, о чем вы не знали, но боялись спросить. URL: <https://texterra.ru/blog/polnoe-rukovodstvo-po-google-docs.html> (дата обращения: 14.10.2021).
4. Что такое Trello и как им пользоваться. URL: <https://timeweb.com/ru/community/articles/chto-takoe-trello-i-kak-im-polzovatsya> (дата обращения: 14.10.2021).

Мария Олеговна Насонова

г. Пенза, maria_nasonova1@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ КАК ЗАЛОГ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЦЕЛЮ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАТАСТРОФЫ (НА ПРИМЕРЕ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДИСНЕЙ)

На протяжении веков наши предки любили рассказывать об удивительных местах, которые им удалось посетить во время своих путешествий. Они вспоминали, как любовались захватывающими дух пейзажами, лакомились экзотическими фруктами или исследовали местную фауну. В наши дни, когда развитие науки и техники сделало возможным исследование самых удаленных уголков света, вопреки ожиданиям в мире остается все меньше загадок, а природа удивляет не своим многообразием, а масштабом стихийных бедствий.

Все чаще мы с сожалением констатируем, что границы между различными сезонами размыты до такой степени, что климат в разных частях света кажется практически одинаковым. Сегодня только некоторые страны могут похвастаться настоящей зимой и жарким летом. Кроме того, многие виды растений и животных находятся под угрозой исчезновения, а потому ребенок узнает о былом многообразии фоны и фауны из старого документального фильма BBC, а не из посещения национального парка. Главной причиной такого экологического упадка является то, что долгое время мы воспринимали природу как бездонный колодец и черпали ее богатства, не думая о последствиях.

Другими словами, за последние несколько десятилетий угроза экологической катастрофы стала нашей реальностью. Уже никого не удивляют слова президента Пятой республики Эммануэля Макрона, который считает защиту окружающей среды приоритетной задачей в XXI веке [3]. Однако, несмотря на всеобщую осведомленность, масштаб проблемы только нарастает. По словам Тимоти Мортонa, ни предыдущим поколениям, ни современному обществу пока не удалось восстановить утраченный баланс с природой [4, с. 108]. Как показывает практика, на современном этапе уже не хватает усилий отдельных организаций, расположенных в разных уголках мира, для того, чтобы противостоять глобальной катастрофе. То, что являлось локальной угрозой несколько лет назад, сегодня требует участия каждого человека. Необходимо действовать сообща, объединяя усилия и дополняя идеи и проекты друг друга.

Особенно ярко эта мысль прослеживается в политике герцога Кембриджского, который в этом году учредил награду под названием «The Earthshot Prize», призванную стать самой престижной в экологической сфере. По словам принца Уильяма, эта инициатива должна ознаменовать новый вектор в деле защиты окружающей среды, направленный на объединение локальных проектов в единый механизм, который станет предпосылкой к решению экологических проблем.

Итак, идея сотрудничества, объединения усилий людей по всему миру является ключевой на современном этапе. Образ мышления, обращенный, прежде всего, вокруг, а уже потом на себя, делает возможным уже с раннего возраста задуматься о том, что сегодня каждый человек причастен к делу защиты окружающей среды. Именно поэтому формирование личности, готовой к сотрудничеству для сохранения нашего общего Дома, является приоритетной задачей современной методики обучения и воспитания.

На современном этапе человека, готового к посредничеству между культурами, принято называть поликультурной личностью. При этом очень часто взаимодействие рассматривается в контексте самоидентификации, а также способности к толерантному обращению через овладение коммуникативным поведением определенной лингвокультурной общности [2, с. 78]. Наравне с этим, сегодня особую важность приобретает экологическая социализация в поликультурном образовательном пространстве. Становление нового образа жизни, где человек выбирает жизненную траекторию, основанную на экологической парадигме, является ожидаемым результатом экологической социализации [1, с. 14].

Как известно, формирование поликультурной личности, в том числе личности, готовой к экологическому взаимодействию, возможно либо в естественной, либо в искусственной среде. Естественная среда предполагает, например, многонациональные классы, что сегодня часто можно видеть в Европе. Однако, не всегда обучающиеся имеют возможность оказаться в естественной многонациональной среде. В таком случае возникает необходимость воссоздания этой среды искусственным путем. Именно здесь раскрывается потенциал предметной области «Иностранный язык». Работа с аутентичными материалами не только совершенствует речевые навыки и умения школьников, но и позволяет по-новому взглянуть на привычные им реалии, такие как, например, экологическая обстановка. Если загрязнение местного водоема не вызывает сильного беспокойства, то количество мусора в Мировом океане делает наглядным масштаб проблемы.

Конечно, предлагать обучающимся на уроках статьи зарубежных политических деятелей, например, герцога Кембриджского, с целью формирования нового экологически ориентированного образа мышления, не всегда отвечает возрастным и образовательным потребностям школьников. Использование анимационных фильмов, напротив, позволяет затронуть серьезные темы на понятном для детей разного возраста языке.

Без сомнения, Дисней один из крупнейших медиаконгломератов индустрии развлечений в мире, как для взрослых, так и для детей. Проблемы, с которыми сталкиваются анимационные герои, зачастую продиктованы современными реалиями. Так, за последние несколько лет компания выпустила два анимационных фильма, которые делают очевидным смещение экологических ориентиров с индивидуализма на взаимодействие. Речь идет о «Моана» и «Холодное сердце 2». На первый взгляд, их сюжет похож, так как на первый план выходит решение экологических проблем и восстановление гармонии с природой. Однако, в то время как диснеевская «Моана» возлагает эту ответственность на плечи одной молодой девушки, «Холодное сердце 2» заставляет задуматься о важности взаимопомощи.

Храбрость Моаны, бесспорно, вдохновляет. Однако ее единоличный вклад может посеять в головах юных зрителей мысль о том, что для спасения мира человек должен быть особенным, «избранным», а иначе не стоит даже пытаться. Конечно, это не так, ведь в нашем мире живут обычные люди, способные достичь очень многого, если они объединят свои силы.

«Холодное сердце 2» показывает, как важен вклад каждого человека в восстановление давно утерянного баланса с природой. Хотя история и начинается с героини, наделенной магическими силами, повествование быстро переходит к ее друзьям, а потом и к целому королевству. Ни один житель Эренделла не остается безучастным, когда выбор встает между собственным благополучием и спасением общего Дома.

Другими словами, знакомство с этими анимационными фильмами в курсе предмета «Иностранный язык» может дать стимул для сравнения экологических реалий в разных странах, а также почувствовать себя частью большого сообщества, которое призвано объединиться перед лицом серьезной опасности. Благодаря этому школьник уже на раннем этапе окажется вовлечен в полилог культур, что будет способствовать

формированию положительных моделей поведения в контексте экологической социализации [5, с. 63]. Кроме того, тот факт, что последние тенденции в борьбе за экологию отражены в диснеевских мультфильмах, позволяет надеяться, что, начиная с юного возраста, школьники будут учиться сотрудничать, обогащая свой опыт и улучшая экологические стратегии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аутлева А. Н. Поликультурное образовательное пространство в процессе экологической социализации личности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 13–16.
2. Воеводина И. В. Формирование коммуникативного модуса поведения в обучении немецкому языку как второму иностранному: языковой вуз : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 183 с.
3. Le Parisien. Écologie: Macron Se Dit Prêt Pour «le Combat du Siècle». Paris, 2020. URL: <http://www.leparisien.fr> (дата обращения: 10.10.2021).
4. Morton T. Ecology Without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics. Harvard University Press, 2009. 264 p.
5. Салимьянова А. Р. Формирование поликультурной компетентности воспитанников в учебно-воспитательном процессе // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы II Междунар. науч. конф. Краснодар : Новация, 2017. С. 62–64.

УДК 37.091.3

Нина Ильинична Наумова

г. Пенза, gipnozzzz@yandex.ru

Диана Албертовна Олшауска

г. Пенза, diolshauska@gmail.com

SCRUM-ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В современной начальной школе на первое место ставится личность ребёнка, его деятельность, способности и цели, поэтому актуальным является личностно-ориентированный подход.

Личностно-ориентированный подход обеспечивает активность каждого ученика на основе разноуровневого подхода к содержанию, методам, формам организации учебно-познавательной деятельности, к уровню познавательной самостоятельности, переводу отношений учителя и ученика к равноправному сотрудничеству.

Реализация принципов личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе предполагает внедрение в образовательный процесс принципов дифференциации, индивидуализации, субъектно-личностного и разноуровневого подходов. Все названные подходы объединяет то, что в центре внимания находится личность ученика с её уникальностью, интересами, способностями и возможностями. Совершенствование образовательного пространства в аспекте личностно-ориентированного подхода требует более активного использования известных и адаптации новых образовательных технологий и инструментов.

Одним из путей реализации личностно-ориентированного образования являются индивидуальный и дифференцированный подходы: создание разнообразных условий обучения для различных групп учащихся с целью учета их образовательных возможностей и способностей [1, с. 2]. Особенно важно реализовать названные подходы при обучении орфографии, так как овладение орфографической культурой письма представляет собой процесс индивидуальный как по степени сложности, так и во времени. Поэтому при разработке инструментов для реализации индивидуального и дифференцированного подходов важно наличие следующих условий: во-первых, наличие средства представления детям возможности выбора уровня трудности при выполнении заданий; 2) во-вторых, возможность организации самостоятельной работы в удобном для ребенка темпе; 3) возможность коллективного взаимодействия, наличие взаимопомощи.

В данной статье мы представляем наш подход к реализации названных условий. По нашему мнению, создать образовательное пространство, отвечающее этим условиям, возможно при объединении разноуровневых заданий как инструмента реализации индивидуально-дифференцированного подхода и современной технологии edyScrum [3].

Суть данной технологии заключается в том, что активными организаторами образовательного процесса реально становятся сами дети. Эта технология разрабатывалась как технология управления образовательными проектами, но отечественными педагогами была адаптирована к процессу освоения детьми предметного содержания. В этом варианте технология Scrum может быть представлена следующим образом: дети информируются об одной из задач (например, освоить учебный материал одного из разделов или одной из больших тем), а также сроках и форме внешнего контроля по её выполнению (контрольный тест, контрольная работа и т.п.). Дети разбивают большую задачу на подзадачи, решаемые в относительно короткий период (в терминологии Scrum спринт), в процессе которого они самостоятельно проходят этап планирования работы, её выполнения, взаимопроверки качества выполненной работы. Для визуализации деятельности детей и контроля со стороны учителя в данной технологии используется такой инструмент, как Scrum-доска. Scrum-доска представляет собой ватман или другой вид поверхности с расчерченными рядами столбцов: «План», «В работе», «Проверка» «Сделано» / «Готово» и стикерами, с задачами данного урока. Школьники планируют работу, выставляют её в колонку «План», а далее по мере продвижения переставляют стикеры из колонки «План» в колонку «В работе» и приступают к выполнению заданий. Учитель наблюдает на перемещении стикеров на импровизированной Scrum-доске. Если он замечает, что кто-то из учеников не видит выхода из проблемы, то помогает разобраться с трудностями.

Рассмотренные подходы и инструменты были нами применены для разработки Scrum-тетради. Особенность этой тетради в том, что она содержит разноуровневые задания по выработке орфографических умений и навыков и импровизированную Scrum-доску.

Рассмотрим подробнее структуру Scrum-тетради.

В тетрадь мы включили стартовую страницу: она содержит задачу и форму отчетности с указанием её даты: например, отработай правописание слов с орфограммой ... и подготовься к отчету: контрольный тест 11 декабря / орфографический марафон (для желающих).

На этой же странице представлена Scrum-доска, на которой расчерчены колонки: «планируем»; «в работе»; «проверить»; «готово». Для работы с Scrum-доской к тетради прилагается флажок на скрепке, выполняющий роль стикера (см. рис 1). На каждом этапе работы флажок-стикер меняет свое расположение и устанавливается на то место, где находится работа учащегося или группы (рис. 2).



Рис. 1

Сделать план	В работе	Проверка	Готово
			

Тренироваться в написании безударных гласных и подготовиться к контрольной работе / орф. марафону

Рис. 2

Для организации этапа «проверить» учитель выдает детям QR-код к правильным ответам (происходит взаимопроверка по образцу). После этого дети решают, двигаться ли им дальше или вернуться на этап «в работе» и выполнить работу над ошибками. Только после этого они могут передвинуть стикер (флажок) на этап «готово».

Следующим компонентом в рассматриваемой нами тетради являются разноуровневые задания: 1 уровень задания на применение алгоритма действия в стандартных условиях; 2 уровень нестандартные задания на применение изученного способа; 3 уровень задание, в котором необходимо установить закономерность и предложить новый способ. Задания первого уровня дети выполняют обязательно. Умения, отрабатываемые при выполнении этих заданий, подлежат проверке при написании контрольного текста. Задания второго и третьего уровней дети выполняют по желанию, если они хотят участвовать в отчетности более высокого уровня (орфографических марафонах, олимпиадах и т.п.).

Данная тетрадь разрабатывается нами как методический конструктор, включающий электронное приложение, в котором представлено несколько стартовых страниц со Scrum-доской и банком разноуровневых заданий, которые учитель может использовать для создания других страниц тетради.

Работа с данной тетрадью может быть организована на уроках тренировки и обобщения при изучении орфографических тем, а также во внеурочное время. На уроке дети работают группой, а во внеурочное время каждый ребенок выполняет задания индивидуально.

Обобщая сказанное, отметим, что разрабатываемая нами Scrum-тетрадь поможет учителю реализовать личностно-ориентированный подход в аспекте индивидуализации и дифференциации деятельности детей, также она будет способствовать развитию их самостоятельности в организации образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Н. Н. Технология уровневой дифференциации и индивидуализации обучения // Начальная школа. 2016. № 2. С. 46–49.
2. Суворова Г. Ф. Как продуктивно использовать дифференцированное обучение // Народное образование. 2015. № 5. С. 164–171.
3. Рабинович П. Д., Заведенский И. С., Царьков И. С., Матвиюк Е. С. Школа возможностей: проектное обучение // Образовательная политика. 2018. № 1-2 (77-78). С. 35–48.

О НЕКОТОРЫХ ОШИБКАХ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАНИЯ ЕГЭ ПО СТЕРЕОМЕТРИИ

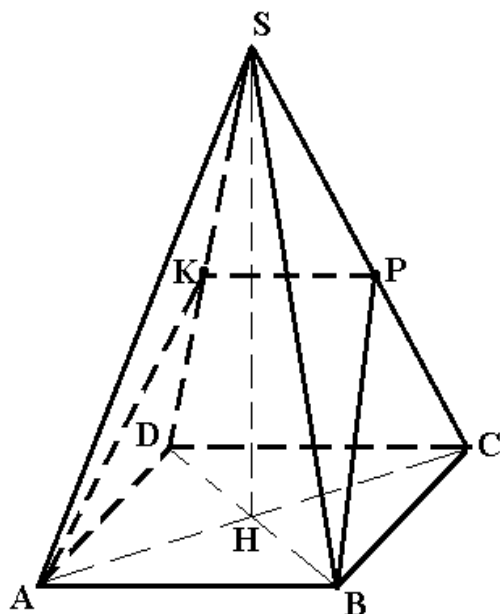
Во второй части экзаменационной работы ЕГЭ по математике среди семи заданий повышенного и высокого уровня сложности содержится два геометрических задания: задания 13 и 16. Эти задания традиционно решаются лишь наиболее подготовленными выпускниками, претендующими на получение высокого балла на ЕГЭ. Если говорить о задаче 13 (стереометрическая задача), то средний процент ее выполнения около 2,5 %. Многие школьники на экзамене даже не приступают к решению задания 13, хотя оно значительно проще задания 16 по планиметрии. И это объяснимо. Ведь решение и оформление стереометрической задачи требует много времени на уроке. Один только рисунок чего стоит по затратам времени! Во многом из-за недостаточного количества времени, отводимого на изучение стереометрии в школе, а, следовательно, и несформированности навыков решения стереометрических задач, и возникают проблемы учащихся.

Существует ряд проблем, с которыми учащийся сталкивается при решении стереометрических задач. Основными являются недостаточность геометрических знаний, графической культуры учащихся, отсутствие навыка решения подобных заданий из-за недостаточного количества времени, отводимого на изучение стереометрии.

Задание 13 состоит из двух пунктов: в пункте а) требуется доказать некоторое утверждение; в пункте б) нужно найти некоторую величину, опираясь, как правило, на то утверждение, которое требовалось доказать в первом пункте задания.

Особо следует отметить массовые логические ошибки при доказательстве геометрических фактов.

В этом году, например, было предложено стереометрическое задание следующего содержания.



В правильной четырехугольной пирамиде $SABCD$ сторона основания AD равна 10, высота SH равна 12. Точка K середина бокового ребра SD . Плоскость AKB пересекает боковое ребро SC в точке P .

а) Докажите, что площадь четырехугольника $CDKP$ составляет $\frac{4}{3}$ площади треугольника SCD .

б) Найдите объем пирамиды $ACDKP$.

При доказательстве утверждения в пункте а) многие участники экзамена, взявшиеся за решение этой задачи, считали, что тот факт, что точка P является серединой ребра SC , не требует никаких обоснований. Или писали, что так как K середина ребра SD , то KP средняя линия треугольника SCD . Это действительно так. Но это утверждение требует доказательства. Например, можно было провести такие рассуждения.

По условию задачи пирамида $SABCD$ правильная. Значит $ABCD$ – квадрат. Тогда $AB \parallel CD$, а значит, прямая CD параллельна плоскости ABK и поэтому CD не пересекается с прямой KP , лежащей в плоскости сечения. Так как прямые KP и CD не пересекаются и лежат в плоскости SCD , то они параллельны. Таким образом, $KP \parallel CD$ и точка K середина стороны SD треугольника SCD . Следовательно, KP средняя линия этого треугольника. Дальнейшие рассуждения по доказательству того, что площадь четырехугольника $CDKP$ составляет $\frac{4}{3}$ площади треугольника SCD , как правило, трудностей у участников экзамена не вызывали. Ведь те, кто берется за решение стереометрического задания, хорошо готовы к выполнению тестовых заданий ЕГЭ. А в открытом банке заданий ЕГЭ профильного уровня содержатся следующие задачи для подготовки к выполнению задания 3.

Площадь треугольника ABC равна 4, DE – средняя линия, параллельная стороне AB . Найдите площадь треугольника CDE .

В треугольнике ABC отрезок DE – средняя линия. Площадь треугольника CDE равна 38. Найдите площадь треугольника ABC .

Площадь треугольника ABC равна 10, DE – средняя линия, параллельная стороне AB . Найдите площадь трапеции $ABED$.

Поэтому участники экзамена успешно пользовались тем фактом, что площади подобных фигур относятся как квадрат их коэффициента подобия, не пытаясь даже обосновать, что P является серединой ребра SC .

Если говорить еще о встретившихся в этом году ошибках при доказательстве пункте а) стереометрического задания, то отметим следующие. Часто встречалось ошибочное утверждение, что $AK \parallel BP$. Что объясняется слабо развитыми пространственными представлениями школьников. И часто встречалась фраза «Проведем KP параллельно CD ». Но в этом случае тогда нужно было бы обосновать, что если провести KP' параллельно CD , где P' точка пересечения ребра SC с прямой KP' , то KP' будет параллельна AB (так как $AB \parallel CD$ в силу того, что $ABCD$ – квадрат). Следовательно, прямая KP' лежит в плоскости AKB . Значит, точка P' совпадает с точкой P .

Все эти ошибки свидетельствуют о том, что у выпускников нет хороших навыков доказательства геометрических фактов, нет уверенного владения материалом курса стереометрии. А ведь успешное выполнение стереометрического задания возможно только при систематическом изучении курса геометрии.

В этом случае трудно переоценить роль самостоятельной работы учащихся при подготовке к ЕГЭ [1, 2]. Ведь перечень вопросов, связанных с этим заданием, не так уж и обширен.

Обязательно нужно знать определение, признак и свойства параллельных прямых и плоскостей в пространстве; определение, признак и свойства перпендикулярных прямых и плоскостей в пространстве; понятие угла между прямыми, между плоскостями, между прямой и плоскостью; основные свойства правильных призм и пирамид, иметь представление о телах вращения, ну и, конечно, о координатно-векторном методе решения стереометрических задач. Также нужно уметь строить сечения пространственных тел.

Что касается пункта б), то в него традиционно включается лишь несколько вопросов: нахождение расстояний в пространстве; нахождение углов в пространстве; нахождение площади сечения или объемов многогранников, на которые плоскость делит исходный многогранник.

Не такой уж и большой перечень тем, чтобы выпускник, желающий получить большой балл по ЕГЭ, не смог бы подготовиться. Конечно, при условии серьезной систематической самостоятельной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитина О. Г. О некоторых ошибках при решении неравенств на ЕГЭ / Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VI Всерос. (национальной) науч. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 203–206.
2. Никитина О. Г., Никитин Н. Д. Некоторые аспекты подготовки к ЕГЭ по математике // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. С. 197–199.

УДК 911.3

Валерия Александровна Нискошова

г. Пенза, valerianiskoshona97@yandex.ru

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, Velv2015@yandex.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МОСКОВСКОЙ АГЛОМЕРАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ

Московская агломерация представляет собой крупнейший в России территориально-производственный узел, является одной из крупнейших агломераций мира. Московская агломерация это самая крупная моноцентрическая агломерация в России, имеющая звездообразную конфигурацию. В состав Московской агломерации входит более 70 городов и несколько агломераций второго порядка.

Выгодное географическое положение является одним из важных факторов развития агломерации. Например, наличие крупных рек говорит о том, что район имеет возможность развивать водный транспорт, строить водоемкие предприятия, следствием этого является привлечение новой рабочей силы и экономическое развитие агломерации. А равнинный рельеф говорит о том, что промышленность может активизировать достаточно большую часть территории района для строительства новых заводов, фабрик и т.д. Это приводит к притяжению новых трудовых ресурсов на производство и усилению урбанизации, а впоследствии к расширению данной агломерации.

В Москве и Московской области представлен широкий спектр транспортных сетей: дорожная сеть, железнодорожная сеть, водная сеть и воздушная сеть. Метрополитен Москвы считается одним из самых крупных в мире. Именно через этот регион проходят главные магистрали федерального и международного значения. Тут берут свое начало такие автомобильные дороги как: М1 «Беларусь», М2 «Крым», М3 «Украина», М4 «Дон», М5 «Урал» и другие. Железнодорожный транспорт в Московской области представлен железнодорожными магистралями 11 направлений, идущими от Москвы и отходящими от них ответвлениями, а также Большим железнодорожным кольцом, соединяющим все направления. Москва связана воздушными путями с десятками городов Российской Федерации и зарубежных стран. Особенно сильно сокращают время поездки авиационные рейсы из Москвы в города Дальнего Востока и Восточной Сибири, Средней Азии, Казахстана и Закавказья.

Москва занимает важное место в жизни Российской Федерации. Этот город носит статус столицы нашей страны, является городом федерального значения, административным центром Центрального федерального округа и центром Московской области, в состав которой не входит. Москва полностью находится в процессе глобализации на территории Московской агломерации расположено огромное количество различных филиалов ТНК. Здесь представлены филиалы продуктовых ТНК: Nestle (Швейцария), Danone (Франция), McDonald's (США), Ашан (Франция), Metro (Германия) и т.д.; филиалы строительных ТНК: Leroy Merlin (Франция), IKEA (Швеция), OBI (Германия); большое разнообразие филиалов автомобильного бизнеса, например: BMW (Германия), Mercedes-Benz (Германия), Renault (Франция), Toyota (Япония), Mitsubishi (Япония), SsangYong Motor Company (Юж. Корея) и т.д.; а также представлен большой выбор филиалов по продаже различных товаров: Apple (США), LG (Юж. Корея), Intel (США), Procter & Gamble (США), Japan Tobacco International (Япония), Visa (США) и т.д. Огромное количество филиалов ТНК дает большое количество новых рабочих мест, которые привлекают людей, для переезда в Москву. А также обширный ассортимент различной продукции благоприятно сказывается на решении все большего количества людей переехать в столицу.

Многие ТНК проявляют интерес к различным отраслям российской экономики, и экономика Москвы не является исключением. Повышению инвестиционной привлекательности экономики России способствует такие факторы, как доступная рабочая сила и возможность для роста производительности действующих в России компаний и предприятий.

Но расширение агломерация дает не только положительный эффект (развитие экономики, увеличение финансирования, усиление производственных, трудовых, культурно-бытовых и рекреационных связей), но и к отрицательным, (экологический вред окружающей среде). Рассмотрим самые острые, на данный момент, проблемы, сформировавшиеся благодаря развитию московской агломерации. Первая и одна из самых важных и острых проблем агломерации это загрязнение окружающей природы. Москва входит в 10-ку самых грязных городов мира, имея большие экологические проблемы [1]. Основным и наиболее мощным источником загрязнения Москвы являются выбросы в атмосферу от автотранспорта. Они составляют более $1,2 \text{ кг/м}^3$ в год. Причем объем выбросов постоянно увеличивается. Например, проблема с выбросами от автомобилей заключается в том, что жители столицы имеют не по одной, а по 2–3 машины на семью. По статистике на 1000 москвичей приходится 400 авто. И такое большое скопление автолюбителей, которые, например, едут после работы на своих личных автомобилях или же на общественном транспорте, создают большую нагрузку на атмосферу. Если в маленьких городах это не так значительно прослеживается, то в таких городах, как Москва, это влияние становится критичным. Доказано, что 85 % от всех загрязнений в Московской области это выбросы автомобилей. Происходит усиление парникового эффекта, загрязнение воздуха. Все это приводит к угрозе здоровья людей, а также наносит непоправимый удар по окружающей природе. Кроме экологического вреда, автомобили так же являются объектами аварийных ситуаций. Вторым по значимости источников загрязнения территории города являются промышленные отходы. В городе насчитывается более 3000 предприятий, накапливающих различные по составу и объемам отходы. Из-за того, что многие предприятия построены десятки лет назад и используют устаревшую технологию, в городе накапливаются отходы, по количеству и вредности, представляющие реальную опасность для населения, как близлежащих районов, так и города в целом. Но так как Москва продолжает «расти», вместе с ней «растут» и новые предприятия, заводы, которые так же вносят свой вклад в загрязнение природы. Несмотря на политику выносы «грязных производств»

за пределы агломерации, проводимую несколько лет Московскими властями, вода и воздух в Москве находятся в критическом состоянии.

Одной из самых важных социальных проблем является рост преступности. Как уже было сказано, агломерация является следствием урбанизации. Люди едут в столицу для получения хорошей работы, благодаря которой они смогут удовлетворять свои материальные и духовные потребности в дальнейшем. Но не каждый приезжий человек находит работу, справляется с данной ему должностью. По статистике 65 % преступлений в Москве и Московской области это кражи [2]. Многие люди остаются ни с чем, и решаются на такой поступок как преступление. Это и есть отрицательное последствие агломерации. Усиленные меры принимаются для решения многих проблем, но город растет каждый день, приезжают новые люди, и процент повторения преступления не уменьшается.

Московская агломерация играет важнейшую роль в экономике России, можно даже предположить, что большая часть экономики нашей страны зависит от ВВП Московской агломерации. И с каждым годом доля ВВП Москвы растет и будет расти в структуре ВВП России, что будет способствовать дальнейшей зависимости государственной экономики от экономики данного региона. Но развитие данной агломерации всецело зависит от уровня участия Москвы в глобализации, агломерация находится в прямой зависимости не только от правительства страны, но и от иностранных вложений в развитие городской агломерации. Но в связи с быстрым темпом развития агломерационной системы и активным действиям по получению прибыли, в Московской агломерационной системе начали образовываться и развиваться серьезные проблемы. Они уже сейчас оказывают существенное влияние на все сферы жизни городского населения и являются сдерживающим фактором для дальнейшего роста агломерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Городские агломерации России // Демоскоп. 2010. № 407-408 (25–27 февраля 2010). URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0407/tema03.php> (дата обращения: 12.10.2021).
2. Матовых Е. А. Современные тенденции в развитии городов и городских систем // ЭКО. 2012. № 2. С. 135–150. URL: <http://dx.doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2012-2-135-150> (дата обращения: 12.10.2021).

УДК 372.851

Евгений Владимирович Обушников

г. Пенза, obushnikov2000@mail.ru

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, nikitina1005@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Учитель, независимо от того, какой предмет он преподает, должен формировать у детей навыки самоорганизации, приучить школьников к самообразованию. В процессе освоения знаний школьники должны научиться «самостоятельно планировать пути достижения целей, овладеть основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и

осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности». Все это даст возможность для непрерывного личностного роста обучающегося.

На наш взгляд, если четко и в системе заниматься организацией самостоятельной работы, то обучающийся получит возможность не только приобрести знания, но и сформировать умения для использования их на практике.

Самостоятельная работа должна соответствовать целям и задачам процесса обучения. Постепенно обучающиеся понимают необходимость того, что они должны самостоятельно добывать новые знания, чтобы применять их в дальнейшей жизни. В настоящее время обучающиеся имеют возможность получать массу информации, работая на цифровых образовательных платформах, особенно возрос объем такой деятельности в период дистанционного обучения в 2020–2021 учебном году. Чтобы выполнять задания самостоятельно, обучающимся приходится находить свои пути продвижения к цели, пользоваться дополнительными источниками информации, обосновывать избранные способы действий. Поиск самостоятельных путей к достижению цели помогает ученикам развить умственные способности, пробуждает активность и творчество. Важно, чтобы ученики научились анализировать результаты своей самостоятельной работы, не останавливаться на достигнутом уровне, научились ставить новые цели и добиваться их выполнения.

Чтобы четко и правильно организовать самостоятельную работу обучающихся, нужно соблюсти определенные требования: педагог должен проанализировать те задания, которые он готовит для детей; продумывая ход урока, он должен побуждать детей к самостоятельному поиску знаний, но при этом на начальных этапах обучения необходимо помогать с поиском источников информации или способов выполнения заданий. Сначала учитель формирует навыки самостоятельного выполнения отдельных действий. Когда обучающиеся научатся выполнять отдельные этапы, уровень их самостоятельности повысится. Они поймут, насколько важны освоенные ими умения для выполнения новых действий, и от решения заданий репродуктивного плана смогут перейти к творческим и проектным заданиям. Обязательно следует учитывать метапредметность, чтобы формировать самостоятельность школьников. Про сформированность самостоятельности можно говорить лишь тогда, когда обучающиеся могут не только выполнить задание учителя, но и определить и спланировать цели, найти оптимальные способы их достижения. Многие педагоги, желая проверить, как сформированы умения обучающихся, дают детям задания, подобные тем, что выполнялись на уроках, или дают четкие инструкции по выполнению заданий. Это, конечно, не способствует формированию высокого уровня самостоятельности детей, но это обязательно должно происходить на пути продвижения детей к самостоятельному приобретению новых знаний.

Для организации самостоятельной работы на любом уроке, в том числе и на математике, важно, в частности, формировать умение работать с текстом, находить и перерабатывать текстовую информацию.

Конечно, дети умеют читать, но в математическом образовании важно, чтобы ученик умел отделить условие задачи от ее вопроса, условие теоремы от того, что требуется доказать, чтобы умел оценить и проанализировать полученный результат. Он должен уметь выделять при чтении задачи ключевые слова, фиксировать в сознании полученную информацию, при проверке решения подставить полученный результат в текст вопроса. Поэтому, говоря о развитии самостоятельности школьников, надо обратить внимание на развитие навыков смыслового и функционального чтения.

На уроке дети должны работать не только по образцу, но и в измененной ситуации, а учитель обязан создать условия для активного, самостоятельного поиска правильных решений предложенных заданий и поставленных проблем.

Учитывая значение самостоятельной работы обучающихся в образовательном процессе, задача педагога состоит в том, чтобы создать на уроке необходимые условия для результативной реализации всех видов самостоятельной работы, важнейшими из которых следует считать:

- постепенное введение разных по степени сложности и стимулированию умственной активности видов самостоятельной работы;
- обязательная подготовка обучающихся к выполнению заданий, заключающаяся в сообщении исходных знаний;
- предоставление возможности выбора заданий, которые могут стимулировать интерес к получению знаний;
- в случае необходимости при затруднении предоставление помощи ученику со стороны учителя.

В настоящее время в развитие современного образования активно внедряется цифровизация. Цифровые технологии поддерживаются на государственном уровне. При этом значительно меняется система обучения и организация образовательного процесса.

В результате реализации процесса цифровизации школьники получают возможность пользоваться электронным образовательным контентом, что позволит им значительно улучшить свои знания. Педагогам же это позволит разнообразить их методические приемы. Педагог имеет возможность воспользоваться готовыми дидактическими материалами или создать свои собственные, учитывая уровень обученности и возможности конкретного класса.

Цифровые технологии с адекватно подобранными технологиями обучения позволяют создавать условия для получения высокого уровня качества обучения, вариативности, дифференциации. Основными преимуществами применения цифровых технологий можно считать: построение задач разного уровня сложности при работе за компьютером, возросшую мотивацию обучения и активности обучающихся; повышение эффективности процесса обучения; возможность ознакомиться с новым материалом с дальнейшим выполнением тренировочных упражнений. Применение цифровых технологий позволяет расширить источник получения знаний и продемонстрировать их наглядно с применением информационно-справочных систем, электронных учебников, презентаций, электронных энциклопедий. Цифровые технологии позволяют контролировать самостоятельную работу школьников; дают возможность вернуться к ранее изученным темам, если возникает необходимость.

Эти технологии позволяют организовать самостоятельную работу на новом уровне. Учителя могут применять методы проверки знаний, которые не использовались раньше. При цифровом обучении самостоятельная работа может быть организована и в дистанционном формате.

В настоящее время разработаны компьютерные программы, которые дают современному учителю возможность создавать тесты, позволяют выбрать конкретный программный пакет, наиболее подходящий для проведения той или иной самостоятельной работы.

Педагогам предлагается много тестирующих программ, содержащих готовые вопросы для проверки знаний при проведении самостоятельных работ. Но их использование не всегда актуально, потому что такие комплексы не учитывают специфику конкретной школы и конкретного класса.

Многие учителя предпочитают программы, в которых предусмотрена возможность создавать собственные тесты.

Одной из систем, состоящей из программы тестирования является MyTest.

MyTest имеет довольно понятный интерфейс, легко приспособляемый для проведения самостоятельной работы. Программа позволяет подготовить разнообразные типы заданий. Наиболее востребованы на уроках математики задания с выбором одного или нескольких вариантов ответа, на установление правильного порядка следования определенных фактов, на установление соответствия, введение текста или числа, на выбор места на изображении.

Программа MyTest предоставляет возможность создавать тесты, обеспечивающие обучение и контроль учеников. Система предоставляет ученику возможность увидеть информацию о своих ошибках и правильные ответы.

После выполнения самостоятельной работы ученик сразу видит свой результат и оценку, выставляемую автоматически программой. Учитель может видеть онлайн на своём компьютере, как ученики выполняют задания, и после того, как все закончат, видит финальный результат.

Таким образом, подобные формы позволяют проверить уровень обученности, степень самостоятельности обучающихся при выполнении работы. У педагога есть возможность, увидев результаты, сразу же внести коррективы в свою работу, обратив внимание на проблемные темы.

На наш взгляд, в условиях цифровизации школы наиболее интересной формой проведения самостоятельных работ является тестирование – востребованный способ проверки качества знаний с использованием компьютерных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обушников Е. В., Никитина О. Г. Практическое применение цифровых технологий на уроках при проведении самостоятельных работ // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Всерос. с международн. участием науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 178–180.

УДК 159.9

Роман Викторович Осин

г. Пенза, june-89@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00445 «Социально-психологическая адаптация трудовых мигрантов в России: условия, факторы и механизмы».

В эпоху постмодерна, по мнению Э. Гидденса, происходят социальные трансформации, обретающие центробежный и беспорядочный характер; личность индивида подвергается разрывам и расчлененности, в результате того, что жизненный опыт носит фрагментарный характер; ощущается теоретическая беспомощность перед глобальными тенденциями и процессами, возникает опустошение повседневной жизни как результат вторжения в нее абстрактных систем. Стабильность и равновесие социальной системы снижаются по причине нелинейного характера социокультурной динамики. В таких условиях социально-психологическая адаптация совершенно иная и требует большей гибкости и рефлексивности как от самой системы, так и от акторов [2].

Жан-Франсуа Лиотар рассматривает постмодерн как эпоху, при которой ни одна позиция не претендует на главенство, нет и не может быть всеобщих правил, постмодернизм в противовес модернизму с его диктатурой единого устанавливает равенство позиций и плюрализм мнений, поскольку любое сведение к единству ставит под угрозу саму человеческую идентичность [5].

Постмодернизм следует понимать не как новую концепцию, а скорее, как выражение духа времени. Именно таким духом можно считать наличие огромного количества теорий личности, подрывающего веру в единую непротиворечивую систему знаний о природе психики человека.

Постмодернизм показывает, что традиционные подходы к личности не изучают ее, а конструируют в соответствии с ценностными и властными отношениями исторической эпохи. В центре внимания оказывается логически связанная языковая система той или иной концепции, претендующей на подлинное знание о человеке [4].

В традиционной психологии существуют два способа понимания личности. Оба принадлежат к эпохе модерна и имеют один корень, несмотря на декларирование их принципиальных расхождений.

Первый можно обозначить как объективный, а второй субъективный. Для первого характерно понимание человека через экспериментальное изучение отдельных его составляющих, это: эмоции, потребности, чувства и т.п. Второй подход основывается на постулировании изначальной уникальной личности, ее свободы, ответственности и права на выбор. Существует большое количество вариантов интеграции этих двух подходов [1].

На каждом временном отрезке, в каждой эпохе социально-психологическая адаптация личности зависела от тех исторических предпосылок и факторов, которые преобладали в обществе. В архаическом обществе мировоззренческим центром был Бог, все право, структура власти были божественными, а религия являлась фундаментом общества. Личность рассматривалась в контексте ее религиозных обязанностей. В религии человек, с одной стороны, находил своеобразное утешение, с другой стороны, она внушала каждому чувство вины. Церковь заверяла в безусловной любви Бога к человеку, в его прощении, в обещании спасения и вечной жизни на небесах. В отношении к Богу помимо чувства страха культивировались чувства любви и доверия. Человек имел ограниченную свободу самовыражения, лишь в пределах узкой сферы своей жизнедеятельности [3].

Эпоха модерна радикально изменила роль личности в обществе. Все, что было рационально объяснимым, имманентным, научным, объект-субъектным, все приобретало современное звучание. Парадигма модерна предполагала существование объекта и субъекта независимо от распределения первичности между двумя этими категориями. Можно было быть приверженцем дарвинизма, с его эволюционной теорией происхождения путем естественного отбора, либо, напротив, склоняться к теории Шопенгауэра, с его миром как волепредставлением, все это давало право находиться в рамках той эпохи. Главным условием мировоззрения модерна и критерием современности было отрицание Бога. И здесь средневековый принцип традиционного общества, заключающийся в predetermined положении, уступает место частной инициативе. Новая «религия» выплыть или утонуть, заключенная в рамках этой эпохи, создает новую личность городского среднего класса. Протестантизм задает новый вектор смысла жизни, обозначающий переход от аграрного общества к современному, индустриальному, в котором индустриализм как явление охватывает экономические, социальные, культурные и политические сферы жизни общества, тем самым вызывая в них кардинальные перемены [7].

Как результат, общество приобрело современный облик, проявляющий себя в светском характере социальной жизни, стремлении к инновациям, демократической

форме власти, в массовом образовании, повышении роли человеческого фактора, правах и свободах личности. В эпоху модерна распространяется гуманистическая культура, развиваются техническая мощь и социальные институты. Модернизм выступает за порядок, разум и рациональность. Чем более упорядочено общество, тем оно рациональней функционирует.

В эпоху модерна индивид больше не связан жесткой социальной системой, основанной на традициях. Он полагается на себя, принимает собственные решения, старается смотреть на себя объективно и уходить от предрассудков. Развивается политическая свобода личности. Любой индивид при соответствующих усилиях и условиях может стать обладателем власти. Менталитет верноподданного уступает новым качествам личности, таким как свобода, независимость и активность [8].

Исследователи личности индустриального общества того времени, такие как К. Маркс, М. Вебер, Э. Фромм, Э. Тоффлер, в своих работах подчеркивали противоречивость приобретенной свободы личности, выявляя ее негативные стороны. Самоутверждение личности, формируемое индустриальным обществом, порождало в ней самоотрицание и конформизм. Экономическая деятельность, успех, выгода, обретение власти, становились самоцелью. Личность становится деталью индустриальной машины, государства. Человек уже не хозяин своего мира, напротив, индустриальный мир, созданный человеком, превратился в его хозяина. Взаимоотношения людей приобрели характер манипуляций, утратив ясный человеческий смысл. Индивид стал использоваться как средство, а в межличностные отношения пришло отчуждение, стимулируемое практикой конкуренции. Рыночные требования к личности быть привлекательной, активной и инициативной привели к тому, что дух отчуждения пронизал и отношение человека к самому себе. В итоге личность отчуждается от исконных человеческих качеств, от своей сущности.

Мироощущение личности в эпохи модерна и постмодерна разительно отличается. Модерн характеризует оптимистический настрой, веру в светлое будущее и бесконечный, линейный прогресс, убежденность в полном познании мира и всемогущей науки. Постмодерну, напротив, присущ глубинный пессимизм и скептицизм в отношении ко всему миру, познанию и истине [6]. Постмодернизм изменяет само понятие личности, возникает трудность в определении и изучении влияния эпохи постмодерна на личностную адаптацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М. : ПОСТУМ, 2015. 240 с.
2. Гидденс Э. Ускользающий мир: Как глобализация меняет нашу жизнь / пер. с англ. М. Л. Коробочкина. М. : Весь мир, 2004. 116 с.
3. Горичева Т. М. Православие и постмодернизм. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1991. 64 с.
4. Дубровский Д. И. Постмодернистская мода // Вопросы философии. 2001. № 8. С. 42–47.
5. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. 159 с.
6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Питер, 2018. 448 с.
7. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. М. : АСТ : Транзиткнига, 2005. 571 с.
8. Шабанов Л. В. Современный взгляд на человека эпохи постмодерна // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 168–176.

Наталья Александровна Осьминина

г. Пенза, cekosm@rambler.ru

Алексей Алексеевич Салмин

г. Пенза, aleshapnz1997@gmail.com

НАГЛЯДНО-ГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДНОЙ ЗАДАЧИ

Нестандартные методы решения часто используются при решении олимпиадных задач. Одним из нестандартных приёмов является использование геометрических методов при решении алгебраических задач.

Задача. Найдите наименьшее значение выражения: $\sqrt{(x-9)^2+4} + \sqrt{x^2+y^2} + \sqrt{(y-3)^2+9}$.

Первый вопрос, на который стоит ответить, увидев данное выражение: где мы встречали что-то подобное? Где нам необходимо искать $\sqrt{a^2+b^2}$? Где мы можем увидеть похожее выражение? Да, безусловно теорема Пифагора, благодаря которой, известно, что, если у нас есть точка $A(a;b)$, то $\sqrt{a^2+b^2}$ это расстояние от A до начала координат.

Построение точек $M((x-9);2)$, $N(x;y)$, $L(3;(y-3))$ и вычисление расстояний от этих точек до начала координат вряд ли сильно поможет продвинуться в решении задачи. Необходимо понимать, что если у нас есть точки $X(x_1;y_1)$ и $Y(x_2;y_2)$, то длину отрезка XY можно найти по формуле $\sqrt{(x_2-x_1)^2+(y_2-y_1)^2}$. И тогда возникает следующая мысль: что, если представить всю исходную сумму как некоторую ломаную $ABCD$ (рис. 1), в которой точки A и D будут фиксированные (не зависят от значений x и y), а точки B и C нам предстоит каким-либо образом разместить.

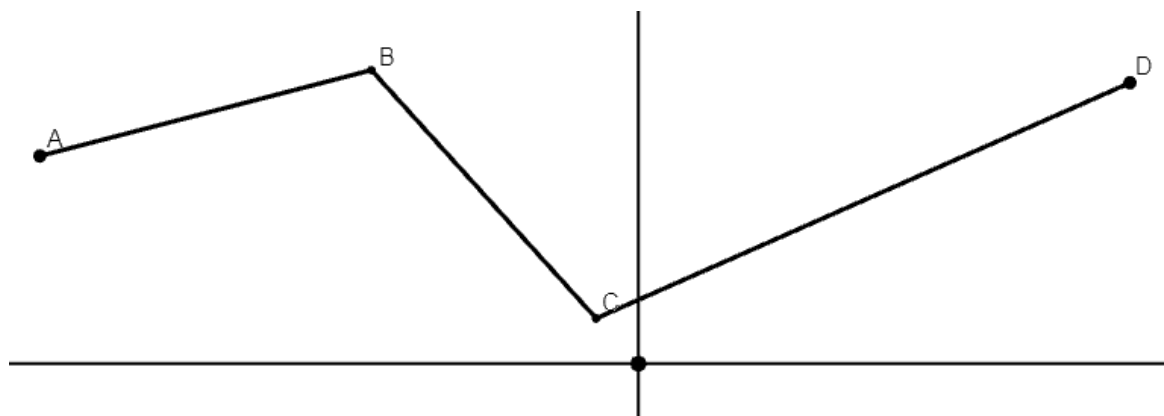


Рис. 1. Ломаная ABCD

Очевидно, что наименьшая длина ломанной $ABCD$ будет достигнута, если все её точки будут лежать на одной прямой (рис. 2).

Основная сложность состоит в том, что в подобных задачах зачастую не так просто угадать с координатами нужных нам точек. Что это значит? Возьмем первое слагаемое исходного выражения: $\sqrt{(x-9)^2+4}$. Мы понимаем, что число 4 можно пред-

ставить, как 2^2 , но никто не мешает представить 4, как $(-2)^2$. Аналогично, и с уменьшаемым подкоренного выражения: $(x - 9)^2 = (-(x - 9))^2$. Таким образом, поставив перед какими-то координатами «-» получится уже точка с другими координатами.

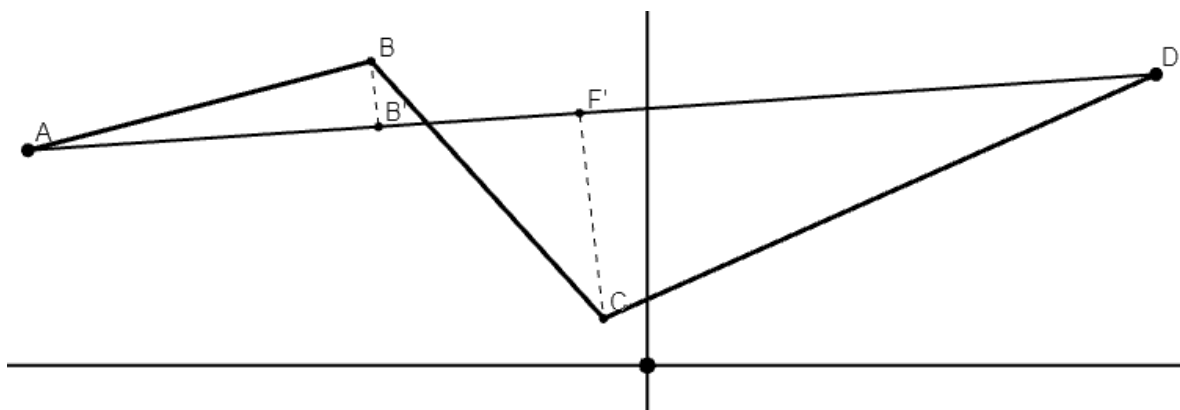


Рис. 2. Ломаная AB'F'D

Говоря про ломаную, было сказано, что точки A и D хотелось бы сделать с постоянными координатами. Как же этого добиться? Точку A можно взять любую, для простоты и удобства т. A будет иметь координаты (0;0). Чтобы найти точку D необходимо рассмотреть смещение по координатам x и y в отдельности.

Смещение по оси абсцисс от точки A до точки B может быть осуществлено на $\pm(x - 9)$, от точки B до точки C на $\pm x$, от точки C до точки D на ± 3 . Аналогично, по оси ординат от точки A до точки B смещение может быть осуществлено на ± 2 , от точки B до точки C на $\pm y$, от точки C до точки D на $\pm(y - 3)$. Обратим внимание, что знак при смещении может быть любой.

Чтобы получить координаты точки D, которые не зависят от x и y, при сложении координат они должны взаимно уничтожиться. При суммировании координат будет стремиться к максимальному результату, чтобы точки B и C всегда имели возможность лежать на отрезке AD. Таким образом, максимальное смещение по оси абсцисс можно рассчитать как: $-(x - 9) + x + 3 = 12$. По оси ординат: $2 + y - (y - 3) = 5 \Rightarrow D(12; 5)$.

Принимая во внимание знаки, которые мы брали при вычислении координат точки D, получаем: $B((9 - x); 2)$, $C((9 - x) + x; 2 + y)$. Получаем следующий рисунок (Расположение точек B и C примерное):

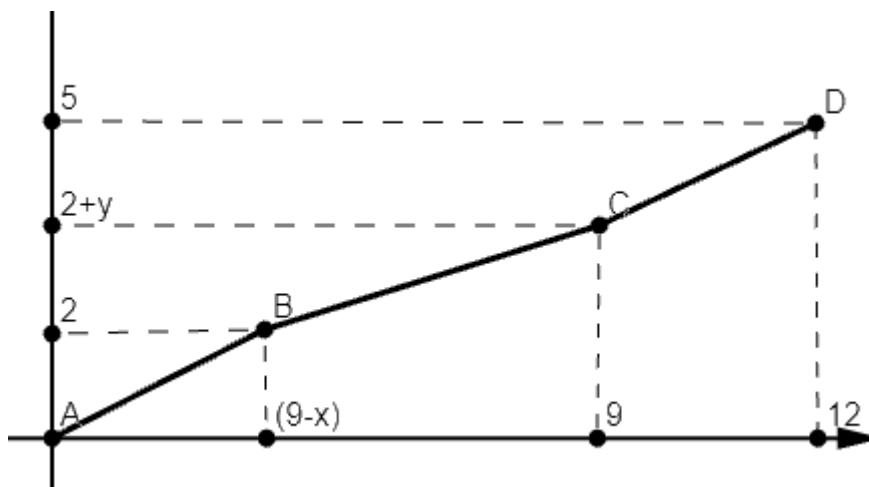


Рис. 3. Ломанная ABCD

Можно легко определить длину отрезка AD по т. Пифагора через треугольник $ADG(G(12; 0))$: $AD = 13$.

Осталось доказать, что точки B и C могут лежать на отрезке AD.

Уравнение прямой AD имеет виду $y = kx$, подставим координаты точки D:

$$5 = 12k \Rightarrow \frac{5}{12}.$$

Для точки B: $2 = \frac{5}{12}x \Rightarrow x = \frac{24}{5} = 4,8$.

$0 < 4,8 < 5 \Rightarrow$ точка B может лежать на прямой AD.

Для точки C $y = \frac{5}{12} * 9 = \frac{15}{4} = 3,75$

$0 < 3,75 < 12 \Rightarrow$ точка C может лежать на прямой AD.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков В. А. Аналитическая геометрия и векторная алгебра : учеб. пособие. Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. 189 с.
2. Клетеник Д. В. Сборник задач по аналитической геометрии. М. : Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1992. 240 с.
3. Привалов И. И. Аналитическая геометрия. М. : Наука, 1966. 272 с.

УДК 372.881.111.1

Алина Сергеевна Панчугова

г. Пенза, alipanchugova@gmail.com

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ CLIL

В современном мире невозможно представить жизнь без иностранных языков. В связи с развитием технологического прогресса у общества появилась возможность сократить расстояние между различными народами, а, значит, и необходимость свести поликультурный и языковой барьер к минимуму посредством изучения иностранных языков.

На данный момент человек, владеющий хотя бы одним иностранным языком, имеет больше возможностей достичь успехов в карьере, больше путешествовать, расширять свой кругозор и улучшать мышление и активность мозга. Данный факт дал мощный толчок развитию различных методик преподавания иностранных языков, включая такие технологии как информационно-коммуникативные технологии и технологию предметно-интегрированного обучения.

Известно, что достижение успехов в изучении иностранных языков зависит не только от частоты и длительности занятий, но и от качества преподавания, использующихся методик, релевантности материала, качества среды и аутентичного общения, в которую погружается обучающийся.

Как было сказано выше, с каждым днем появляются и развиваются новые образовательные технологии обучению иностранным языкам. Одной из таких технологий является предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning). Впервые термин CLIL был сформулирован Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 году. Под данным термином он подразумевал такой способ обуче-

ния, процесс, в котором учебный предмет (например, историю, географию, математику), или отдельные его части, преподают на иностранном языке. Сейчас CLIL понимают как развивающийся образовательный подход к преподаванию и обучению, при котором учебные предметы преподаются на неродном языке [1, с. 5]. Для достижения конечных целей образовательного процесса ставится двуединая цель: одновременное изучение учебного предмета и иностранного языка. При применении данной технологии фокус смещается от изучения языка для общения к изучению предмета, усвоению до этого изученной информации на родном языке посредством использования иностранного языка. CLIL формирует у ученика потребность в учебе, а это, в свою очередь, позволяет ему переосмыслить и развить свои способности, в том числе и на родном языке.

Итак, перед планированием учебного занятия необходимо учитывать следующие компоненты технологии, называемые 4 «С»: «content», «communication», «cognition», «culture». Рассмотрим данные компоненты более подробно. «Content» означает содержание. Учебные предметы, преподаваемые в CLIL, включают искусство, общество, дизайн, окружающую среду, географию, историю, биологию и т.д. Некоторые программы CLIL устанавливают межпредметные связи между различными предметами. Например, учащиеся могут изучать историю, географию и искусство определенной области. Во всех контекстах CLIL нам необходимо анализировать содержание на предмет его языковых требований и представлять его в понятной форме. Второй компонент технологии, «communication», означает «общение». Учащиеся должны владеть языком, как в устной, так и в письменной форме. Поэтому необходимо поощрять учащихся к содержательному взаимодействию в классе. CLIL направлен на увеличение STT (Student Talking Time), время разговора студента, и сокращение TTT (Teacher Talking Time), время выступления учителя. Когда учащиеся воспроизводят предметные лексические единицы во время учебного занятия, это показывает, что предметные знания и языковые навыки интегрированы. В процессе использования языка как средства изучения содержания, особо значимым становится общение. Язык, таким образом, предстает как средство общения, а не самоцель. Следующий компонент технологии CLIL «cognition», то есть мышление. Необходимо развивать познавательные навыки учащихся, чтобы они могли изучать предметы учебной программы. Эти навыки включают рассуждение, творческое мышление и оценку. Также, необходимо анализировать процессы мышления с учетом их языковых требований и научить учащихся языку, который им необходим для выражения своих мыслей и идей. Последний компонент «culture», то есть культура. CLIL дает нам возможность представить широкий спектр культурных контекстов. Необходимо развивать у учащихся позитивное отношение, как к другим народам мира, так и к своему, формировать и развивать стремление сохранить и развивать родную культуру.

Существуют несколько видов технологии CLIL. В основном различают soft CLIL и hard CLIL. Учитель может выбрать вид данной технологии в зависимости от поставленной цели учебного занятия. В некоторых зарубежных школах изучаются темы из учебной программы в рамках языкового курса. Это называется soft CLIL. В других школах преподают программы частичного погружения, где почти половина учебной программы преподается на изучаемом языке. Это называется hard CLIL. Существует и модульная программа CLIL, в которой такой предмет, как наука или искусство, преподается определенное количество часов на изучаемом языке [2, с. 4].

Таким образом, предметно-языковое интегрирование в обучении имеет значительные преимущества. Результатом применения данной технологии является повышение мотивации изучения английского языка. Причем, основной упор делается не столько на освоение грамматики иностранного языка, сколько на развитие коммуникативных способностей обучающихся. Во-вторых, у учащихся появляется возможность

дальнейшего обучения в иностранных колледжах и ВУЗах, возможность трудоустройства на зарубежных предприятиях.

CLIL позволяет учащемуся комфортно чувствовать себя в многоязычном мире, предоставляет доступ к мировой информации на языке оригинала.

Однако отметим и недостатки предметно-языкового интегрированного обучения. Во-первых, применение технологии CLIL требует от преподавателя глубоких знаний не только в преподаваемом иностранном языке, но и в учебном предмете, следовательно, занимает больше времени на планирование, подготовку урока. Во-вторых, одной из трудностей является нежелание учащихся участвовать в билингвальном обучении из-за опасений непонимания предмета и получения низких оценок.

Однако, несмотря на перечисленные недостатки, технология CLIL является неординарным, творческим и развивающим способом изучения иностранных языков. Предметно-языковое интегрированное обучение, организованное с периодичностью 5–6 уроков в неделю, способствует более глубокому погружению в языковую среду, развивая у учащихся навыки высшего порядка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The TKT Course CLIL Module. Key Bentley. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 130 p.
2. CLIL Activities. Liz Dale and Rosie Tanner. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 149 p.

УДК 514.763

Владимир Иванович Паньженский

г. Пенза, kaf-geom@yandex.ru

Анастасия Олеговна Растрепина

г. Пенза, n.rastrepina@mail.ru

ОЦЕНКА СЕКЦИОННОЙ КРИВИЗНЫ ВЕЩЕСТВЕННОГО РАСШИРЕНИЯ ПЛОСКОСТИ ЛОБАЧЕВСКОГО

Пусть M гладкое n -мерное многообразие. Римановой метрикой на M называется билинейная дифференциальная форма g , обладающая следующими свойствами:

- 1) $g(X, Y) = g(Y, X)$, для любых гладких векторных полей X, Y на M .
- 2) $g(X, X) > 0$.

Многообразие M , наделенная метрикой g , называют римановым многообразием [1].

Пусть p произвольная точка риманова многообразия M , а U координатная окрестность этой точки с локальными координатами (x^i) ($i = \overline{1, n}$). Пусть далее $\partial_i = \frac{\partial}{\partial x^i}$ локальный базис векторных полей в U и $X = X^i \partial_i$, $Y = Y^j \partial_j$ локальное представление векторных полей X, Y в окрестности U , где функции $X^i = X^i(x^1, \dots, x^n)$, $Y^j = Y^j(y^1, \dots, y^k)$ координаты векторных полей X, Y в U . В силу билинейности формы g , вводя обозначения $g_{ij} = g(e_i, e_j)$, имеем

$$g(X, Y) = g_{ij} X^i Y^j,$$

где функции $g_{ij} = g_{ij}(x^1, \dots, x^n)$ являются компонентами дважды ковариантного тензорного поля g метрического тензора риманова многообразия.

Если $P(x^i)$ и $P'(x^i + dx^i)$ близкие точки и $dx(dx^i)$ вектор, определяющий смещение из P в P' , то квадратичная форма $g(dx, dx)$ определяет квадрат расстояния между точками P и P'

$$ds^2 = g_{ij}dx^i dx^j. \quad (1)$$

Линейная связность $\nabla(\Gamma_{ij}^k)$ называется связностью Леви-Чивита римановой метрики g , если она без кручения и метрическая. Эти условия однозначно определяют связность ∇ [2]

$$\Gamma_{ij}^k = \frac{1}{2}g^{sk}(\partial_i g_{sj} + \partial_j g_{is} - \partial_s g_{ij}). \quad (2)$$

Коэффициенты связности Леви-Чивита Γ_{ij}^k определяют тензор кривизны Римана R_{ijk}^l следующей формулой [2]

$$R_{ijk}^l = \partial_i \Gamma_{jk}^l - \partial_j \Gamma_{ik}^l + \Gamma_{ip}^l \Gamma_{jk}^p - \Gamma_{jp}^l \Gamma_{ik}^p. \quad (3)$$

Тензор Риччи и скалярная кривизна вводятся следующим образом

$$R_{jk} = R_{sjk}^s \quad \text{и} \quad R = R_{jk}g^{jk}. \quad (4)$$

Векторное поле $X = \xi^i \partial_i$ на M определяет однопараметрическую локальную группу преобразований $\varphi_t = \exp tX$, инфинитезимальное действие которой определяется следующим образом

$$\bar{x}^i = x^i + \xi^i t. \quad (5)$$

Если φ_t сохраняет квадрат расстояния ds^2 между точками P и P' , то поле X называется инфинитезимальным движением. В этом случае должны выполняться следующие уравнения (уравнения Киллинга) [2]

$$\xi^p \partial_p g_{ij} + \partial_i \xi^p g_{pj} + \partial_j \xi^p g_{ip} = 0. \quad (6)$$

Если метрика g допускает максимальное число линейно независимых инфинитезимальных движений $X_1, \dots, X_r$, то она допускает r -мерную локальную группу Ли движений [2].

На евклидовой плоскости с декартовыми координатами (x, y) , $y > 0$ реализуется риманова метрика Лобачевского $\mathbb{H}^2$ в модели Пуанкаре

$$ds_1^2 = \frac{dx^2 + dy^2}{y^2}.$$

Рассмотрим вещественное расширение плоскости Лобачевского $\mathbb{H}^2 \times \mathbb{R}$ с римановой метрикой прямого произведения

$$ds^2 = \frac{dx^2 + dy^2}{y^2} + dz^2. \quad (7)$$

Ковариантные и контрвариантные компоненты метрического тензора плоскости Лобачевского имеют вид

$$g_{ij} = \begin{pmatrix} \frac{1}{y^2} & 0 & 0 \\ 0 & \frac{1}{y^2} & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}, \quad g^{ij} = \begin{pmatrix} y^2 & 0 & 0 \\ 0 & y^2 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}.$$

Коэффициенты Γ_{ij}^k связности Леви-Чивита для метрики (7) определяются следующими матрицами

$$\Gamma_{ij}^1 = \begin{pmatrix} 0 & -\frac{1}{y} & 0 \\ -\frac{1}{y} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad \Gamma_{ij}^2 = \begin{pmatrix} \frac{1}{y} & 0 & 0 \\ 0 & -\frac{1}{y} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad \Gamma_{ij}^3 = 0.$$

При вычислении компонентов тензора кривизны учтём, что они кососимметричны по первым двум индексам, поэтому достаточно найти $R_{12k}^l, R_{13k}^l, R_{23k}^l$. Используя формулу (3), получаем

$$R_{12k}^l = \begin{pmatrix} 0 & \frac{1}{y^2} & 0 \\ -\frac{1}{y^2} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad R_{13k}^l = 0, \quad R_{23k}^l = 0.$$

Свернув R_{ijk}^l по первому нижнему и верхнему индексам, находим компоненты тензора Риччи

$$R_{jk} = \begin{pmatrix} -\frac{1}{y^2} & 0 & 0 \\ 0 & -\frac{1}{y^2} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix},$$

откуда следует, что квадратичная форма Риччи $\varphi = R_{jk}\vartheta^j\vartheta^k$ имеет вид

$$\varphi = -\frac{1}{y^2} \cdot (\vartheta^1)^2 - \frac{1}{y^2} \cdot (\vartheta^2)^2$$

и, следовательно, является отрицательно определённой.

Для нахождения инфинитезимальной группы движений вещественного расширения плоскости Лобачевского необходимо проинтегрировать систему уравнений движений (6). Для метрики (7) эта система примет вид

$$\begin{aligned} -\frac{1}{y}\xi^2 + \partial_1\xi^1 &= 0, & \partial_1\xi^2 + \partial_2\xi^1 &= 0, \\ \partial_1\xi^3 + \frac{1}{y^2}\partial_3\xi^1 &= 0, & -\frac{1}{y}\xi^2 + \partial_2\xi^2 &= 0, \\ \partial_2\xi^3 - \frac{1}{y^2}\partial_3\xi^2 &= 0, & \partial_3\xi^3 &= 0. \end{aligned}$$

Общее решение этой системы имеет вид

$$\begin{aligned} \xi^1 &= -\frac{1}{2}c_1y^2 + \frac{1}{2}c_1x^2 + c_2x + c_3, \\ \xi^2 &= c_1xy + c_2y, \quad \xi^3 = c_4. \end{aligned}$$

Дифференцируя данное решение по параметрам c_1, c_2, c_3, c_4 , находим базисные операторы группы движений Лобачевского

$$X_1 = \frac{1}{2}(x^2 - y^2)\partial_1 + xy\partial_2,$$

$$X_2 = x\partial_1 + y\partial_2, \quad X_3 = \partial_1, \quad X_4 = \partial_3.$$

Заметим, что первое векторное поле определяет однопараметрическую группу вращений, а три последних параллельные переносы.

Теорема. Секционная кривизна k вещественного расширения плоскости Лобачевского принадлежит числовому отрезку $[-1; 0]$.

Доказательство. В римановой геометрии секционная кривизна k в каждой точке p в каждом двумерном направлении σ , определяемом векторами u, v , определяется формулой

$$k = \frac{g(R(u, v)v, u)}{g(u, u) \cdot g(v, v) - g(u, v)^2}. \quad (8)$$

Среди ковариантных компонентов $R_{ijke} = R_{ijk}^p g_{ep}$ тензора кривизны R ненулевой является только $R_{1212} = \frac{1}{y^4}$. Поэтому в числителе (8) имеем

$$R_{ijke}u^i v^j v^k u^e = -\frac{1}{y^4}(u^1 v^2 - u^2 v^1)^2 \leq 0. \quad (9)$$

Так как знаменатель в (8) положителен, то из (9) следует, что $k \leq 0$. Отождествив $\mathbb{H}^2 \times \mathbb{R}$ с евклидовым полупространством $\mathbb{E}_+^3$ ($y > 0$) заключаем, что если вектор u взять в пересечении плоскости σ : с полуплоскостью $\mathbb{H}^2 = \mathbb{R}_+^2$, а вектор v перпендикулярно вектору u , то

$$g(u, v) = 0, \quad g(u, u) = \frac{1}{y^2}(u^{1^2} + u^{2^2}), \quad g(v, v) = \frac{1}{y^2}(v^{1^2} + v^{2^2}) + v^{3^2}.$$

Тогда

$$k = -\frac{(u^1 v^2 - u^2 v^1)^2}{(u^{1^2} + u^{2^2})(v^{1^2} + v^{2^2} + y^2 v^{3^2})}$$

Так как $g(u, v) = 0$, то

$$u^1 v^1 + u^2 v^2 = 0.$$

Возводя это равенство в квадрат, получим

$$-2u^1 v^1 u^2 v^2 = u^{1^2} v^{1^2} + u^{2^2} v^{2^2}.$$

Тогда

$$(u^1 v^2 - u^2 v^1)^2 = u^{1^2} v^{2^2} - 2u^1 v^1 u^2 v^2 + u^{2^2} v^{1^2} = u^{1^2} v^{2^2} + u^{1^2} v^{1^2} + u^{2^2} v^{2^2} + u^{2^2} v^{1^2} = (u^{1^2} + u^{2^2})(v^{1^2} + v^{2^2}).$$

Следовательно,

$$k = -\frac{v^{1^2} + v^{2^2}}{v^{1^2} + v^{2^2} + y^2 v^{3^2}} \geq -1.$$

Таким образом, $-1 \leq k \leq 0$.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громол Д., Клингенберг В., Мейер В. Риманова геометрия в целом / пер. с нем. Ю. Д. Бураго ; под ред. и с доп. В. А. Топоногова. М. : Мир, 1971. 343 с.
2. Эйзенхарт Л. П. Риманова геометрия. М. : Гос. изд-во иностр. лит., 1948. 316 с.

УДК 796/799(470.4)

Вера Николаевна Паршина

г. Пенза, parshina.v.n@mail.ru

«НАШ МИНИМУМ – НИ ОДНОГО КОМСОМОЛЬЦА ВНЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ»: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОММУНИСТИЧЕСКОГО СОЮЗА МОЛОДЕЖИ В НАПРАВЛЕНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

На этапе форсированного строительства социализма на основе новых принципов партийного руководства комсомолом происходило укрепление его этатизации. В контексте коммунистической идеологии молодёжное движение рассматривалось как один из важнейших институтов политической социализации. В комсомольской среде приветствовались те качества, которые требовались для решения вопросов борьбы, комсомол был включен в систему вертикальной мобильности, в систему преследования тех, кто не разделял мнения коммунистов. При этом весомым положительным фактором было внедрение в сознание молодежи ценности занятий спортом и совершенствования личности. Феликс Дзержинский отмечал важность создания «красных спортивных организаций».

Занятия спортом и физкультурой рассматривались как средство для привлечения в ряды комсомола широких кругов рабочей молодежи. В сентябре 1922 года создан «Красный союз физической культуры», в своей деятельности реализовывавший борьбу с альтернативными спортивными организациями.

Комсомольские организации активно занимались военно-патриотической и физической подготовкой рабочих и крестьян. Это объяснялось необходимостью рабочей молодежи активно участвовать «в вооруженной защите революции», что нашло отражение в решениях второго Всероссийского съезда РКСМ.

Автор одной из статей журнала «Смена», В. Г. Резник писал, что общественно-политическая задача комсомольца прийти в ряды РКП здоровым: «Сохранение своего здоровья такая же работа для каждого комсомольца, как и всякая другая общественная обязанность» [5, с. 13–14]. Популярными были лозунги: «Физическое развитие для комсомольца не пустая забава, а могучее орудие классовой борьбы», «Оздоровление трудящихся дело рук самих трудящихся» [7, с. 78].

Пропагандируя физкультуру и спорт, комсомольцы практиковали использование спортивных снарядов, на праздниках, демонстрировали гимнастические выступления. Так, в Пензе, 12 февраля 1921 г., в театре им. А. В. Луначарского (Народном доме)

состоялся концерт-митинг и спортивно-показательный урок лучших групп спортивных клубов г. Пензы. Вот как описывает это событие современник: «вечер открылся митингом, который прошел с подъемом, и публика слушала ораторов со вниманием. Спортивные выступления начали вольными движениями допризывники. Надо заметить, что зрелище было красивое и ласкало зрение. Сорок человек, одетые как один, делали ритмично удачно выбранные упражнения. Под марш и аплодисменты публики, впервые видевшей на сцене театра массовые упражнения спортсменов, они уходят стройными рядами.

Во втором отделении с интересом смотрелись группы губернского спортивно-гимнастического клуба краснопечатников, спортивного клуба «Сатурн» и курсантов пулеметных курсов. Изящно и аккуратно проделаны вольные движения старшей женской группой краснопечатников. Скорее, как профессионалы, чем любители, уступали с поднятием тяжестей спортсмены клуба «Сатурн», показавшие силу, но мало показавшие ту красоту классических движений, которая требуется от тяжелоатлетов. Закончилось отделение многогранными пирамидами курсантов пулеметных курсов, лишний раз подтвердивших свою опытность и энергию в вольных движениях» [3, с. 31].

Анализ архивных документов подтверждает, что вопросы спортивной работы не сходили с повестки дня как губкома, так и укомов, а также собраний первичных организаций комсомола. Комсомольцы создавали спортивные клубы, кружки, проводили соревнования. При комсомольских ячейках организовывали спортивные площадки. Так, благодаря спортплощадке в селе Большой Вьяс, комсомольцы выступали организаторами соревнований по легкой атлетике, летом организовывали футбольную команду [2, с. 98].

В 1923 году органы Всеобуча были упразднены. 27 июня 1923 года, с целью усиления руководства физкультурным движением в стране, ВЦИК РСФСР принял декрет об образовании Высшего совета физической культуры (ВСФК) при ВЦИК и его местных органах (исполкомах). В этот период активную работу в области физической культуры и спорта стали проводить профсоюзные и комсомольские организации.

В 1922–1923 годах в Пензенской губернии возникли такие спортобъединения, как общество физической культуры при Краснослободском уездном военкомате, секция «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», спортивный кружок совпартшколы г. Пензы, спортивный кружок пятой трудовой школы второй ступени, спортивная ячейка при Наровчатском укоме РКСМ, спортивная секция при клубе школы второй ступени Мокшанского ОНО, спортивная ячейка РКСМ Мокшанской сельскохозяйственной школы Мокшанского уезда, секция детдома Спасского уездного ОНО, спортсекция объединенного партпрофклуба п. Мокшан, Городищенская ячейка «Красный спортсмен», спортивное общество «Комсомолец» г. Чембара, спортивный кружок при Нижнеломовской школе № 1 второй ступени, Нижнеломовская спортивная организация РКСМ при фабрике «Власть труда», спортивный кружок садово-огородно-пчеловодческого техникума г. Пензы, спортивный кружок детского дома г. Керенска (Вадинск) [4, с.17].

Практическими целями физического воспитания, как отмечал автор брошюры «Кружок физкультуры и ячейка комсомола» Д. Розенко [6, с. 6], были подготовка молодежи к трудовой деятельности и к защите социалистического Отечества. Данный аргумент автор подкреплял выдержками из Устава комсомола: «П.21. Борьба трудящихся за свое освобождение, за новое общество будет упорной и длительной. Рабочему классу нужны физически-сильные, здоровые, крепкие, выносливые борцы за коммунизм. Поэтому каждый комсомолец занимается спортом и физической культурой».

В резолюции V конференции Верхне-районной организации ВЛКСМ г. Пензы (1928 г.) отмечалось, что ячейки ВЛКСМ расширяют культурную, физкультурную и патриотическую работу. От докладов на военные темы и посещений, частей Красной Армии они перешли к организации «недель обороны». В короткий срок в кружки военных знаний вступили 164 человека, а к началу 1928 г. число кружковцев превысило 600. Для занятий военным делом выделили специальный день четверг. По инициативе райкома ВЛКСМ летом проведены маневры. Во время их проведения комсомольцы показали высокий патриотизм и боеготовность, сформировали из 123 девушек санитарные отряды «первой помощи», в фонд «Наш ответ Чемберлену» собрали 50 рублей.

В «недели обороны» молодые рабочие выезжали в подшефные села, организовывали соревнования на лучшего стрелка, экскурсии, вечера. Ячейки ВЛКСМ помогали провожать молодежь в армию. Райком комсомола утвердил комиссию по работе с призывниками. Она стала инициатором проведения вечеров отдыха молодежи, соревнований на лучшего стрелка. На призывном пункте комсомольцы оборудовали агиткомнату, где проводили лекции, беседы, концерты художественной самодеятельности. Комсомольцы района шефствовали над Военно-Морским Флотом. Каждая ячейка ВЛКСМ вела переписку с моряками подшефных кораблей. Во время празднования 10-летия Великого Октября на средства, собранные комсомольцами, к шефам выезжала молодежная делегация. Она рассказала о трудовых и общественных делах молодежи района и передала подарки от районной организации» [1, л. 63].

В 1928–1930-х гг. при непосредственном участии комсомольцев в регионе было построено много спортивных сооружений. В Пензе открыта первая в СССР школа гражданской авиации.

Таким образом, в 20-х годах возросло участие в физкультурной и спортивной работе комсомольских организаций. При них стали создаваться кружки, а также коллективы физической культуры. В целях правильной постановки и организации спорта в широких массах пролетарской молодежи создавались спортивные комитеты. Получили распространение такие новые формы физкультурной и спортивно-массовой работы, как «недели спорта», «трехдневники» и т.д. Для привлечения молодежи в Пензенском крае к спорту использовались разнообразные, ставшие впоследствии, традиционными советскими, способы: показательные выступления спортсменов, публикации в губернской прессе, проведение соревнований, спортивные праздники, стенгазеты, лекции, агитационно-пропагандистские компании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный архив Пензенской области. Ф. р. 38. Оп. 1. Д. 760. Л. 63.
2. Дворянов Ф. М., Глебов С. П. Комсомольское племя: (К истории Пензенской организации ВЛКСМ). Пенза : Кн. Изд-во, 1958. 287 с.
3. Зритель // Просвещение. 1921. № 1-3. С. 31.
4. Пучков О. И., Суровицкий В. Б. Пензенский спорт: история и современность. Пенза : Полиграфист, 1996. 345 с.
5. Резник В. Г. Готовьте здоровую смену // Смена. 1925. № 25-26. С. 13–14.
6. Розенко Д., Ревакин В. Кружок физкультуры и ячейка комсомола / под ред. А. Мильчакова ; Гор. ячейка ВЛКСМ. М. ; Л. : Молодая гвардия, 1927. 32 с.
7. Слезин А. А., Скоропад А. Э. Быт и досуг комсомольцев в сфере политического контроля в РСФСР 1918–1929 гг. // Genesis: исторические исследования. 2014. № 2. С. 78–105.

Александра Сергеевна Патрина

г. Пенза, alexpiano12@mail.ru

Ольга Евгеньевна Андросова

г. Пенза, androsova.o@inbox.ru

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ РИТМА И РИФМЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Художественный перевод, а в особенности перевод поэтических текстов существенно отличается от других видов перевода. Он предполагает не только передачу содержания оригинала на другом языке, но и творческое преобразование исходного текста, подстраиваясь под рамки экспрессивных возможностей и литературные нормы языка перевода. Задача переводчика усложняется ещё и тем, что ему необходимо передать информацию о структуре речевого произведения [1], что особенно актуально для поэтических текстов, чья структура (ритм, рифма, строфика) несёт в себе колоссальную информационную нагрузку. Разумеется, сохранить форму оригинального текста полностью невозможно, поэтому переводчику-поэту нужно обладать огромным творческим потенциалом, чтобы найти точку пересечения между исходным текстом и переводным и преобразовать исходный текст так, чтобы потери оказались минимальными [2].

Если рассматривать перевод поэзии с русского языка на английский, то особенно актуальной становится проблема сохранения ритма и рифмы в переводе, т.к. звуковой строй этих двух языков существенно отличается.

Как известно, современная английская и американская поэзия отошла от традиционных рифмованных и ритмизованных форм, а русская нет, поэтому при переводе с русского языка на английский сохранить рифму достаточно сложно. В различных переводах русской поэзии рифмовку «смягчали» уменьшали количество рифмованных строк вдвое, т.е. в строфе рифмовались не две пары строк, а только одна. Этот способ весьма эффективен, если при этом ослабить еще и строгость размера. Кроме того, опыт показывает, что оригинальную рифмовку можно заменять т.н. полурифмами, строящимися на ассонансе: *gift laughed, work stark, kept stopped*. Их впервые использовал в английской поэзии Уилфред Оуэн. Подобная неполная рифмовка воспринимается носителями английского языка как нечто естественное, поэтому по силе воздействия на реципиента она аналогична традиционной полной рифмовке в русской поэзии, к которой привыкли русскоязычные читатели. Этот ход существенно облегчает задачу переводчику, поскольку при переводе подобрать рифму весьма непросто, а использование подобных ассонансов позволяет переводчику-поэту подобрать большее количество подходящих лексических единиц. По мнению переводчика Е. Соколовского, если сохранить в переводе рифму хотя бы частично, она будет играть огромную роль в эстетическом восприятии произведения [6].

В современной англоязычной традиции стихосложения требования к строгости рифмы ослабили ещё сильнее, поэтому русская поэзия нередко переводится либо с минимальным сохранением рифмы, либо и вовсе без оно. Поскольку в английском и русском языках есть существенные различия на морфологическом и синтаксическом уровнях, английская версия стихотворения оказывается короче, поэтому полностью заполнить исходную русскую строку с сохранением ритма и рифмы не получается.

Из-за этого переводчикам приходится использовать различные приёмы и трансформации, необходимые для адекватного перевода.

Известно, что русскоязычные переводчики, а также зарубежные специалисты, выросшие в России и воспитанные на поэзии русских классиков, стараются переводить поэзию, передавая не только смысл и систему образов оригинала, но и ритмометрическую структуру и рифму. Есть мнение, что соотечественнику поэта легче понять суть всех деталей поэтического произведения, а знание биографии поэта, а также культуры и истории его страны может существенно облегчить задачу переводчика в изложении стихотворения на другом языке. Разумеется, сохранить все до единого смысловые нюансы русского произведения невозможно, поэтому переводчику следует найти основное семантическое ядро, понять ключевые концепты и сосредоточиться на этом так называемом стержне стихотворения, опуская второстепенные детали.

Нельзя забывать, что художественный перевод невозможен без знаний в области этнолингвистики, культурологии и психологии культуры. Для более глубокого понимания исходника переводчик также должен учитывать жанровые особенности переводимого текста и индивидуальный стиль автора. Сочетание составных элементов поэтического произведения (стиль языка, образы, ритм, рифмы, движение стиха, игра слов и звуков) образуют особую форму стихотворения и отражают эмоции и поэтический замысел писателя [3].

Следует отметить, что подавляющее большинство англоязычных переводоведов допускает отклонения от традиционной стихотворной формы, чтобы сохранить исходный смысл произведения. Например, американский поэт и переводчик Р. Блай в книге «The Eight Stages of Translation» рассматривает много важных, с его точки зрения, вопросов, связанных с переводом поэзии на английский язык, но проблему сохранения рифмы не затрагивает вовсе. Причём столь равнодушное отношение к рифме прослеживается в трудах целой плеяды англоязычных языковедов, поэтому можно сделать вывод, что распространённое отсутствие рифмы в английских переводах это одна из особенностей перевода поэзии в англоязычной культуре [5].

Переводчик Эдвард Озерс считает, что сохранение двойных рифм при переводе русского стихотворения на английский неудачная стратегия, т.к. у англоязычного реципиента создастся ощущение некой слащавости, излишнего пафоса и эмоциональной перенасыщенности, в то время как для русскоязычного реципиента такой способ рифмовки не несет слишком большой экспрессивной нагрузки, поэтому такой перевод не может считаться адекватным [3].

Более того, в книге Р. Р. Чайковского «Поэтический перевод в зеркале мнений» приводится несколько интервью с англоязычными филологами, и многие из них утверждают, что рифма это лишь один из признаков стиха (не самый важный), поэтому сохранять её в переводе не следует, если при этом теряются нюансы содержания исходника. Однако находятся среди информантов и такие, кто выступает за сохранение рифмы (при неизменности содержания), поскольку воссоздание оригинальной формы помогает переводчику показать больше особенностей зарубежной поэзии [4].

Таким образом, в переводческой науке нет одного общепринятого подхода к вопросу о сохранении ритма и рифмы в переводе поэзии, и выбор оптимальной стратегии целиком лежит на плечах самого переводчика. В зависимости от его творческих способностей он может или перевести произведение с полной рифмовкой и строгим ритмическим рисунком, или частично зарифмовать его и отчасти сохранить ритм (возможно, это и есть самый приемлемый вариант, если рассматривать перевод с русского языка на английский), или перевести все произведение без сохранения ритма и рифмы.

Но поскольку перевод поэтического текста представляет собой особую сложность, о совершенном адекватном воссоздании оригинала на другом языке не может быть и речи, поэтому к исходному смыслу можно лишь приблизиться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. М. : Р. Валент, 2004. 174 с.
2. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике. Тарту : Изд-во Тартуского ун-та, 1964. 194 с.
3. Озерс Э. Некоторые проблемы перевода русской поэзии на английский язык : сборник // Поэтика перевода. М. : Радуга, 1988. С. 112–123.
4. Чайковский Р. Р. Поэтический перевод в зеркале мнений (15 интервью). Мадан : Кордис, 1997. 136 с.
5. Bly R. The Eight Stages of Translation. St. Paul : Ally Press, 1991. 107 p.
6. Стороны света : журн. URL: <http://stosvet.net/4/sokolovski/index.html> (дата обращения: 16.10.2021).

УДК 373

Кристина Андреевна Петросян

г. Армавир, vipkrisp@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ

Все формы работы, все методы организации учебного процесса, каждый вид деятельности на уроке должен быть направлен на формирование компетенций, которые обучающиеся могли бы применить в других областях своей жизни и деятельности, и которые могли бы способствовать их дальнейшему саморазвитию и реализации, как успешных личностей. Решить эту проблему поможет использование современных образовательных технологий в учебном процессе.

Так, сегодня обучение не может ограничиваться лишь академическими задачами, оно должно включать функциональные задачи, связанные с повседневной жизнью и трудовой деятельностью.

Основным понятием в образовательном процессе на сегодняшний день является *функциональная грамотность* общеучебная компетенция, которая на современном этапе реализуется посредством внедрения ФГОС.

Согласно термину, введенному ЮНЕСКО в 1957 году, функциональная грамотность это уровень грамотности человека, который делает возможным полноценную деятельность индивида в социальном окружении.

Впервые данное понятие было использовано в ФГОС среднего (полного) общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 17 апреля 2012 г. № 413.

А. А. Леонтьев отмечает, что функционально грамотный человек это человек, который способен применять все постоянно получаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения предельно обширного спектра жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и общественных отношений.

Функциональная грамотность связана с готовностью личности: добывать знания; использовать знания и умения; оценивать знания и умения; заниматься саморазвитием.

В понимании о функциональной грамотности значимое место отводится деятельностной грамотности, т.е. умению ставить и корректировать цели и задачи своей деятельности, реализовывать коммуникацию и простейшие виды деятельности в случае неопределенности, способности к самоорганизации и самоконтролю.

Функциональная грамотность включает:

– коммуникативную грамотность, связанную со свободным владением всеми видами речевой деятельности; умением правильно понимать чужую устную и

письменную речь; самостоятельно высказывать свои мысли в устной и письменной форме, а также с помощью компьютера, который совмещает данные формы речи;

– информационную грамотность способность находить информацию в учебных пособиях и дополнительной литературе (справочниках), отбирать информацию из сети Интернет и других источников, правильно отбирать и систематизировать информацию, а также презентовать ее разными способами;

- общественно-политическую грамотность;
- компьютерная грамотность;
- общая грамотность;
- бытовая грамотность;
- грамотность поведения в чрезвычайных ситуациях;
- грамотность при овладении иностранными языками [2].

Опыт современной практики дает понять, что в структуре функциональной грамотности основным является осознание учащимся актуальности решаемого вопроса лично для себя. В настоящее время вновь становится актуальной мысль о том, что процесс обучения происходит внутри собственной, личной деятельности учащегося и лишь возникающая на базе конкретных видов деятельности, у него рождаются и развиваются определенные психические способности, умения и действия (Л. С. Выготский, 2005).

Кроме того, подбирая задания на развитие функциональной составляющей обучения, нужно обращать внимание на следующие *требования*:

1) Необходимо, чтобы упражнения были разнообразны по содержанию и виду деятельности обучающихся.

2) Задания всегда должны быть сообразными цели.

3) Формулировки должны быть четкими и корректными.

4) Вид задания не должен отвлекать от сути упражнения.

Обучить школьников навыкам практических действий, таким как умение анализировать, сравнивать, выделять основное, давать адекватную самооценку, быть самостоятельным, уметь сотрудничать, проявлять инициативу, замечать проблемы и искать пути их решения, в рамках формирования их функциональной грамотности большой содействием могут оказать инновационные технологии обучения, которые дают возможность реализовать индивидуальный и системно-деятельностный подход, направленный на освоение универсальных учебных действий и формирование способности к саморазвитию и непрерывному образованию, ориентируясь на реализацию поставленной цели и получение определенного продукта деятельности с помощью практического применения полученных знаний.

Для формирования функционально грамотной личности на уроках целесообразно *использование следующих технологий*:

- проблемное обучение;
- проектная методика;
- ИКТ;
- исследовательская технология;
- игровая технология;
- активное обучение [1].

Перечисленные современные образовательные технологии позволяют формировать цифровую грамотность, креативное мышление, читательскую грамотность и глобальные компетенции, являющиеся аспектами функциональной грамотности.

Лучшими по решению задачи формирования и развития функциональной грамотности можно считать упражнения с формулировками следующего характера:

- определите правильность / неправильность утверждений;
- продолжите предложение;
- задайте вопросы;

- составьте кластер характеристик...;
- выберите правильный ответ...;
- найдите ответ на вопрос...;
- из списка вопросов / утверждений найдите то, о чем в тексте не указывается;
- найдите, укажите и исправьте ошибки [3].

Содержание понятия «грамотность», а также ее критерии, модифицируются наравне с изменением требований общества. Трансформация современной стратегии образования под влиянием общественных факторов, тенденций развития общества определили необходимость изучения вопроса формирования функциональной грамотности в сфере коммуникации как ценного качества личности, определяющего эффективность функционирования индивида в современном обществе.

Формирование функциональной грамотности является сложным, многогранным, длительным процессом. Достичь нужных результатов можно лишь умело, грамотно сочетая различные инновационные педагогические технологии обучения. Именно современная школа в сотрудничестве с родителями могут и должны успешно формировать функциональную грамотность современного поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бычкова Н. Н. Формирование функциональной грамотности школьника на уроках английского языка // Современный урок. URL: <https://www.1urok.ru/categories/2/articles/18415>
2. Раздаточные материалы University of Cambridge: Faculty of Education. 2-е изд. Астана : Центр педагогического мастерства, 2014. 256 с.
3. Формирование, развитие и оценка функциональной грамотности обучающихся: решения и находки : материалы межрегион. с междунар. участием науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 7 ноября 2019 г.) : в 2 ч. / под общ. ред. И. А. Дендебера, М. В. Дюжаковой. Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2019. Ч. 2. 256 с.

УДК 376.4

Анастасия Валерьевна Петрунина

г. Тамбов, nastyapetrulina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Воссоздающее воображение это представление какого-либо образа по словесному описанию, опираясь на раннее полученные знания о нем. Данный тип воображения необходим для полного представления окружающего мира.

Воображение у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) обычно ограничено. Дети не могут целостно увидеть ту или иную ситуацию, у них низкий уровень проявления комбинаторных способностей. Таким детям порой очень сложно погрузиться в воображение, они не задумываются о смысле игры, а просто выполняют манипуляционные действия. Исходя из этого, необходимо понимать, что правильно составленная адаптированная программа, поможет старшим дошкольникам с ЗПР в развитии воссоздающего воображения.

Адаптированная образовательная программа по развитию воссоздающего воображения у детей дошкольного возраста с ЗПР имеет некоторые особенности. При составлении программы необходимо учитывать:

- занятия должны заинтересовать ребенка, тем самым побудить его познавательную активность;
- каждый урок помимо основной цели должен помогать в изучении окружающего мира;
- развитие не только интеллектуальной деятельности, познавательных процессов, таких как память, внимание, но и развитие личностной сферы эмоций, воли;
- развитие коммуникации.

Занятия должны сочетать словесный, наглядный и практический методы обучения. Это говорит о том, что в работе должны быть задействованы все органы чувств слух, зрение, осязание.

Работа с детьми с задержкой психического развития это всегда тяжелый труд, как для преподавателей, так и для родителей. В ходе осуществления нашей деятельности нам становятся доступны индивидуальные различия каждого ребенка, исходя из их личностных качеств, которые обусловлены разными вариантами ЗПР. Эти особенности необходимо учитывать при работе с каждым ребенком. Нужно понимать, что преподаватель не должен ограничивать детей по времени, давать возможность закончить работу. Также «пошаговая» инструкция и помощь преподавателя, помогут ребенку чувствовать себя увереннее. Проведение занятий в игровой и спокойной обстановке, заинтересуют детей, а также повлияют на общее развитие детей. При необходимости привлечь помощь дефектолога и психолога. Взаимодействие родителей и детей является главным фактором развития ребенка во всех направлениях образовательной деятельности. С помощью взрослого ребенок учится познавать мир, играть, рисовать. Родителям предстоит дома выполнять с детьми домашнее задание, учитывая, что оно должно выполняться так же в игровой форме, предлагать помощь ребенку также необходимо.

В качестве средств развития воссоздающего воображения выделяют: игру (Л. А. Венгер, В. А. Кудрявцев), конструирование (Т. С. Комарова, З. В. Лиштван), литературу (В. А. Краснов, О. Ушакова), изобразительное искусство (Н. П. Сакулина, Е. Л. Флерина, Т. С. Комарова). Изучив литературу по данной теме, можно сделать следующие выводы, что данная программа должна состоять из разнообразных занятий, построенных в игровой форме [2].

Исходя из вышесказанного, наша педагогическая программа по развитию воссоздающего воображения дошкольников с ЗПР включает в себя:

- изобразительное искусство (дорисовать картину);
- лепку (из соленого теста);
- изучение и работу с детской литературой (сочинить концовку рассказа, показать пальчиковый театр на основе прочитанного);
- аппликацию (с использованием бумаги, семян, круп и т.д.);
- оригами и др.

Данные виды занятий могут быть использованы в дошкольных учреждениях при организации педагогической работы по развитию воссоздающего воображения старших дошкольников с задержкой психического развития, так как они помогают развить как воссоздающее, так и творческое воображение, а также усидчивость, аккуратность, умение работать в команде, речь, так как задействована мелкая моторика рук.

Составленная по данным критериям программа включает занятия, разработанные на 3 месяца (22 разнообразных занятия), которые проводились нами с группой детей дошкольного возраста с ЗПР состоящей из 8 человек. Каждое занятие предусматривает работу воспитателя, дефектолога и родителей. В программе 7 заданий аппликация, 7 занятий рисование и 5 уроков лепка, 3 урока сочинить продолжение или сказку. Особенность программы заключается в том, что каждый урок построен на игре.

Дети чувствуют себя расслаблено, складывается впечатление, что они просто играют самостоятельно или в команде. Работы детей оценивались по 3-х бальной шкале: 3 балла выполнил сам; 2 балла выполнил с помощью воспитателя; 1 балл не выполнил.

Количественный анализ показал, что 87,5 % детей справились с аппликацией самостоятельно или с помощью воспитателя; 100 % детей справились с рисованием самостоятельно или с помощью воспитателя; 62,5 % детей справились с занятиями лепки самостоятельно или с помощью воспитателя; 75 % справились с заданием сочинения рассказа в большинстве случаев с помощью воспитателя. Так же с каждым занятием все больше детей справлялись с заданиями самостоятельно.

Качественный анализ результатов говорит о том, что составленная программа адаптирована для детей с ЗПР, а также оказывает положительную динамику. С каждым занятием в работах детей проявляется индивидуальность, красочность, характерность, появляется оригинальность. Дети начинают работать более усидчиво, аккуратнее. Количественный анализ показывает, что 75 % детей показывают средний и высший уровень развития воссоздающего воображения. Наблюдается положительная динамика развития у всех детей.

Благодаря правильно разработанной программе для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также с помощью родителей, мы получим положительную динамику в развитии воссоздающего воображения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса А. Н. Воображение школьника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 2. С. 58–63.
2. Слепович Е. С. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития. Минск, 1985. С. 134–136.

УДК 518.1(075.8)

Юлия Николаевна Пудовкина

г. Пенза, Yulia_Pudowkina@mail.ru

Александр Владимирович Болотский

г. Пенза, a.bolotskiy@mail.ru

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАТИКЕ

В настоящее время существуют более сотни тысяч различных видов компьютерных игр. Огромное количество детей играют в них дома и в компьютерных клубах. Различные исследования показали, что существует некая психологическая зависимость человека от игры. А так как очевидно, что любая аналогичная зависимость является негативной, то должно быть и негативное отношение к компьютерным играм.

Именно с таким настроением большинство учителей информатики проводят уроки в школах. Каждый из них с легкостью перечислит все причины своего недовольства: компьютерные игры мешают учебному процессу; невозможно управлять деятельностью ребенка в компьютерной игре; такие игры снижают значимость предмета информатика, а следовательно, значимость учителя; компьютерные игры не развивают, а разрушают своим сюжетом психику детей. Учителя информатики превращают свою работу в борьбу с распространением в классе компьютерных игр [1, с. 186]. Одним из

эффективных способов решения данной проблемы, по нашему мнению, является использование на уроках информатики языка программирования «Лого».

«Лого это философия образования и непрерывно развивающееся семейство языков, реализующих эту философию».

Основные идеи применения Лого в педагогике, а также самые первые версии Лого-систем разработал профессор Сеймур Пейперт (Seymour Papert) в Массачусетском Технологическом Институте еще в 60-х годах 20-го столетия.

В 1967 году группой, возглавляемой профессором Пейпертом, совместно с группой Уоллеса Фойрцайга работавшей в фирме Bolt, Beranek, and Newman, была создана первая версия Лого.

Компьютерная среда ЛогоМиры представляет собой новое поколение широко известной системы ЛогоРайтер. Программа ЛогоМиры состоит из набора программируемых объектов (черепашек) до 100 штук, которые могут функционировать одновременно (параллельные процессы), при этом тесно взаимодействуя между собой. В программу встроены различные редакторы, которые позволяют рассматривать программу как мощный инструмент для создания различного рода мультимедийных проектов практически по любой теме любой школьной дисциплины.

Новую версию ЛогоМиров иногда называют «мультимедийное Лого», иногда «Интернет-Лого». Прежние возможности ЛогоМиров теперь дополнены новейшими технологиями, предоставляемыми современными мультимедиа-компьютерами. В частности, можно вставлять в проект фрагменты аудио- и видеодисков, QuickTime-звуки и фильмы. Кроме того, теперь можно легко «опубликовать» свою работу, поместив ее на Интернет-сайт. Специальное приложение (Web-плеер) позволит посетителю Вашей страницы посмотреть Ваш проект прямо в сети через браузер.

Лого представляет собой среду программирования, а также средство для моделирования различного вида задач и исследований. Объектами исследований преподавателей и учеников, в этом направлении, например, могут быть их личные исследования о флоре и фауне, о мире психологии, мире физиологии человека, мире биологии клетки, а также химии, физики, математике, изобразительного искусства и других сфер деятельности.

В любой среде программирования необходимо реализовать основные алгоритмические конструкции, которые помогают развивать алгоритмический стиль мышления, о важности которого отмечали Н. М. Амосов, Н. Н. Моисеев, А. Н. Лонда, а также и другие известные ученые. Они подчеркивали необходимость разработки алгоритмов для развития мышления школьников. Кроме того, они отмечали, что с помощью таких алгоритмов можно не только создавать мыслительную деятельность, но и описывать различного рода процессы.

Известно что алгоритмы возникают не только в ходе описания какого-либо процесса (физического, химического, биологического, математического), но также в управлении, воспитании, практически во всей социальной сфере жизни людей. А это и доказывает необходимость их введения в процесс обучения. Можно сделать вывод что алгоритм это не какая либо программа-шаблон, а это целый механизм, по закону которого функционирует и развивается любая самоорганизующая система. Простые алгоритмы человек способен осваивать самостоятельно, более сложные требуют обучения. Фундаментальное понятие информатики – «алгоритмизация», имеет огромное значение не только в теоретической информатике, но и в теории самореализации и развития ученика. Объем минимального содержания базового курса школьной информатики включает в себя раздел «Алгоритмы и исполнители». Алгоритмизация одно из самых мощных средств развития мышления у учащихся.

Изучать в школьном курсе основные базовые конструкции можно по-разному: с помощью исполнителя, специально разработанных учебных алгоритмических языков, а также реальных языков программирования [2, с. 250]. Одно из перекрестных средств знакомства учащихся с основными алгоритмическими конструкциями является язык Лого.

В последние годы язык программирования Лого завоевывает все большую популярность и не только в начальной или средней школе, но и в других учебных заведениях, таких как колледжи, институты, да и просто в среде любителей интеллектуального досуга, что является непосредственной альтернативой компьютерных игр.

Лого представляет собой одного из самых доступных языков программирования для персональных компьютеров. Это диалект ЛИСП, языка, применяемого в самых сложных научных проектах в области вычислительной техники, а также искусственного интеллекта. Не случайно Лого оказался более гибким языком, чем Паскаль или С++.

Язык Лого это язык программирования и вместе с тем особая обучающая сфера. Язык этот по синтаксису предельно прост и близок к естественному. В то же время он обладает мощными современными средствами, формирующими культуру мышления и позволяющими создавать программы очень лаконичные, прозрачные по структуре и эффективности. Поэтому целесообразно использовать этот язык при изучении базового курса информатики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотский А. В. Робототехника – основа технического образования // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 186–188.

2. Пудовкина Ю. Н., Китаева А. Ю. Использование онлайн-тренажеров на различных этапах проведения уроков информатики и информационно-коммуникационных технологий // Математическое и компьютерное моделирование естественно-научных и социальных проблем : материалы XIV Междунар. науч.-техн. конф. молодых специалистов, аспирантов и студентов (г. Пенза, 1–4 июня 2020 г.) / под ред. д-ра физ.-мат. наук, проф. И. В. Бойкова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 249–251.

УДК 377

Петр Наумович Пустыльник

г. Санкт-Петербург, pustylnikpn@herzen.spb.ru

Ирина Петровна Ленок

г. Санкт-Петербург, irinamazurina@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИИ

Современный рынок труда трансформируется в процессе замены людей на робототехнические комплексы (РТК) и внедрения информационных технологий (ИТ) в различных сферах деятельности, что позволяет сформулировать вопрос: Как помочь школьникам выбрать профессию?

Роботизация производства оказывает воздействие на рынок труда: возникают новые требования к персоналу, в том числе и в школе (меняются формы педагогического процесса). Педагогический процесс как взаимодействие обучающего и обучаемого с целью передачи конкретных знаний реализуется на протяжении многих веков. Если в Древнем мире обучение ремеслам основывалось на принципе «делай как я», то в XXI веке обучение профессии предполагает получение информации из различных источников: образовательные учреждения (ОУ), электронные образовательные ресурсы (ЭОР), сайты

организаций, общение с работниками предприятий и т.д. Так как изменение потребностей рынка труда меняет содержание предмета «Технология» и основных направлений его развития: изучение тенденций развития технологий; трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, то рассмотрим процесс внедрения педагогической инновации (ПИ) в школе на примере технологического образования (ТО).

В 2015–2021 гг. на ТО в школе оказали влияние два мероприятия, которые инициировали внедрений педагогических инноваций (ПИ):

а) участие школьников в международном движении «World Skills» (WS), что сопровождается развитием материально-технической базы образовательных учреждений (ОУ) и повышение квалификации учителей технологии до уровня экспертов WS в конкретной номинации. Этому способствует Федеральный проект «Молодые профессионалы», обеспечивающий создание центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП), а также проведение чемпионата «WorldSkills Russia» [1];

б) участие школьников в Национальной технологической олимпиаде (НТО) школьников [2] и повышение квалификации учителей технологии до уровня наставников.

Если построить модель внедрения ПИ как систему, которая состоит из трех подсистем: выбор ПИ; подготовка к внедрению ПИ и внедрение ПИ, то повышение квалификации учителя будет представлять собой элемент второй подсистемы. Повышение квалификации учителя может осуществляться в разных системах: формальное, неформальное и инфернальное обучение.

Воздействие covid-19 на социум привело не только к развитию дистанционного и электронного обучения, но и к поиску ПИ, способствующих повышению, как качества обучения, так и квалификации учителя.

Педагогический процесс в школе можно разделить на четыре блока: урочная работа, внеурочная работа, дополнительное образование и работа с ЭОР. Педагогические инновации могут быть разработаны и внедрены в любом из этих блоков.

Если урочная работа регламентирована ФГОС, то внеурочная работа ограничена возможностями людей, работающими в общеобразовательном учреждении (ООУ). Так как в учреждениях дополнительного образования (УДО) внедрение ПИ ограничено только фантазиями своих руководителей, то в ДЮДТТ, ФабЛаб, Кванториуме, Академии Цифровых Технологий (АЦТ) и т.д. можно реализовывать любые идеи, которые не противоречат нормативно-правовым актам РФ.

Во многих СМИ учителям предлагается заниматься самообразованием, то есть учитель должен: изучать передовой опыт и использовать его в своей деятельности; разрабатывать авторские методики и создавать учебные курсы для коллег. В АЦТ для учителей школ в октябре-декабре 2021 г. проводятся курсы по робототехнике (программирование EV3 на RobotC). Отметим, что образовательную робототехнику можно рассматривать как один из элементов профессиональной ориентации учеников в школе.

В ОУ № 30, 169, 777, 518, 239 не только развиваются технологические направления образовательной робототехники и ИТ, но и проводятся курсы для педагогов. В СОШ 241 внедряют методы Шперха А. А. [3]. На сайтах ОУ представлено много ПИ, но как с ними ознакомить педагогическое сообщество?

В СОШ № 258 создали две программы: «Алгоритмическое и ресурсное обеспечение производства и трансляции учебного и методического знания в виртуальной среде в условиях образовательной организации» и «Воспроизводство и трансляция инноваций с использованием цифровой среды и сетевых механизмов». Они составлены из модулей, что позволяет учителю самостоятельно формировать индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) подготовки и предоставляет возможность выбирать те модули программ, которые он считает для себя актуальными.

Первая программа состоит из двух подпрограмм: «Дистанционные межпредметные образовательные технологии в практике работы учителя-предметника» и «Образовательная робототехника: программирование в TRIK STUDIO». Дистанцион-

но-очная форма реализации указанных подпрограмм предполагает сотрудничество СОШ 258 с ОУ различных регионов России.

Вторая программа состоит из четырех модулей: «Управление инновациями и социальными изменениями»; «Цифровая среда как инструмент масштабирования инноваций»; «Проектирование сетевых механизмов реализации инноваций» и Итоговый контроль (команда представляет свой проект: разработку ПИ или процесс внедрения разработанной кем-то ПИ в своем ОУ, дорожную карту и т.д., проводится презентация, оценка, коррекция и решение о реализации проекта).

Таким образом, внедрение ПИ неразрывно связано с повышением квалификации учителей.

К 2021 году потребности рынка труда изменили технологическое образование в ОУ путем внедрения кружков робототехники, подготовки учащихся к участию в WorldSkills Russia и НТО школьников.

В 2018-2021 гг. возросла потребность в создании и апробации механизмов внедрения ПИ с целью повышения качества образования в технологическом направлении. Одним из решений задачи является проект СОШ 258, на реализацию которого отведено три года.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Среднее и дополнительное профессиональное образование. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (дата обращения: 07.11.2021).
2. Национальная технологическая олимпиада школьников. URL: <https://ntcontest.ru/tracks/nto-school/> (дата обращения: 09.11.2021).
3. Филиппова Т. С. Методика развития инженерного мышления у детей: подход Анатолия Шперха // Современные информационные технологии в образовании (электронное издание) : материалы XXXII конф. (Троицк–Москва, 29–30 июня 2021 г.). Троицк ; М., 2021. С. 45–47.

УДК 372.8

Екатерина Сергеевна Расходчикова

г. Пенза, vip.raskhodchikova@mail.ru

Дарья Николаевна Лаганина

г. Пенза, daria.laganina@yandex.ru

Юлия Александровна Шурыгина

г. Пенза, julia_shurygina@mail.ru

Дмитрий Вячеславович Дмитриев

г. Пенза, dmitriyev_d.v@mail.ru

РАЗВИТИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА (ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Обучение произносительной стороне иноязычной речи в средней общеобразовательной школе представляет особую сложность по ряду объективных и субъективных причин. К ним относят:

- недостаточное оснащение школьных кабинетов техническими и программными средствами;
- недостаточное количество современных методических материалов;
- недостаточная сформированность соответствующих навыков у обучающихся (распознавать звуки речи на слух и правильно их артикулировать);
- трудности контроля и самоконтроля сформированность слухо-произносительных навыков и другие.

И. Л. Бим выделяет в качестве условий успешного формирования слухо-произносительных навыков следующие:

- овладеть навыками слушать и слышать;
- развить фонематический слух;
- довести до автоматизма владение артикуляционной базой иностранного языка;
- развитие внутренней речи [1, с. 135].

Слухо-произносительные навыки формируются на начальном этапе обучения, а на среднем и старшем совершенствуются. Е.Н. Соловова отмечает, что при отсутствии языковой среды происходит «подавление иноязычных навыков родноязычными, и они легко разрушаются» [3, с. 85]. Поэтому педагогу необходимо принимать целенаправленные действия над последующим поддержанием этих навыков.

Большинство методистов отводят значительное место поэтическим текстам и песням при формировании слухо-произносительных навыков у учащихся на разных этапах обучения.

Согласимся с В. Л. Леви в том, что музыка это «один из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции школьников, который является сильнейшим психологическим стимулом, который проникает в скрытые глубины сознания» [2, с. 21].

Ю. А. Комарова подчеркивает, что «...музыка и искусство свободно интерпретируются, оставляют след в культурном сознании, возбуждают креативность и вызывают индивидуальные языковые реакции [4, с. 41-43].

При обучении иностранным языкам песни выполняют ряд функций:

физиологическая (облегчает запоминание);

- психогигиеническая (способствует расслаблению);
- эмоциональная (вызывает чувства);
- социально-психологическая (усиливает динамику в группе);
- когнитивная (познавательная, способствует мыслительным процессам);

функция бессознательного обучения (сложные языковые структуры изучаются на бессознательном уровне);

коммуникативная.

Преимущества песенного материала при обучении иностранному языку можно сформулировать следующим образом:

песни являются средством усвоения и расширения словарного запаса, т.к. они содержат новые слова и выражения. В песенных текстах знакомый лексический материал находится в новом контексте, что способствует развитию языковой догадки и увеличению ассоциативных связей. Песни часто содержат реалии страны изучаемого языка, средства выразительности, которые помогают обучающемуся понять и узнать стилистические особенности языка и специфику другой культуры;

грамматические структуры языка лучше усваиваются и активизируются в песнях. Существуют, так называемые, обучающие песни, направленные на знакомство и закрепление распространенных грамматических структур языка. Такие песни ритмичные, сопровождаются объяснениями или комментариями, а также, упражнениями, цель которых проверить понимание и обсудить содержание;

- песни помогают овладеть навыками произношения, развивают музыкальный слух. Учеными доказано, что слуховое внимание, музыкальный;
- слух и слуховой контроль тесно связаны с развитием артикуляционного аппарата. Заучивание и частое повторение простых мелодичных коротких песен помогает установить правильное произношение, артикуляцию, а также правила ударения, ритма, мелодичности и т.д.;
- песни способствуют реализации задач эстетического воспитания обучающихся, сплочению коллектива, а также помогают раскрыть творческие способности каждого;
- использование песен на уроках создает благоприятный психологический климат, снимает напряжение, активизирует речевую и мыслительную деятельность, развивает монологическую и диалогическую речь, поддерживает интерес к изучению иностранного языка [5, с. 44–46].

С одной стороны, песня на иностранном языке может рассматриваться как модель звучания иноязычной речи, адекватно отражающая особенности жизни, культуры и быта людей страны изучаемого языка. С другой стороны, песня также может формировать и духовную культуру обучающегося, способствуя достижению воспитательных целей.

Использование песенного материала является одним из эффективных способов формирования слухо-произносительных навыков учащихся при овладении иностранным языком. Использование песен позволяет реализовать не только образовательный, но и воспитательный потенциал урока иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2008. 256 с.
2. Леви В. Л. Вопросы психофизиологии музыки // Советская музыка. 1966. № 8. С. 37–43.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
4. Комарова Ю. А. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам обучающихся старших классов // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 41–46.
5. Комарова Ю. А., Бирюлина А. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 41–46.

УДК 378

Владимир Иванович Сафонов

г. Саранск, wawans@yandex.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Одной из основных задач современного учителя является не предоставление ученику готовых знаний, а развитие личности школьника. Медиакультура позволяет

ребенку лучше адаптироваться в современном быстро меняющемся мире. Поэтому сейчас актуально использование медиатехнологий на уроках, что позволит учащимся адаптироваться к стратегии самостоятельного обучения, что соответствует одной из стратегий модернизации современного образования формирования у обучаемых навыков, необходимых им для успешной жизни в современном медийном мире (Soft skills).

Учитель должен способствовать формированию у обучаемых навыков, необходимых им для успешной жизни, к которым относятся:

- базовые навыки (Foundational skills), а именно грамотность и умение считать, необходимы для дальнейшего обучения, продуктивной занятости и гражданской активности;

- цифровые навыки (Digital skills): цифровая грамотность позволяет школьникам использовать и изучать технологии, искать и управлять информацией, создавать и обмениваться ею, сотрудничать, общаться, накапливать знания и решать проблемы безопасно, осмысленно и согласно принятым нормам;

- переносимые навыки (Transferable skills или Soft skills): также называемые «жизненными навыками», «навыками двадцать первого века», «мягкими навыками» или «социально-эмоциональными навыками», они позволяют молодым людям ориентироваться в личных, социальных и научных проблемах;

- специфические профессиональные навыки (Job-specific skills): известны как «технические» и «профессиональные» навыки. Они связаны с профессией и способствуют переходу подростков старшего возраста в профессиональную сферу.

Один из факторов, определяющих развитие и инновации в образовании это учителя, поэтому, медиатехнологии не имеют образовательную ценность сами по себе. Они становятся важны, когда учителя используют их в процессе обучения [1]. Одна из проблем, стоящих перед системой образования это нехватка грамотных учителей, тех, кто грамотен в использовании медиатехнологий. Наличие таких технологий в образовании, формирует потребность в овладении специальными средствами, которые могут помочь учащимся разбираться в них [2, с. 4]. Эти инструменты представляют собой мультимедийные коммуникации или просто мультимедиа.

Существует множество понятий, тесно связанных с медиа, но можно сделать вывод, что медиатехнологические процессы захватывают все большее пространство и время, формируют новую культуру, новую среду. Применение данных технологий приводит к стимулированию эффективности обучения, улучшению успеваемости учащихся, повышению уровня интерактивности обучения за счет воздействия сразу на несколько органов чувств. Также на сегодняшний день предъявляются специальные требования к уровню подготовки педагога, который должен обладать способностью применять данные технологические процессы в своей профессиональной деятельности.

Основной целью медиаобразования является формирование устойчивого интереса ученика к применению современных технических средств работы с мультимедийной информацией в практической деятельности. Основные задачи медиатехнологий в образовании: повысить интерес и мотивацию учащихся к обучению; актуализировать зрительную и логическую память учеников; сформировать информационную и телекоммуникационную культуру обучающихся. Мультимедиа содержит в себе все то, что нужно для просмотра, прослушивания и записи звука со многих источников. С помощью медиасерверов можно легко организовать потоковое вещание аудио и видео из Интернета, с локальных систем и даже с другого ПК, а также передавать файлы с компьютера на компьютер. Мультимедиа обеспечивает конструктивизм, основанный на технологиях среды обучения, где ученики могут решить проблему с помощью самоисследования.

Мультимедийные учебные материалы, такие как видео и аудио облегчают изучение нового материала намного эффективнее. Это такая сфера информационных технологий, которую учащимся действительно хочется увидеть. В настоящее время меди-

атехнологий начинают активно применяться в образовании. И учителя, и ученики творчески используют их для обучения. Применение данных технологий в учебном процессе способствует повышению информативной емкости содержания занятия. Медиатехнологии можно рассматривать и как инструмент, с помощью которого традиционные задания обрабатываются в специальной форме, и могут быть использованы как помощник в обучении. Для повышения интереса учащихся к изучению медиатехнологий следует демонстрировать на уроках современные цифровые устройства. Зачастую возможно видеть, что экономное, но направленное применение разных медиальных конфигураций демонстрации обладает более высокими результатами, нежели скопление разных медиаподач учебного материала.

Мультимедийные технологии стимулируют эффективность обучения, повышают уровень интерактивности за счет воздействия сразу на несколько органов чувств. Можно определить два пути медиаобразования:

- методики обучения созданию медиаконтента, которые включают практические навыки работы с программными пакетами, используемыми для создания и разработки медиапродукта;

- использование интерактивного мультимедийного контента и технологий для эффективного обучения, которые могут включать в себя различные методы.

Составление интересного и правильного сценария, влечет за собой создание красочного мультимедийного продукта, способствующего наиболее эффективному донесению информации.

Мультимедийные технологии в образовательных учреждениях на уроках могут использоваться для:

- объявления темы урока, может быть показана на слайдах, в которых тезисно продемонстрированы основные вопросы проводимого урока;

- в процессе изложения педагогом материала урока, как наглядное сопровождение;

- в качестве информационно-обучающего пособия;

- для контроля знаний;

- работа с тестом, созданным на компьютере для повышения результативности в процессе обучения.

Таким образом, использование в обучении медиатехнологий способствует формированию у обучающихся медиакультуры, что позволяет упростить их вхождение в современный изменяющийся мир. Использование медиатехнологий на уроках позволяет не только усовершенствовать учебный процесс, но и содействует в практическом плане формированию у обучаемых Soft skills, необходимых для дальнейшей жизни и успешной самореализации. Следовательно, в процессе подготовки будущих учителей следует уделять особое внимание вопросу применения в образовании медиатехнологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сафонов В. И., Бакаева Ж. Ю., Письменский Г. И. Медиакультура – важнейшая и неотъемлемая часть профессиональной компетентности современного педагога // Инновации в образовании. 2021. № 5. С. 5–17.

2. Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов. М. : Директ-Медиа, 2013. 315 с.

3. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. М. : Директ-Медиа, 2013. 343 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье речь пойдет об изучении дисциплины «Детская практическая психология» студентами, обучающимися по профилю «Дошкольное образование», хотя подобный подход может быть полезен всем студентам педагогического вуза, изучающим психологию. Наш многолетний опыт преподавания показывает, что студенты, обучающиеся по данной специальности, как дневной, так и заочной форм обучения, обладают рядом индивидуальных особенностей, которые надо учитывать в процессе обучения. К таким особенностям относятся: преобладание внешней мотивации обучения (получение диплома) над внутренней (получение знаний и овладение профессией), превалирование образного мышления над логическим и другие интеллектуальные качества [1]. В силу этого занятие со студентами должно соответствовать следующим требованиям. Его форма должна быть интересной, увлекательной, а содержание должно легко возникать в воображении студентов. Для этого в занятие нужно включить необходимое и достаточное количество иллюстративного материала, имеющегося в практическом опыте преподавателя. Покажем это на примере практического занятия по теме «Профессионально-этические принципы деятельности психолога».

Мы разберем этические принципы в формулировке И. В. Дубровиной так, как они представлены в учебнике Г. А. Урунтаевой [2]. Это принцип профессиональной компетентности, принцип ненанесения ущерба клиенту, принцип уважения клиента, принцип осведомленного согласия, принцип объективности, принцип профессиональной конфиденциальности.

Отработка принципов начинается с описания жизненной проблемы клиента, имевшей место в практике преподавателя. К школьному психологу обратилась ученица 6 класса. Содержание запроса можно кратко свести к следующему. Клиентка (условно назовем ее Света) влюбилась в мальчика (назовем его Леша), ученика 8 класса нашей школы. Они каждый день обмениваются СМС-сообщениями по телефону, причем инициатором в большинстве случаев является Леша, но в школе он ее игнорирует, не здоровается при случайных встречах. Почему он себя так ведет?

Отношениями Света очень дорожит. Она понимает, что их надо поддерживать и развивать, чтобы они не прервались. Как это сделать?

Чувства трудно скрывать, симпатию легко могут заметить одноклассники. Что делать, чтобы окружающие не догадались? И как себя вести, если догадаются?

Ситуация обсуждается со студентами на занятии, намечаются способы разрешения проблемы и последовательность шагов для этого.

Сначала в разговоре с девочкой мы информируем ее о том, что за одну встречу мы все эти проблемы не разрешим. Потребуется несколько встреч. Она готова к длительному сотрудничеству? В процессе наших встреч могут произойти изменения с ней, с мальчиком и с их отношениями. Она готова к изменениям? (*Принцип осведомленного согласия.*) Получив ее согласие, приступаем к консультированию.

Вопрос о том, почему мальчик так непоследовательно себя ведет, мы пока оставили. Ответ на этот вопрос очевиден он трус. Прямой ответ по запросу ранит девочку,

лишит ее доверия к психологу, может привести к непоправимым действиям с ее стороны и разрушить их хрупкие отношения. (*Принцип ненанесения ущерба клиенту.*)

Как укреплять и развивать отношения? Что можно сделать? Приводим фрагмент диалога с девочкой.

Психолог: А сама ты чего ждешь от отношений с Лешей?

Света: Я не знаю.

Психолог: Хочешь выйти за него замуж? Так в ЗАГСе вас не распишут по закону.

Света *молчит, понимает шутку, натянуто улыбается.*

Психолог: Обняться, повиснуть на нем лапшой? Как думаешь, он этому сильно обрадуется?

Света *смеется*: Это вряд ли.

Психолог: Тогда что будем делать? Как будем заманивать его в свои сети? Что ты предлагаешь?

Света: Я не знаю, поэтому и пришла.

Психолог: Я пока тоже не знаю. Давай с тобой вместе подумаем, в следующий раз встретимся и сравним все, что придумали.

Психолог не дает готовых советов. Он прямо или косвенно подтверждает сложность проблемы девочки, разделяет ее сомнения, предлагает совместное обдумывание и обсуждение. (*Принцип уважения клиента.*)

Дальше обсуждение проблемы со Светой сводится к следующему. Оптимальной формой общения может быть совместная деятельность на основе общих интересов. Какая деятельность преобладает у школьников? Учебная. Девочка отличница, мальчик троечник, но вряд ли она об этом знает, а мы ей не скажем. Можно попросить у Леша помощи по учебным предметам, но по каким? Прикидываем вместе. Какой предмет восьмиклассник должен знать лучше шестиклассницы и просьба о помощи не вызовет у него удивления? Английский язык. Что если начать переводить Шекспира «Ромео и Джульетта»? Это занятие вызовет уважение, текст наверняка составит трудности, ты можешь просить помощи у восьмиклассника, не вызывая у него подозрений в манипуляции. (*Принцип компетентности.*)

Забегая вперед, расскажем о последствиях совместного изучения английского языка. Девочка обратилась к мальчику. Хитрый мальчик подошел к учительнице английского языка и попросил помочь с переводом. Первое обращение к учительнице вызвало у нее недоумение, а когда просьбы стали регулярными, учительница начала активно помогать, хвалить мальчика, повышать ему оценки. Учительница говорила в учительской: «Представляете, Леша решил переводить Шекспира. Может, начал заниматься с репетитором, но нет, говорит, сам захотел. Кто бы от него ожидал? Думала, лентяй, надолго его не хватит, однако не бросил. Он увлекся, стал лучше готовиться к урокам. Не могу нарадоваться на ребенка».

Конечно, содержание подслушанного разговора не может быть передано девочке (*Принцип конфиденциальности*). Однако результаты наших манипуляций позитивно сказались на учебе обоих детей и на развитии их отношений (*Принцип объективности*).

Что касается возможных насмешек сверстников, которых девочка боится, то тут предстоит длительная работа. Первоочередную задачу представляет работа с самосознанием и самооценкой девочки. В подростковом возрасте образ себя и самооценка меняются, находятся в стадии формирования. Подросток не уверен в себе, зависим от оценки окружающих (учителей, сверстников), противоречив. С одной стороны, подростковый конформизм не позволяет ребенку выделяться из группы сверстников, а с другой стороны, ему хочется быть оригинальным, неповторимым (*Принцип профессиональной компетентности*). А тут еще влюбленность!

Имеет смысл поговорить с девочкой о влюбленности и подвести беседу к осознанию следующих фактов: а) влюбленность это данность; б) способность любить дается не всем, она облагораживает человека, выделяет его и порождает зависть окружающих; в) разделенная любовь делает счастливым, неразделенная несчастным. В нашем случае, возможно, разделенная, но не будем делать поспешных выводов.

Велика вероятность того, что симпатию девочки заметят одноклассники. Они наблюдательны. Они могут начать дразнить. Эту ситуацию из пугающей надо перевести в контролируемую. Что для этого можно сделать?

Обсудить, почему дразнят (завидуют), кто дразнит (грубияны), чего добиваются (власти). Рассмотрим (найдем в Интернете и сами придумаем) техники контрманипуляции, которые уместны по ситуации и которые подходят девочке в силу ее индивидуальных особенностей.

Не можешь противостоять атаке, отступай (молчи, улыбайся, держи паузу).

Соглашайся с нападающим. Соглашаясь, ты лишаешь его преимущества: «И не говори!», «Пожалуй, ты права!», «Надо же, мне и в голову не пришло!» и т.п.

Переключайся на нападающего, говоря ему комплименты, проще говоря, лести, перед лестью мало кто устоит: «Ты заметила? Мне бы твою наблюдательность!», «Ты так думаешь? Какая же ты все-таки умная!» и т.д. Разумеется, все блокирующие фразы должны быть заранее заготовлены, отрепетированы (мимика, интонации), разнообразны. (*Принцип профессиональной компетентности.*)

Подобный подход к проведению практических занятий, как показывает наш опыт, вызывает интерес у студентов, побуждает их к размышлениям, порождает желание выйти за пределы темы занятия, таким образом расширяется их научный кругозор, что будет способствовать дальнейшему самостоятельному обучению как в вузе, так и в жизни в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семенова Т. С. Психологические портреты студентов, обучающихся по профилям «дошкольное образование», «начальное образование» и «логопедия» // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. по материалам XVI нац. заоч. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Артемовские чтения». Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 39–43.

2. Урунтаева Г. А. Детская практическая психология : учебник для студ. учреждений высш. образования. М. : Академия, 2015. 256 с.

УДК 808.5

Елена Николаевна Сердобинцева

г. Пенза, elena_serd@list.ru

ЯЗЫК ПУБЛИКАЦИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ИЗДАНИЯ

Язык отражение мира. Изучая язык определенного периода, можно понять, чем живут его носители. Кроме этого, язык обладает огромной силой воздействия. Функцию воздействия выполняют лексические единицы, в семантике которых наряду с денотативным присутствуют коннотативные семы. Публицистический стиль призван воздействовать на читателя, используя для этого различные средства языка.

Одной из особенностей устной речи является наличие слов с яркой коннотацией. Коннотации содержат яркий образ, который впечатывается в сознание читателя, эмоцию, которая будоражит, экспрессию, которая побуждает к действию. Средства устной речи активно используют современные СМИ, в которых можно встретить языковые единицы, принадлежащие разговорному стилю и нелитературной лексике. Использование подобных средств должно быть уместным, поэтому тщательно продуманным, т.к. все они нарушают норму литературного языка.

Безусловно, современный газетный язык отличается от того, что мы встречали во времена перестройки, когда в прессу хлынули потоки просторечия, жаргонизмов и т.п. Особой популярностью у журналистов пользовался жаргон деклассированных элементов. Использовались слова, называющие уголовников: *урка, блатарь, взломщик, шнырь, жук, жаба* и т.п.; жертв преступлений: *лох, фраер, штымп*; орудий преступлений: *блуда, перо, фигура*; преступные действия: *замочить, дуплить, запороть*; представителей правоохранительных органов: *вертухай, фи́га, митрополит, мент* и многое другое, жаргон наркоманов: *наркота, джеф, марафет, план, баян*.

Огромное количество просторечных слов употреблялось газетчиками: *барахло, бормотуха, амбал, белениться, горбатиться, сперли, чпокнул; сожрал рынок, схватили болвашку,шибанул запах* и т.п.

Лексика названных пластов обладает яркой оценочностью и экспрессией, за которой так гонятся авторы, желая привлечь читателей. Появилась оправдательная отговорка по использованию указанных средств: «быть ближе к народу». Интересный образ народа вырисовывается из языка подобных публикаций: не очень грамотные люди с криминальными наклонностями. Именно такие элементы выделились в российском обществе, выйдя из тени.

Нелитературная лексика в публикациях значительно снижала статус издания и отвращала многих читателей. На данном этапе язык большинства печатных изданий стал нормативным, хотя кое-где еще можно наблюдать подобные заигрывания с читателем.

Но интернет-издания часто козыряют возможностью писать «как сам хочу». Любит показать «эрудицию» в этом вопросе «Пенза-пост», где просторечная и жаргонная лексика переплетается с иноязычной. Так в публикации «Лишенный статуса госслужащего и поста министра Торгашин *слил* свой *каминг-аут*. Слухи о будущем фигуранта настораживают...» (17 октября 2021) уже в заголовке находим жаргонное словечко *слил* и английское слово *каминг-аут*. В материале говорится о том, что М. Торгашин нигде не сообщил о своей отставке (*каминг-аут делать не стал*) в отличие от С. Капралова и А. Воронкова. Слово *слить* означает «предоставить информацию кому-либо для широкого пользования» и имеет статус жаргонизма [3, с. 730]. Слово *каминг-аут* автор материала поясняет: *от англ. comingout «раскрытие; выход»*, преподнося его как имя существительное. Однако в английском языке это глагол со значением выходить, раскрывать секрет. Какой же смысл приобретает заголовок данного материала? «Лишенный статуса госслужащего и поста министра Торгашин (*слил*) *предал гласности* свой (*каминг-аут*) *процесс раскрытия секрета...*». Жаргонные значения слова *слить* «проиграть» и «бросить, предать» сюда не подходя, ясности не вносят, а вот дополнительное значение *каминг-аут* (признанием в принадлежности к сексуальному или гендерному меньшинству), в котором оно употребляется в современном английском и других языках, включая русский, придает фразе некую пикантность, хотя понятнее ее не делает.

Журналисту так понравилось придуманное им выражение, что он употребляет его в следующей публикации: *сливший свой камингаут интересант* («Лишенный портфеля министра в новом Кабмине «по Мельниченко» Торгашин займется сохранением бренда абашевской игрушки в Спаске», 12 ноября 2021), добавляя разговорное устаревшее слово *интересант*, обозначающее человека, который руководствуется в своих поступках только личной выгодой [4]. Устаревшее значит вышедшее из употребления, а это значит, что значение данного слова не понятно широкой аудитории: ни той, которая использует жаргонизм *слить*, ни той, которая знает англицизмы.

Познав новое для себя слово *интересант*, журналист использует его и в других материалах. Так, в материале «Из практика в «шелковые умники». Пензенский главврач Дмитрий Зиновьев стал чиновником регионального кабмина в статусе замминистра (12 ноября 2021) находим: *пришло время эволюций для рывка вперед и в нем, как бы это не щемило самолюбие отдельных **интересантов** рыцарей клятвы Гиппократ...*

Далее в этой публикации есть фраза: ...сам **номинант**, по мнению окружения, вовсе такой эволюции не рад, ведь быть единоличным хозяином мощного лечебного «**грева**» вовсе не одно и то же в сравнении с администратором, пусть и второго уровня, в Минздраве. В ней слово номинант, которое означает: «Тот, кто или то, что выдвигается на соискание премии или награды в каком-либо конкурсе в состав претендентов одной из номинаций» [1]. Стилистически слово имеет книжную окраску, а рядом с ним опять жаргонизм грев 1. Передача со свободы. Уголовный жаргон; 2. Наркотики, нелегально переданные в ИТУ. Жаргон наркоманов [2].

В ходе рассмотрения публикаций «Пенза-пост» выстраивается стиль журналиста: сочетание несочетаемого, высокого и низкого, причем без всяких обоснований, без надобности, лишь для себе, «интересанта».

Другое интернет-СМИ «Пенза-пресс» использует профессионализмы в публикации «В Пензенской области столкнулись *фура* и *легковушка*» (13.11.21). Они употреблены в заголовке а, в тексте к ним добавляется еще один профессионализм *авто*. Учитывая, что текст небольшой, сделан на основе видео из соцсетей, никакой информации об аварии и пострадавших не дает, становится не понятно наличие такого количества профессиональной лексики.

В проанализированных публикациях отражается непрофессионализм журналистов, неумение оперировать языковыми средствами для создания качественных, интересных и воздействующих текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. 1084 с.
2. Словарь современной лексики, жаргона и сленга. 2014. URL: <https://argo.academic.ru/1134/грев> (дата обращения: 14.10.2021).
3. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Скляревской ; ИЛИ РАН. М. : Астрель : АСТ : Транзит-книга, 2005. 894 с.
4. Ушаков Д. Н. Толковый словарь. 1935–1940. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/824858> (дата обращения: 14.10.2021).

УДК 911.37

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, simakovanat@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ: ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В настоящее время одним из наиболее актуальных направлений экономико-географических и социально-экономических исследований, имеющих большое практическое значение, является изучение качества населения. Общепринятого определе-

ния этого понятия до сих пор нет, хотя его изучению посвящены научные труды многих исследователей, среди которых Н. М. Римашевская [4], В. В. Локосов, Е. В. Рюмина, В. В. Ульянов [2] и др. По мнению А. А. Федотова, качество населения должно рассматриваться как «возможности человека для различной деятельности, достижений и удовлетворения своих потребностей и стремлений» [9, с. 67]. В общем виде качество населения представляет собой качественные характеристики человеческого потенциала в целом.

Для оценки качества населения предлагаются различные критерии, среди которых наиболее распространены следующие: здоровье населения и уровень его заболеваемости, средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении, уровень грамотности взрослого населения и образовательный уровень в целом, культурный потенциал и социальное здоровье населения. Поскольку высокий уровень качества населения является важнейшей задачей региональной политики государства, то его дальнейшему повышению должно способствовать решение социально-демографических проблем и стабилизация развития экономики области.

На региональном уровне, например, на уровне субъектов Российской Федерации, качество населения в целом исследовано пока недостаточно, хотя в работах В. В. Локосова, Е. В. Рюминой и В. В. Ульянова была проведена кластерная дифференциация регионов [3]. Качество населения Пензенской области изучалось Н. А. Симаковой по таким критериям, как уровень рождаемости и смертности, в т.ч. младенческой, средняя продолжительность жизни мужчин и женщин, образовательный уровень населения и его здоровье, включая анализ общей и специфической заболеваемости [8].

Наряду с перечисленными показателями важным критерием качества населения является не только его физическое, но и социальное здоровье. Его характеристика включает анализ таких показателей, как число преступлений (как в целом, так и в расчете на 100 тыс. чел. населения), динамика контингента пациентов с алкоголизмом и наркоманией, в т.ч. в расчете на 100 тыс. чел. населения, численность пациентов с психическими расстройствами и др. Изучением состояния психического здоровья населения России и выявлением факторов, влияющих на него, занималась Ю. Е. Шматова [10]. Данное исследование посвящено изучению динамики заболеваемости населения Пензенской области психическими расстройствами и расстройствами поведения за последние 20 лет.

По мнению специалистов ВОЗ, психическое здоровье людей это «состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать. В этом смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества» [7].

В настоящее время психическими и поведенческими расстройствами страдает значительная часть населения как Российской Федерации в целом, так и отдельных субъектов, в т.ч. Пензенской области. Хотя следует отметить, что в течение последних 25 лет заболеваемость такими расстройствами уменьшилась: в 1995 г. в расчете на 100 тыс. чел. населения в РФ было взято под наблюдение 93,5 пациентов с диагнозом, установленным впервые в жизни. В 2000 г. этот показатель снизился до 83,1 чел., в 2005 г. до 67,3 чел., в 2010 г. до 52,0 чел., в 2017 г. он составил 41,0 чел., т.е. снижение за 20 лет составило 2,3 раза. Это касается всех групп психических расстройств и расстройств поведения из всей совокупности заболеваний населения социально-значимыми болезнями. Численность пациентов, страдающих психозами и состоянием слабоумия, снизилась за рассматриваемый период с 31,2 чел. до 20,3 чел. на 100 тыс. чел. населения (в 1,5 раза), шизофренией и сопутствующими психозами с 14,4 чел. до 5,8 чел.

(в 2,5 раза), психическими расстройствами непсихотического характера с 34,8 чел. до 11,5 чел. (в 3,0 раза), умственной отсталостью с 27,5 чел. до 9,2 чел. на 100 тыс. чел. населения (в 3,0 раза) [1].

Для Пензенской области также характерна тенденция снижения количества пациентов, взятых под наблюдение с диагнозом, установленным впервые в жизни. Их число уменьшилось с 6,5 тыс. чел. в 2000 г. до 3,8 тыс. чел. в 2019 г., но в течение этого периода был характерен и рост числа таких больных: максимальное их количество (8,0 тыс. чел.) было взято под наблюдение в 2010 г. [6, с. 162]. Анализ официальных статистических данных показывает, что уровень заболеваемости психическими расстройствами и расстройствами поведения в расчете на 100 тыс. чел. населения в Пензенской области значительно выше среднероссийского уровня (табл. 1).

Таблица 1

Заболеваемость населения психическими расстройствами и расстройствами поведения в 2000-2018 гг., на 100 тыс. чел. населения

Показатель	Год									
	2000		2005		2010		2015		2018	
	РФ	ПО	РФ	ПО	РФ	ПО	РФ	ПО	РФ	ПО
Взято под наблюдение пациентов с диагнозом, установленным впервые в жизни	83,1	437,5	67,3	631,2	52,0	578,8	42,9	505,3	41,0	470,2
из них с диагнозом: психозы и состояния слабоумия	27,7	26,7	27,8	58,4	24,6	82,0	21,0	94,0	20,3	87,0
шизофрения	12,8	8,4	10,8	9,0	8,4	4,3	6,1	4,4	5,8	3,0
психические расстройства непсихотического характера	30,5	375,6	22,9	535,4	16,1	486,6	12,4	401,0	11,5	375,0
умственная отсталость	25,1	26,7	16,6	28,4	11,4	10,3	9,4	10,3	9,2	8,2

Составлено по источникам: [1, 5, 6].

Анализ данных табл. 1 свидетельствует о том, что в течение всего рассматриваемого периода в Пензенской области в расчете на 100 тыс. чел. населения взято под наблюдение многократно больше пациентов, чем в Российской Федерации в среднем: в 2000 г. в 5,3 раза, в 2005 г. в 9,4 раза, в 2010 г. в 11,1 раза, в 2018 г. в 11,5 раза. Это касается больных с такими диагнозами, как психозы и состояния слабоумия (особенно в 2010 г. и 2015 г., когда показатели в Пензенской области превышали среднероссийские соответственно в 3,3 раза и в 4,5 раза) и психические расстройства непсихотического характера (в 2000 г. превышение показателя в Пензенской области над среднероссийским уровнем составило 12,3 раза, в 2005 г. 23,4 раза, в 2010 г. 30,2 раза, в 2018 г. 32,6 раза). Заболеваемость шизофренией и умственной отсталостью в этот период была примерно на уровне среднероссийских показателей. Думается, что объяснить это можно, прежде всего влиянием таких факторов, как нестабильность жизненной ситуации и неуверенность в завтрашнем дне на фоне высокого уровня безработицы (особенно в последнее десятилетие XX в. начале XXI в.) вследствие кризисного состояния экономики страны, а применительно к Пензенской области вследствие кризиса промышленного производства и конверсии большинства промышленных предприятий.

Таблица 2

Контингенты пациентов с психическими расстройствами и расстройствами поведения в 2000-2018 гг., на 100 тыс. чел. населения

Показатель	Год									
	2000		2005		2010		2015		2018	
	РФ	ПО	РФ	ПО	РФ	ПО	РФ	ПО	РФ	ПО
Взято под наблюдение пациентов с диагнозом, установленным впервые в жизни	1334	924	1255	1003	1146	966	1048	886	1021	823
из них с диагнозом: психозы и состояния слабоумия	552	424	538	432	513	431	486	402	475	382
шизофрения	351	258	345	252	333	240	316	224	308	210
психические расстройства непсихотического характера	320	261	291	322	254	300	222	262	214	232
умственная отсталость	462	237	426	249	379	235	341	222	332	209

Составлено по источникам: [1, 5, 6].

Среди групп заболеваний, связанных с употреблением психоактивных веществ, взято под наблюдение наибольшее количество пациентов с диагнозом алкоголизм и алкогольные психозы. Но с 2005 г. по 2019 г. в области число таких больных стабильно уменьшалось с 3,2 тыс. чел. до 1,6 тыс. чел. (в 2,0 раза). Соответственно, уменьшилось их количество и в расчете на 100 тыс. чел. населения с 222,7 чел. до 124,1 чел. Количество пациентов, страдающих наркоманией, с 2005 г. до 2010 г. увеличилось более чем в 3,0 раза со 101 чел. до 316 пациентов с диагнозом, установленным впервые в жизни. В последующие годы этот показатель снизился до 86 чел. (2019 г.). Аналогичная ситуация наблюдалась в динамике показателя, рассчитанного на 100 тыс. чел. населения его рост с 7,1 чел. в 2005 г. до 22,8 чел. в 2010 г. и последующее снижение в 2019 г. до 6,6 чел. [6, с. 161].

Из общего числа больных алкоголизмом женщины составляли в 2005 г. 646 чел. взятых под наблюдение с диагнозом, установленным впервые в жизни (20,5 %). Но их количество также уменьшилось, составив в 2019 г. 291 чел. (17,9 % от общего числа пациентов, взятых под наблюдение). Соответственно, уменьшилось и их количество в расчете на 100 тыс. чел. населения с 83,8 чел. в 2005 г. до 40,9 чел. в 2019 г. [6, с. 161].

В настоящее время численность пациентов, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях Пензенской области с диагнозом алкоголизм и алкогольные психозы, составляет 13,2 тыс. чел., что на 10,0 тыс. меньше по сравнению с 2005 г. Соответственно, уменьшилось и их количество в расчете на 100 тыс. чел. населения с 1,6 тыс. до 1,0 тыс. чел. Отрадно, что снизилась и численность пациентов, состоящих на учете в ЛПО, страдающих наркоманией с 2,0 тыс. чел. до 1,0 тыс. чел., на 100 тыс. чел. населения со 144,5 чел. до 76,8 чел. [6, с. 161].

Положительной тенденцией является уменьшение численности лиц в возрасте 18 лет и старше, впервые признанных инвалидами по причине психических расстройств и расстройств поведения. Их число уменьшилось с 671 чел. в 2005 г. до 153 чел. в 2019 г., т.е. в 4,4 раза. Соответственно, снизилось и число таких лиц в расчете на 10 тыс. чел. населения с 5,8 чел. до 1,4 чел. (в 4,1 раза) [6, с. 176].

Таким образом, с 2000 г. и к настоящему времени имеют место благоприятные тенденции в области психического здоровья взрослого населения Пензенской области.

Но проблема охраны психического здоровья как важной составляющей качества населения остается по-прежнему актуальной прежде всего вследствие значительных экономических потерь, вызванных распространением депрессии, алкоголизма и преждевременной смертности, особенно среди мужчин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Здравоохранение в России 2017. М., 2017. 170 с.
2. Локосов В. В., Рюмина Е. В., Ульянов В. В. Качество населения: связь с экономическим развитием региона // Народонаселение. 2016. № 4. С. 68–76.
3. Локосов В. В., Рюмина Е. В., Ульянов В. В. Кластеризация регионов России по показателям качества жизни и качества населения // Народонаселение. 2019. Т. 22, № 4. С. 4–17.
4. Римашевская Н. М. Качественный потенциал населения России: взгляд в XXI век // Проблемы прогнозирования. 2001. № 3. С. 34–48.
5. Пензенская область. Основные показатели развития с 2000 по 2015 г. : комплексный стат. сб. Пенза : Пензастат, 2016. 530 с.
6. Пензенская область : стат. ежегодник. Пенза : Пензастат, 2020. 356 с.
7. Психическое здоровье: информационный бюллетень ВОЗ от 30 марта 2018 г. URL: <http://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-strengthening-our-response> (дата обращения: 15.11.2021).
8. Симакова Н. А. Качество населения Пензенской области как важнейший социально-экономический показатель регионального развития // Регионоведение. 2020. Т. 28, № 4. С. 754–777.
9. Федотов А. А. Качество жизни и человеческий потенциал: сущность и отличия понятий // Народонаселение. 2017. № 2. С. 62–69.
10. Шматова Ю. Е. Динамика статистических и социологических показателей состояния психического здоровья населения России // Проблемы развития территории. 2019. № 3 (101). С. 76–96.

УДК 82-14

Александра Александровна Степанцева

г. Пенза, aleksandra.stepanceva@mail.ru

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИРИКИ В. МАЯКОВСКОГО В СТАРШИХ КЛАССАХ

Творчество классика советской литературы В. В. Маяковского занимает особое место в мировой литературе. Его поэзия сложна и многоаспектна. Поэтому изучение поэта в старших классах это одна из самых интересных и непростых тем. Перед учителями и школьниками стоит сложная задача: изучить его творчество и особенности идейно-художественного своеобразия. Для решения этой проблемы многие методисты и преподаватели разрабатывают определённые подходы к изучению лирики поэта для того, чтобы учащиеся понимали сложный мир лирического героя.

Так, Сыско И. В. в ходе изучения творчества В. Маяковского применяет ассоциативно-логические схемы, которые позволяют «во-первых, освоить программный материал, во-вторых, создать условия для формирования у обучающихся научного мировоззрения, взглядов и убеждений, необходимых современному человеку» [5, с. 147].

При работе с поэтическими текстами автор статьи использует ассоциативную схему «Мироощущение лирического героя в ранней лирике В. Маяковского» для того, чтобы в ходе её комментирования прийти к выводу о том, что поэт находился в конфликте с окружающим миром и испытывал вселенское одиночество [5, с. 150].

Таким образом, такой подход при изучении лирики помогает приобщиться к миру поэзии, получить целостное представление о поэтическом творчестве В. В. Маяковского.

С. Н. Колосова на примере стихотворения «Скрипка и немножко нервно» показывает через компоненты художественного произведения «творческий акт открытия мировоззрения» поэта. Через композиционный анализ, взаимосвязь образов и раскрытие их при помощи приёмов, автор статьи указывает на то, что нужно «учащимся, объяснить, что каждое конкретное произведение это попытка автора метафорически раскрыть свое отношение к миру, что анализ произведения это уникальная возможность открыть этот мир, научиться в конкретном предмете, выбранном автором в качестве поэтического объекта, видеть законы Вселенной» [2, с. 6].

Таким образом, новый подход изучения творчества В. Маяковского через взаимосвязь композиции, образов и приёмов помогает старшеклассникам определить особенности образа лирического героя, своеобразие индивидуального стиля и мировоззрения.

Куприянова Л. В. учащимся предлагает проблемную ситуацию: «Что же или кто вынудил самого Маяковского в апреле 1930 года поставить «точку пули в своём конце»? [4, с. 1].

В ходе ответа на поставленный вопрос учащиеся делятся на группы и работают с учебником и с произведениями как самого поэта («Я хочу быть понят моей страной...»), так и с работами других писателей (М. Цветаевой «Зёрна огненного цвета...», романом И. С. Тургенева «Отцы и дети»).

Так, в ходе проблемного обучения знания, приобретённые при помощи поиска и решения проблем, становятся ценными для ученика, развивают его личностные способности.

Котяшева М. А. опирается на личностно-ориентированный подход, который предполагает развитие у учащихся индивидуальности, социальной активности и умения отстаивать свою точку зрения.

На заключительном этапе итого-обобщающего урока автор статьи предлагает кейс-метод для решения следующей проблемы: «Какова оценка личности В. Маяковского как поэта и гражданина его современниками и потомками? [3, с. 54].

В ходе выполнения заданий учащиеся работают со статьёй (Р. О. Якобсона «О поколении, растратившем своих поэтов»), с фильмами («Барышня и Хулиган», «Закованная фильмой»), с сериалом «Маяковский. Два дня», с автобиографическим повествованием Маяковского «Я сам», с высказываниями критиков и современников (А. А. Ахматовой, А. Платонова, Ю. Олеши, Б. Пастернака, Ю. Тынянова, Л. Брик, О. Брик, В. Полонской и др.), со стихотворениями других поэтов о Маяковском (М. Цветаевой «Маяковскому», А. Ахматовой «Маяковский в 1913», Б. Пастернака «Смерть поэта», Б. Слуцкого «Ботинки Маяковского» и др.). По итогам выполнения заданий проводится дискуссия, в ходе которой старшеклассники отвечают на проблемный вопрос.

Личностно-ориентированный подход, используемый при изучении творчества В. В. Маяковского, способствует организации самостоятельной деятельности и становлению личности учащегося.

Б. М. Гринберг предлагает рассмотреть творчество В. В. Маяковского как деятеля футуризма. В ходе урока-лекции с элементами мультимедиа-презентации, автор рассматривает произведения поэта, обращая внимание на особенности литературного

направления. Итог вывод о том, что фигура В. В. Маяковского была значима для наполнения эстетических принципов футуризма [1, с. 1].

Так, Б. М. Гринбер, используя такой подход, рассматривает фигуру В. В. Маяковского как представителя модернистского течения, выявляя при этом основные положения футуризма.

Таким образом, преподаватели и методисты, используя различные подходы к изучению творчества В. В. Маяковского, в большей степени опираются на анализ художественных произведений поэта и его современников. Использование ассоциативных схем, кейс-метода, проблемной ситуации расширяют у учащихся понятие о фигуре поэта и понимание сложного мира его лирического героя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гринберг Б. М. Маяковский и русский футуризм : урок-лекция в 11 классе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mayakovskiy-i-russkiy-futurizm-urok-lektsiya-v-11-klasse/viewer> (дата обращения: 10.10.2021).
2. Колосова С. Н. Новые подходы к изучению лирики В. В. Маяковского в старших классах: на примере стихотворения «Скрипка и немножко нервно». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-izucheniyu-liriki-v-v-mayakovskogo-v-starshih-klasse-na-primere-stihotvoreniya-skripka-i-nemnozhko-nervno/viewer> (дата обращения: 03.11.2021).
3. Котяшева М. А. Личностно ориентированный урок литературы в 11 классе с использованием кейс-метода при изучении творчества В. В. Маяковского // Проблемы современного филологического образования. Ярославль : Ремдер, 2014. С. 52–57.
4. Куприянова Л. В. Проблемное обучение: ситуация – вопрос – задание. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-situatsiya-vopros-zadanie-1/viewer> (дата обращения: 03.11.2021).
5. Сыско И. В. Применение метода ассоциативного мышления на уроках изучения лирики в старших классах // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе. Иваново : Ивановский гос. ун-т, 2019. С. 146–152.

УДК 371

Галина Алексеевна Сугрובה

г. Пенза, sugrobovaga@mail.ru

Светлана Валерьевна Воронкова

г. Пенза, sugrobovaga@mail.ru

ВЛИЯНИЕ УРБАНИСТИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА АДАПТАЦИЮ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (ССУЗЕ)

Начало обучения в высших или средних профессиональных образовательных организациях связано с выраженными изменениями условий жизни студентов первокурсников. Существует целый ряд факторов, создающих определенные трудности для студентов при их адаптации к условиям обучения в высших или средних профессиональных образовательных организациях: неблагоприятная экологическая обстановка, изменения бытовых

условий, интенсивная умственная деятельность и др., что сопровождается разнообразными сдвигами состояния многих физиологических систем организма [1]. В связи с этим в начале обучения адаптационные изменения происходят на уровне всего организма, сопровождаясь значительными перестройками показателей вегетативных функций и параметров умственной работоспособности [2]. Это особенно характерно для лиц, приехавших из села в город и начавших обучение на первом курсе, поскольку именно они попадают в резко отличные от привычного образа жизни условия.

В связи с этим был проведён анализ характера изменений вегетативных показателей и параметров работоспособности в период адаптации у абитуриентов, не меняющих места жительства и прибывших на обучение из других населённых пунктов.

Исследование процесса адаптации осуществлялось на базе ГАПОУ ПО «Пензенский агропромышленный колледж». В нём приняли участие 100 первокурсников в возрасте 17–18 лет.

Для выявления влияния урбанистического фактора, на адаптацию первокурсников в исследовании по формуле Р. М. Баевского определялся адаптационный потенциал (АП), а также по корректурным таблицам Анфимова оценивалась умственная работоспособность студентов

Для исследования особенностей адаптации к интенсивной учебной деятельности пензенских и иногородних первокурсников, сравнивались индивидуальные значения адаптационного потенциала. При анализе адаптационных возможностей получены результаты, свидетельствующие о хорошем уровне приспособительных механизмов у большинства студентов. Данных за срыв адаптации среди обучающихся 1 курса получено не было. Стоит отметить различия в распределении обучающихся, исходя из места проживания по показателям АП. Большинство студентов независимо от места предыдущего проживания, демонстрируют хороший уровень адаптации (АП от 2 до 1), который проявляется в активной работоспособности, меньшей степени утомляемости и заболеваемости. Незначительно выше процент первокурсников с высокими адаптационными возможностями в группе местных юношей и девушек (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов по уровню адаптационного потенциала в зависимости от места проживания (%)

№	Показатели АП	Кол-во студентов, %	
		городские	приезжие
1.	Обучающиеся с АП меньше 2	65,3	58,1
2.	Обучающиеся с АП, не превышающая 2,1	31,9	32,2
3.	Обучающиеся с АП в диапазоне от 2,11 до 3,20	2,8	9,7

Такие студенты с легкостью находят друзей среди своих сверстников, активно принимают участие в конкурсах, спортивных мероприятиях колледжа. У обучающихся, как правило, отмечается высокий уровень усвоения учебного материала. Они всегда открыты и доброжелательны, пребывают в хорошем настроении. Ответственно и охотно выполняют поручения преподавателей и классного руководителя. Такие студенты обычно являются в дальнейшем старостами группы, входят в члены студенческого совета [26].

К студентам, АП которые не превышает 2,1-2 относится примерно треть местные и приезжих обучающихся (табл.1). Такие показатели адаптационных возможностей соответствуют нормальному уровню адаптации, но вероятность заболевания у них выше, механизмы адаптации несколько напряжены, по отношению к ним требуется применение соответствующих оздоровительных мероприятий. Студенты хорошо воспринимают материал, если к нему проявляют интерес [26].

Значимые различия были выявлены среди студентов, которые имеют АП в диапазоне выше 2,11, соответствующий напряженному адаптационному процессу, который выражается в безразличном отношении к учебному процессу, систематических пропусках занятий по неуважительным причинам. Так в группе городских студентов к ним относятся лишь 2,8 %, а приезжих 9,7 % ($p = 0,049$). Такие студенты очень часто вспоминают школу, школьных друзей. Они не уверены в себе: «А смогу ли я...?». Как правило, обучающиеся не могут найти общий язык со сверстниками, почти всегда с плохим настроением, закрыты, малообщительны, малоактивны. На учебных занятиях себя не проявляют, учебным материалом не владеют, работоспособность низкая. Они способны вступать в конфликтные ситуации с преподавателями. Такие студенты обязательно нуждаются в помощи педагога-психолога.

Результаты выполнения корректурных проб также могут рассматриваться как критерий оценки уровня адаптации, так как демонстрируют уровень работоспособности, способность к сосредоточенной деятельности. В целом по группе были выявлены значимые различия среди первокурсников в сторону преобладания тех, кто при низкой скорости работы допустил большое число ошибок (60 %), по сравнению с обучающимися, хорошо справившимися с заданием (табл. 2).

При анализе уровня умственной работоспособности по продуктивности (Q) выполнения корректурных проб оказалось, что девушки демонстрируют более высокие (на уровне тенденции) количественные и качественные показатели деятельности, чем юноши (6,2 и 5,6 соответственно) ($p = 0,063$).

Таблица 2

Распределение обучающихся по показателю продуктивности умственной работоспособности Q (%).

Уровень	Коэффициент продуктивности умственной работоспособности (%)				
	общий	девушки	юноши	городские	приезжие
Низкий	60	66	67,2	60,9	58,1
Средний	37	29,8	28,4	36,2	38,7
Высокий	3	4,2	3,8	2,9	3,2

Такой же анализ был проведён по выявлению различий продуктивности выполнения корректурных проб местными первокурсниками и студентами, приехавшими из других населённых пунктов. Стоит отметить, что среди приезжих студентов с низкими значениями показателя умственной работоспособности, значительно больше тех, кто фактически совсем не справился с заданием – их Q был меньше 1 (25, 8 %, по сравнению с 18,8 % среди местных первокурсников).

Несмотря на отсутствие значимых различий в работоспособности, местные первокурсники выполняли задание быстрее и с меньшим количеством ошибок, чем иногородние студенты.

В то же время стоит отметить существенное преобладание в обеих группах студентов с низкой продуктивностью в деятельности (табл. 2).

Полученные в ходе экспериментального исследования данные свидетельствуют о более лёгкой адаптации к новым условиям обучения пензенских студентов и напряжении адаптационных механизмов у приезжих. Таким обучающимся приходится прикладывать дополнительные усилия для успешного освоения новых знаний, умений и навыков, что может в дальнейшем привести к утомлению и переутомлению.

В условиях интенсивного обучения действие любого фактора может стать чрезмерным, вызывая мобилизацию организма, привести к напряжению всех его функциональных систем, поэтому необходимо на начальном этапе обучения создать оптимальные условия для эффективной учебной деятельности первокурсникам, особенно иногородним.

При организации обучения на первом курсе СПО необходимо соблюдать гигиенические требования в планировании учебного процесса, связанные с особенностями динамики умственной работоспособности у вчерашних школьников. Особое внимание рекомендуется обратить на режим учебного процесса первокурсников, приехавших из села, так как они находятся в условиях большего напряжения при адаптации к обучению в колледже, что может быть связано с незнанием города, с отсутствием поддержки родного, близкого человека, смены места жительства [3].

На ранних этапах обучения рекомендуется выявить обучающихся, нуждающихся в психологической помощи, довести до сведения психолога, совместно с психологом составить план проведения индивидуальных консультаций и проводить совместные мероприятия в группе во внеурочное время, нацеленные на сплочение группы, создание комфортной психологической среды в студенческом коллективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бирюкова М. В. Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 12 (88). С. 158–162.
2. Николаева Э. Ф. Особенности адаптации первокурсников к обучению в высшем профессиональном учебном заведении // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № 4. С. 193–199.
3. Авдиенко Г. Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза // Вестник психотерапии. 2007. № 24. С. 8–14.

УДК 514.763

Ольга Петровна Сурина

г. Пенза, o.surina2013@yandex.ru

Юлия Вячеславовна Дыранова

г. Пенза, udom26@bk.ru

К ГЕОМЕТРИИ ВЕЩЕСТВЕННОГО РАСШИРЕНИЯ ПЛОСКОСТИ ДЕ-СИТТЕРА

Пусть M гладкое n -мерное многообразие. Римановой метрикой на M называется билинейная дифференциальная форма g , обладающая следующими свойствами:

- 1) $g(X, Y) = g(Y, X)$, для любых гладких векторных полей X, Y на M , т.е. g симметрическая билинейная форма.
- 2) $g(X, X) > 0$, т.е. соответствующая квадратичная форма является положительно определенной.

Многообразие M , наделенная метрикой g , называют римановым многообразием [1].

Если условие 2) заменить условием 2*), потребовав, чтобы квадратичная форма $g(X, X)$ была не положительно определенной, а лишь невырожденной, то получим псевдориманову метрику на M . Многообразие M , наделенное псевдоримановой метрикой g , называется псевдоримановым многообразием.

Пусть p произвольная точка псевдориманова многообразия M , а U координатная окрестность этой точки с локальными координатами (x^i) ($i = \overline{1, n}$). Пусть далее $\partial_i = \frac{\partial}{\partial x^i}$ локальный базис векторных полей в U и $X = X^i \partial_i$, $Y = Y^j \partial_j$ локальное представление векторных полей X, Y в окрестности U , где функции $X^i = X^i(x^1, \dots, x^n)$, $Y^j = Y^j(y^1, \dots, y^k)$ координаты векторных полей X, Y в U . В силу билинейности формы g имеем

$$g(X, Y) = g(X^i \partial_i, Y^j \partial_j) = g(\partial_i, \partial_j) X^i Y^j$$

или, вводя обозначения $g_{ij} = g(e_i, e_j)$, получим

$$g(X, Y) = g_{ij} X^i Y^j,$$

где функции $g_{ij} = g_{ij}(x^1, \dots, x^n)$ являются компонентами дважды ковариантного тензорного поля g метрического тензора псевдориманова многообразия. Матрица $G = \|g_{ij}\|$ является симметрической и невырожденной. Обратная матрица $G^{-1} = \|g^{ij}\|$ определяет контрвариантные компоненты метрического тензора, т.е. $g_{ip} g^{pj} = \delta_i^j$, где δ_i^j элементы единичной матрицы символ Кронекера.

Если $P(x^i)$ и $P'(x^i + dx^i)$ близкие точки и $dx(dx^i)$ вектор, определяющий смещение из P в P' , то квадратичная форма $g(dx, dx)$ определяет квадрат расстояния между точками P и P'

$$ds^2 = g_{ij} dx^i dx^j \quad (1)$$

и мы имеем классическое определение локальной метрики на многообразии M [2].

Линейная связность $\nabla (\Gamma_{ij}^k)$ называется связностью Леви-Чивита псевдоримановой метрики g , если она без кручения: $\Gamma_{ij}^k = \Gamma_{ji}^k$ и метрическая: $\nabla g = 0$. Эти условия однозначно определяют связность ∇

$$\Gamma_{ij}^k = \frac{1}{2} g^{sk} (\partial_i g_{sj} + \partial_j g_{is} - \partial_s g_{ij}). \quad (2)$$

Коэффициенты связности Леви-Чивита Γ_{ij}^k определяют тензор кривизны Римана R_{ijk}^l следующей формулой [2]

$$R_{ijk}^l = \partial_i \Gamma_{jk}^l - \partial_j \Gamma_{ik}^l + \Gamma_{ip}^l \Gamma_{jk}^p - \Gamma_{jp}^l \Gamma_{ik}^p. \quad (3)$$

Тензор Риччи и скалярная кривизна вводятся следующим образом

$$R_{jk} = R_{sjk}^s \quad \text{и} \quad R = R_{jk} g^{jk}. \quad (4)$$

Векторное поле $X = \xi^i \partial_i$ на M определяет однопараметрическую локальную группу преобразований $\varphi_t = \exp tX$, инфинитезимальное действие которой определяется следующим образом

$$\bar{x}^i = x^i + \xi^i t. \quad (5)$$

Если φ_t сохраняет квадрат расстояния ds^2 между точками P и P' , то поле X называется инфинитезимальным движением. В этом случае должны выполняться следующие уравнения (уравнения Киллинга)

$$\xi^p \partial_p g_{ij} + \partial_i \xi^p g_{pj} + \partial_j \xi^p g_{ip} = 0. \quad (6)$$

Если метрика g допускает максимальное число линейно независимых инфинитезимальных движений $X_1, \dots, X_r$, то она допускает r -мерную локальную группу Ли движений [2].

На евклидовой плоскости с декартовыми координатами (x, y) , $y > 0$ реализуется псевдориманова метрика де-Ситтера

$$ds_1^2 = \frac{dx^2 - dy^2}{y^2}.$$

Рассмотрим вещественное расширение плоскости де-Ситтера с псевдоримановой метрикой прямого произведения

$$ds^2 = \frac{dx^2 - dy^2}{y^2} + dz^2. \quad (7)$$

Вычислим тензор кривизны, тензор Риччи и скалярную кривизну метрики (7). Ковариантные и контрвариантные компоненты метрического тензора плоскости де-Ситтера имеют вид

$$g_{ij} = \begin{pmatrix} \frac{1}{y^2} & 0 & 0 \\ 0 & -\frac{1}{y^2} & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}, \quad g^{ij} = \begin{pmatrix} y^2 & 0 & 0 \\ 0 & -y^2 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}.$$

Коэффициенты Γ_{ij}^k связности Леви-Чивита для метрики (7) определяются следующими матрицами

$$\Gamma_{ij}^1 = \begin{pmatrix} 0 & -\frac{1}{y} & 0 \\ -\frac{1}{y} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad \Gamma_{ij}^2 = \begin{pmatrix} -\frac{1}{y} & 0 & 0 \\ 0 & \frac{1}{y} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad \Gamma_{ij}^3 = 0.$$

При вычислении компонентов тензора кривизны учтём, что они кососимметричны по первым двум индексам, поэтому достаточно найти $R_{12k}^l, R_{13k}^l, R_{23k}^l$. Используя формулу (3), получаем

$$R_{12k}^l = \begin{pmatrix} 0 & \frac{1}{y^2} & 0 \\ -\frac{1}{y^2} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad R_{13k}^l = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad R_{23k}^l = 0.$$

Свернув R_{ijk}^l по первому нижнему и верхнему индексам: $i = l = s$ (формула (4)), находим компоненты тензора Риччи

$$R_{jk} = \begin{pmatrix} \frac{1}{y^2} & 0 & 0 \\ 0 & \frac{1}{y^2} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix},$$

откуда следует, что квадратичная форма Риччи $\varphi = R_{jk}\vartheta^j\vartheta^k$ имеет вид

$$\varphi = \frac{1}{y^2} \cdot (\vartheta^1)^2 + \frac{1}{y^2} \cdot (\vartheta^2)^2$$

и, следовательно, является положительно определённой.

Нетрудно теперь убедиться, что скалярная кривизна плоскости де-Ситтера равна нулю.

Для нахождения инфинитезимальной группы движений вещественного расширения плоскости де-Ситтера необходимо проинтегрировать систему уравнений движений (6). Для метрики (7) эта система примет вид

$$\begin{aligned}-\frac{1}{y}\xi^2 + \partial_1\xi^1 &= 0, & -\partial_1\xi^2 + \partial_2\xi^1 &= 0, \\ \partial_1\xi^3 + \frac{1}{y^2}\partial_3\xi^1 &= 0, & \frac{1}{y}\xi^2 - \partial_2\xi^2 &= 0, \\ \partial_2\xi^3 - \frac{1}{y^2}\partial_3\xi^2 &= 0, & \partial_3\xi^3 &= 0.\end{aligned}$$

Общее решение этой системы имеет вид

$$\begin{aligned}\xi^1 &= \frac{1}{2}c_1y^2 + \frac{1}{2}c_1x^2 + c_2x + c_3, \\ \xi^2 &= c_1xy + c_2y, \quad \xi^3 = c_4.\end{aligned}$$

Дифференцируя данное решение по параметрам c_1, c_2, c_3, c_4 , находим базисные операторы группы движений де-Ситтера

$$\begin{aligned}X_1 &= \frac{1}{2}(x^2 + y^2)\partial_1 + xy\partial_2, \\ X_2 &= x\partial_1 + y\partial_2, \quad X_3 = \partial_1, \quad X_4 = \partial_3.\end{aligned}$$

Заметим, что первое векторное поле определяет однопараметрическую группу вращений, а три последних параллельные переносы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громол Д., Клинггенберг В., Мейер В. Риманова геометрия в целом / пер. с нем. Ю. Д. Бураго ; под ред. и с доп. В. А. Топоногова. М. : Мир, 1971. 343 с.
2. Эйзенхарт Л. П. Риманова геометрия. М. : Гос. изд-во иностр. лит., 1948. 316 с.

УДК 377

Ольга Петровна Сурина

г. Пенза, o.surina2013@yandex.ru

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, mds97@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Важнейшим фактором экономического и социального развития современного общества является образование, поскольку от человека требуется наличие знаний из многих областей науки, а также навыки самообразования и самосовершенствования, т.е. «обучение через всю жизнь» обуславливает необходимость создания системы непрерывного образования. Решение этой задачи невозможно без педагогов (учите-

лей), которых и должна подготовить система педагогического образования. Этим объясняется актуальность подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности (практической деятельности).

Профессиональная подготовка это система действий направленная на управление процессом усвоения знаний и освоения студентами базовых способов выполнения профессиональных действий в конкретной профессиональной педагогической области (процесс овладения системой специальных знаний, общими и специфическими умениями, навыками для творческого выполнения профессиональной деятельности).

Профессиональная подготовка педагога это процесс подготовки студента к будущей реализации своих навыков и умений в определенном направлении педагогической деятельности, посредством усвоенной системы знаний и навыков.

Мы в своей деятельности опираемся на следующие этапы профессиональной подготовки педагогов:

1. Допрофессиональная подготовка.
2. Основная профессиональная подготовка.
3. Дополнительное образование: повышение квалификации педагога, переквалификация.

Допрофессиональная подготовка охватывает период обучения ребенка в основной школе. Она ориентирована на выявление тех учащихся, которые стремятся в дальнейшем заниматься профессиональной педагогической деятельностью, предрасположены к ней.

До настоящего времени допрофессиональная подготовка в педагогическом институте сводилась к профориентационной работе, организации деятельности профильных школ, проведению всевозможных мероприятий, в том числе и научных, со школьниками. Но мы понимаем, что этого недостаточно для получения абитуриента, мотивированного на обучение в педагогическом вузе, на подготовку профессионального педагога, обеспечивающего высокое качество образования. Поэтому считаем необходимым расширить спектр направлений допрофессиональной подготовки, и включить в этот процесс реализацию следующих проектов:

- Педагогические классы (создаются на базе образовательных организаций);
- Школа юного педагога (создается на базе Педагогического института им.

В. Г. Белинского)

Целями реализации этих проектов является подготовка обучающихся к выбору будущей педагогической профессии, организация поддержки и сопровождения образовательного процесса по формированию мотивации к педагогическому труду, подготовка учащихся 9–10-х классов к осознанному поступлению на педагогические профили подготовки в Педагогический институт им. В. Г. Белинского.

В ходе реализации этих проектов должны быть решены следующие задачи:

- Выявление профессиональных интересов и склонностей обучающихся;
- Создание условий для становления базовых компетенций личности, т.е. культуры жизненного самоопределения обучающихся (как личностного, так и профессионального);
- Формирование системы психолого-педагогических знаний у обучающихся;
- Формирование у обучающихся организаторских и коммуникативных умений и навыков;
- Знакомство обучающихся с возможностями выбора собственного жизненного пути в современном мире;
- Развитие положительно значимых личностных качеств у школьников для овладения педагогической профессией;

- Осуществление «социальных проб» профессионально-педагогической направленности;
- Формирование у обучающихся организаторских и коммуникативных умений и навыков;
- Создание условий для проектирования индивидуальных образовательных планов и маршрутов по овладению педагогической профессией.

В рамках реализации этих проектов планируется обучение детей по дисциплинам психолого-педагогической направленности, а также организация практики в пришкольном лагере, в ходе которой учащийся будет выполнять роль вожатого. Это поможет ребятам в осознании важности, сложности и перспективности выбора профессии «Учитель».

Второй этап **профессиональная педагогическая подготовка**, она связана с поступлением учащихся в педагогический институт для получения высшего образования по направлениям подготовки укрупненной группы «Образование и педагогические науки».

Обучение в вузе предполагает научную подготовку по программам бакалавриата, а в дальнейшем магистратуры и аспирантуры. Поэтому считаем, что участие в организации мероприятий проекта позволит получить студентам определенный уровень квалификации, который даст ему право заниматься конкретным направлением профессиональной педагогической деятельности, вести научные исследования.

В процессе профессиональной подготовки студентов деятельность научно-педагогических работников института заключается в поиске новых подходов к разработке:

- содержания профессиональной подготовки студентов;
- содержания учебных дисциплин, практик, способствующих формированию готовности обучающихся к практической деятельности;
- развития педагогических качеств в процессе профессиональной подготовки студентов;
- технологий эффективного формирования профессиональной подготовки студентов и т.д.

Важным элементом в подготовке педагогических кадров на данном этапе мы считаем практику, которая равномерно распределена по всему периоду обучения и предполагает выполнение различных заданий уже с первого курса непосредственно в школе. Содержание практик координируется на уровне института учебно-методической комиссией института.

Большое внимание уделяется подготовке студентов к организации и проведению воспитательной и учебной работы с обучающимися (проведение мероприятий с обучающимися школ города и области, организации летнего отдыха детей, участие студентов в летней смене физико-математической школы для обучающихся 7–9 классов, участие студентов в работе профильных школ, творческой лаборатории «Малыш» и творческой лаборатории по гуманитарному образованию). Все эти виды деятельности являются основой волонтерской деятельности студентов в рамках проекта Педагогическое волонтерство.

Завершение обучения на первых двух этапах не связано с завершением возможности профессионального развития педагога. При желании он может продолжить свое **обучение по программам дополнительного образования.**

На этапе дополнительного образования педагоги проходят курсы повышения квалификации, обучаются новым направлениям деятельности, изучают новые методы и технологии образования (в процессе различных видов деятельности и в зависимости от потребности образовательной организации, в которой работает педагог). Кроме этого педагог может освоить новый вид и направление педагогической деятельности, реализовать свои творческие способности.

На этом этапе профессиональной подготовки в институте реализуется проект «Школа молодого учителя», целью которого является совершенствование профессиональных компетенций молодых специалистов в области организации образовательного и воспитательного процесса в образовательных организациях Пензы и Пензенской области. В рамках «Школы молодого учителя» осуществляется мониторинг трудностей вхождения в профессию, организация и сопровождение консультационно-образовательных семинаров для молодых специалистов, сопровождение и координация карьерного роста молодых специалистов.

В процессе обучения в вузе мы пытаемся сформировать у студентов потребность в **самообучении и самосовершенствовании**, которые являются звеньями модели непрерывной подготовки педагога.

С этой целью в институте проводятся:

- конкурсы профессионального мастерства студентов. Они позволяют студентам активно включиться в инновационную, деятельность, осуществить личностно-ориентированный подход к своему профессиональному росту, приобрести определенный статус в студенческом сообществе, развить свой профессионально-творческий потенциал [1, с. 135];

- научно-практические конференции. Участие студентов в данных мероприятиях позволяет развить их познавательный интерес и творчество, развить научный кругозор в различных областях знаний, привить навыки самостоятельной работы, вовлечь их в научный поиск и помочь самоопределиться в направлении профессиональной деятельности;

- олимпиады различного уровня, в том числе и международных, что способствует углублению теоретических знаний и практических умений студентов, приобщает их к научно-исследовательской работе, прививает навыки индивидуальной работы и работы в коллективе.

Кроме этого студенты вуза активно участвуют в различных внешних конкурсах, конференциях и олимпиадах и занимают там достойные места (например, в 2020 году две студентки института стали победителями всероссийского конкурса «Учитель будущего. Студенты»; в олимпиаде «Я профессионал» студенты вуза третий год подряд занимают призовые места в категории «Бакалавриат» по направлению «Педагогическое образование» и т.д.).

Развитие цифровых компетенций ещё одно направление, которое успешно реализуется в профессиональной подготовке педагога. Мы стремимся к тому, чтобы студенты не только овладели цифровыми технологиями, но и научились создавать и применять в образовательной деятельности собственные продукты.

Таким образом, на каждом этапе профессиональное образование педагога нацелено на развитие у него такой системы знаний, умений и навыков, компетенций, качеств и возможностей, которые позволят ему непрерывно развиваться и совершенствоваться во всех сферах и направлениях его профессиональной педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова В. Н. Участие в профессиональных конкурсах как основа успешного построения профессиональной карьеры студента педагогического вуза // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы науч. конф., посвящ. 79-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (г. Пенза, 19 декабря 2018 г.) / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. 256 с.

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИМАЖИНИЗМА В ТРАКТАТЕ А. Б. МАРИЕНГОФА «БУЯН-ОСТРОВ»

А. Б. Мариенгоф внёс значительный вклад в идеологию и теорию имажинизма. Его представления о задачах нового авангардного течения, заявившего о себе в январе 1919 г., нашли отражение в трактате «Буйан-остров. Имажинизм», вышедшем из печати в 1920 г. в издательстве «Имажинисты». Имажинистов сближал протест против насаждавшейся в то время тоталитарной идеологии, которая оказывала прямое давление на литературу. В «Ключах Марии» (1918) Есенин писал: «...нам... ...противны занесённые руки марксистской опеки в идеологии сущности искусства. Она строит руками рабочих памятник Марксу, а крестьяне хотят поставить его корове...» [3, с. 212]. Мариенгоф развивал эту есенинскую идею в трактате «Буйан-остров». Проводя исторические аналогии, он утверждал: «По существу, революционное государство испытывает сегодня перед искусством такой же страх, какой испытывала религиозная и светская власть перед бахареями этими превосходнейшими частью поэтами, частью артистами Древней Руси» [1, с. 8]. Обращение Мариенгофа к образам бахарей не случайно, а вполне объяснимо. По его убеждению, поэт имеет много общего с шутом и часто в шутовской форме выражает народное мнение, смело говоря правду правителям. Именно такими были персонажи его имажинистской трагедии «Заговор дураков» (1921), в которой он изобразил «первого поэта – имажиниста» В. К. Третьяковского и придворных шутов, вступивших в заговор против императрицы Анны Иоанновны.

Мариенгоф последовательно отстаивал принцип беспартийности искусства и с вызовом заявлял о том, что оценивать поэзию «с точки зрения идеологии» – «нелепо». Его полемические копы были направлены против «господ Коганов и Фриче», которые подходили к искусству с партийных и классовых позиций. Автор «Буйан-острова» вступил в полемику и с главными конкурентами имажинистов футуристами, которые в 1918 г. по инициативе Маяковского создали группу «коммунистических футуристов» «Комфут». Мариенгоф считал, что именно эта «неслыханная глубина падения» погубила футуризм, на смену которому пришёл имажинизм и «полнейший мрак» сменился «ослепительным молниевым листопадом» [1, с. 21]. Приведенные выше цитаты служат убедительным доказательством того, что именно стремление к свободе творчества отличало идеологию имажинизма, которую отстаивал Мариенгоф. Не случайно имажинисты создали в 1919 г. объединение литераторов с символическим названием «Ассоциация вольнодумцев».

Что касается теории имажинизма, то основные её положения начали формулироваться уже в первой главе «Мёртвое и живое», где Мариенгоф делал ряд парадоксальных выводов, касающихся отношения искусства к жизни. Автор «Буйан – острова» вступал в полемику с Лессингом, который в трактате «Лаокоон, Или о границах живописи и поэзии» (1766) доказывал, что поэт, в отличие от художника или скульптора, изображает жизнь в движении, «он берёт, если хочет, каждое действие в самом его начале и доводит его, всячески видоизменяя, до конца» [2, с. 97]. По убеждению Мариенгофа, поэт «палач», оностанавливает жизнь в её движении, делает её статичной ибо «все искусства статичны, даже музыка» [1, с. 8].

Главное внимание теоретик имажинизма уделял образу как основе поэтического искусства. В главе «Пара чистая и пара нечистая» Мариенгоф сформулировал один из основополагающих принципов поэтики имажинизма, которому сам неукоснительно следовал. Его можно назвать принципом соединения образных антитез. Автор «Буян-острова» обратился за поддержкой к одному из самых авторитетных литературных критиков: «Не мне отделять в слове и образе пару чистую от пары нечистой. Об этом уже во времена давние писал Виссарион Белинский. На самом деле, В. Г. Белинский в своей статье «Литературные мечтания» задавал такой вопрос: «Разве не один и тот же дух Божий создал кроткого агнца и кровожадного тигра, статную лошадь и безобразного кита, красавицу черкешенку и безобразного негра? Разве он больше любит голубя, чем ястреба, соловья, чем лягушку, газель, чем удава?» [4, с. 12]. Мариенгоф отметил такую характерную тенденцию «современной образной поэзии» «как бы нарочитое соитие в образе чистого с нечистым» [1, с. 11]. Приведя цитату из элегии Белинского «Литературные мечтания», Мариенгоф на конкретных примерах весьма убедительно доказывал, что в образе должны сочетаться два противоположных начала «чистое» и «нечистое». По его убеждению, задача поэта заключается в том, чтобы путём «скрепления чистого с нечистым», «соития соловья с лягушкой» вызвать у читателя «максимум внутреннего напряжения». Как можно глубже «всадить в ладони читательского восприятия занозу образа» [1, с. 11–12]. Подобные приёмы, как считал Мариенгоф, служат способом «заострения тех заноз, которыми щетинятся произведения современной имажинистской поэзии» [1, с. 12]. Пример образности, построенной на соединении чистого и нечистого, автор «Буян-острова» приводил из есенинской «маленькой поэмы» «Кобыльи корабли» (1919): «солнце стынет, как лужа, которую напрудил мерин». Мариенгоф утверждал, что поэт-имажинист творит, подчиняясь закону «о магическом притяжении тел с отрицательными и положительными полюсами» [1, с. 12]. Для доказательства своей правоты он в характерном для имажинистов эпатажном стиле предлагал поставить перед «лужей, которую напрудил мерин» знак «-» и «+» перед «солнцем», чтобы понять: «...не из-за озорства, а согласно творческому закону поэт слил их в образе...» [1, с. 12]. Так Мариенгоф сформулировал один из ключевых законов теории имажинизма, во многом определивший особенности имажинистской поэтики. У Есенина впоследствии эта программная установка имажинизма была гениально отлита в поэтическую формулу в стихотворении «Мне осталась одна забава» (1923):

«Дар поэта ласкать и карябать, /Роковая на нём печать. /Розу белую с чёрной жабой /Я хотел на земле повенчать» [5, с. 185]. Как видим, в теории имажинизма Мариенгофа многое сближало с Есениным. Автор «Буян-острова» утверждал: «Образ не что иное, как философская и художественная формула» [1, с. 14]. В трактате «Ключи Марии», который имажинист В. Шершеневич назвал «философией имажинизма», Есенин подчеркивал, что метафора должна нести в себе глубокий философский смысл. Истинный художественный образ в есенинском понимании это «голубь», «крылья которого спаяны верой человека не от классового осознания, а от осознания обстающего его храма вечности» [3, с. 213]. Здесь имажинизм напрямую был соотнесён с символизмом. Развивая эту есенинскую идею, Мариенгоф подчёркивал «мистическую отвлеченность» образов имажинистов. При этом он не отрицал и определённой «вещности» имажинистских метафор. В итоге им был сделан ещё один парадоксальный вывод, получивший применительно к имажинизму такое выражение: «...в конечном счете всякий мистицизм ...реален и всякий реализм ...мистичен» [1, с. 30].

В «Романе без вранья» Мариенгоф с характерной для него иронией вспоминал о том, как рождались теоретические установки имажинизма в комнате на Петровке в Богословском переулке, в которой они прожили с Есениным лучшие годы своей жизни: «...принялись оба за теорию имажинизма... Доморощенную развели науку обнажая и обнаруживая диковинные, подчас основные, образные корни и стволы в слове...

Казалось нам, что, доказав образный рост языка в его младенчестве, раз навсегда мы сделаем бесспорной нашу теорию» [6, с. 71–72]. В главе «В чреве образа» Мариенгоф объяснял, почему именно метафоричность языка стал характерной особенностью творчества имажинистов: «Рождение слова, речи и языка из чрева образа ...<... > устье река = уста речь; зрак зерно = озеро...) предначертало раз и навсегда образное начало будущей поэзии» [1, с. 16]. Теоретик имажинизма опирался на идеи А. А. Потебни, который утверждал: «Всякое искусство есть образное мышление, т.е. мышление при помощи образа. Образ заменяет множественное, сложное... чем-то относительно единичным и простым, близким, определенным, наглядным...» [7, с. 21]. В «Буян-острове» Мариенгоф подчёркивал, что гениальность поэта напрямую связана с его способностью на «зачатье нового комбинированного образа» и «мудро скованной словесно-образной цепи». Развивая эту метафору, Мариенгоф делал вывод: «Кузнец её и есть поэт-гений» [1, с. 27]. По его убеждению, истинный поэт видит то, чего не видят другие и является своеобразным «поводырём слепцов». Поэтому предназначение гения совершать новые открытия, «зачерпнув ковшом образа вино нового смысла» [1, с. 27]. Так Мариенгофом были сформулированы основные положения теории имажинизма, поставившего усложнённый метафорический образ, построенный на сочетании «чистого и нечистого», во главу угла.

Как мы убедились, в трактате «Буян-остров» ярко раскрылся талант Анатолия Мариенгофа идеолога и теоретика имажинизма, в характерной для него эпатажной манере отстаивающего право нового авангардного течения на лидирующее положение в современном поэтическом искусстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мариенгоф А. Б. Буян-остров. Имажинизм. М. : Имажинисты, 1920. 32 с.
2. Лессинг Г. Э. Лаокоон, или О границах живописи и поэзии. М. : Художественная литература, 1957. 288 с.
3. Есенин С. А. Полное собрание сочинений : в 7 т. М. : Наука : Голос, 1995–2002. Т. 5. 560 с.
4. Белинский В. Г. Собрание сочинений : в 3 т. М. : ОГИЗ Гослитиздат, 1948. 400 с.
5. Есенин С. А. Полное собрание сочинений : в 7 т. М. : Наука : Голос, 1995–2002. Т. 1. 672 с.
6. Мариенгоф А. Б. Роман без вранья. Л. : Прибой, 1928. 160 с.
7. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. Харьков : Первая типография ; М. : Зилберг и сыновья, 1905. 600 с.

УДК 378.147

Марина Владимировна Сычёва

г. Пенза, marina_sycheva2010@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В связи с проблемно-диалогическим обучением дошкольников, заявленным в ФГОС дошкольного образования как новый способ передачи знаний, который соот-

ветствует качественно новому содержанию обучения и развития ребёнка, встаёт вопрос о подготовке студентов к его реализации в практике будущей профессиональной деятельности. Организация и развитие проблемно-диалогического обучения ведёт к взаимопониманию, взаимодействию преподавателя и студентов и предполагает интерактивную деятельность субъектов образовательного процесса.

Слово «интерактив» пришло из английского языка от «inter» взаимный, «act» действовать. Интерактивный метод в обучении студентов метод, обеспечивающий обучающим взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Обучение двусторонний процесс, а результаты обучения будут устойчивы тогда, когда участник знает, как их создавать самому. Поэтому главным инструментом на занятиях по дошкольной педагогике стали интерактивные методы: деловые, ролевые игры, мероприятия по самооценке и самоконтролю своих действий, групповые исследования, видеометод с последующей дискуссией и т.д. При этом каждый студент находится внутри метода и может влиять на педагогический процесс, включая собственный опыт и творчество.

Анализ проведённого анкетирования, в ходе которого студентам 2-го курса было предложено ответить на вопрос, какие методы, реализуемые на дисциплине дошкольная педагогика, они считают более продуктивными, позволил сделать вывод:

12 % **студентов** выделяют репродуктивные методы;

18 % опрошенных признали наряду с традиционными активные методы;

70 % считают приоритетными интерактивные методы.

Интерактивное обучение это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, преследующая конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей создание комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [2]. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлечёнными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают относительно организации учебного процесса в ДОО. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит особый индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание на основе имеющегося опыта, но и развивать познавательную деятельность и профессиональный опыт использования данного метода в будущей педагогической деятельности.

По сравнению с традиционным, в интерактивном обучении меняется тип взаимодействия:

Традиционное обучение S _ O	Интерактивное обучение S _ O _ S
Доминирующая позиция учителя. Учитель фильтр, пропускающий через себя информацию. Предоставляет информацию и направляет решение.	Исключение доминирования, как одного участника, так и одного мнения над другим. Фасилитатор помощник. Побуждает к самостоятельному поиску.

«Изменение роли учителя в рамках стратегии совместной продуктивной деятельности с учащимися возможно только тогда, когда он перестаёт быть глашатаем, «транслятором некоей непререкаемой истины», а становится организатором сложной, напряжённой личностной работы по решению творческих задач» [1]. Интерактивное обучение выстраивается на основе личностно ориентированного подхода, который

направлен на формирование свободной, уважающей других активной личности. Чтобы разобраться в особенностях интерактивности, разделим активность участников на физическую, социальную, познавательную.

С целью повышения познавательной активности студентов на занятиях по дошкольной педагогике был проведён семинар, технология которого состояла из описанных нами этапов.

1. Предварительным этапом в проведении семинарского занятия была разработка памятки для воспитателя детского сада на тему «Особенности педагогических позиций руководства театрально-игровой деятельностью детей одной из возрастных групп», которую выполнила одна студента. Остальные студенты получили задание выбрать одну из возможных позиций взрослого в театрально-игровой деятельности («артист-режиссер», «партнер по игре», «помощник», «консультант», «зритель») и составить рекомендации для педагога по её применению.

2. Непосредственно на самом занятии формулировалась тема, а также определялась цель и задачи.

В данном случае подготовленный студент выступал в роли педагога. А преподаватель, в свою очередь, организовывал весь процесс учебной деятельности и создавал условия для проявления активной познавательной позиции субъектов обучения.

3. Затем студент-воспитатель отвечает на поставленные группой вопросы.

4. Дальнейшая работа представляет собой взаимодействие студентов в номинальных группах, где происходит более глубокое исследование предложенной литературы по данной теме.

5. Следующим моментом данной формы организации учебной деятельности стала систематизация полученного материала, выполненная в виде структурно-логической схемы.

6. После защиты выполненных проектов каждой подгруппой была проведена рефлексия совместно с преподавателем-организатором, которая помогла определить эффективность выбора данной формы обучения семинарского занятия. Помимо этого все группы оценили вклад каждого участника.

Для реализации целей необходимо было построение нового вида отношений, которые можно проследить через этапы нашей совместной деятельности:

1. Выбор темы.

2. Дальнейшим этапом было совместное определение целей и задач будущей работы в данной системе: учитывались возможность взаимного обогащения личного опыта и достижение наивысшего результата в процессе деятельности через решение профессиональных задач.

3. Составление тезисного плана работы, его согласование и корректировка осуществлялись на основе собственного опыта и анализа литературы. Процесс взаимодействия между педагогом и студентом складывался таким образом, что излишний контроль над процессом деятельности полностью утрачивал свою необходимость, поскольку предоставление студентам свободы для принятия самостоятельных решений привело к структурированию содержания работы.

4. Выстраивание подробного материала в соответствии с логикой собственного мнения через самоконтроль. При реализации данного этапа наше взаимодействие строилось на принципе доверия и поддержки, то есть преподаватель выполнял роль консультанта по возникающим вопросам.

5. Как заключительная процедура нами была проведена рефлексия, в результате которой происходил самоанализ приобретенного опыта (знаний и умений), отмечались успехи и неудачи на каждом этапе.

Использование подготовленного материала работы и навыков педагогического общения такого типа позволило каждому студенту реализовать себя в роли субъекта

педагогической деятельности на данном семинаре, где происходило взаимное общение педагога и студентов, а изученный материал стал объектом исследования с целью решения поставленной профессиональной задачи.

Итак, на всех этапах семинарского занятия взаимодействие строилось по типу преподаватель студент, где оба занимали активную позицию в педагогической деятельности. Через технологию проведения семинара можно проследить ещё один тип взаимодействия студент студент.

Таким образом, в результате взаимодействия можно сделать вывод, что интерактивные методы способствуют наиболее полной и чёткой реализации личностно ориентированной технологии в процессе построения S S отношений происходит взаимообогащение участников и систематизация их профессионального и жизненного опыта. Диалоговое общение или интерактивное взаимодействие действительно способно оптимизировать сущность, содержание, структуру педагогического сотрудничества. При систематической реализации методов интерактивного общения можно рассчитывать на сформированность у будущего воспитателя ДОО таких свойств деятельности и качеств, как: умение применять различные методы доказательств и самостоятельно обнаруживать, выстраивать цепи причинно-следственных связей, навыки самоконтроля, инициативность, коммуникативность и толерантность в общении, умение развивать собственные потенциальные возможности, которые в профессиональной деятельности будут ведущими.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Издат. дом Ш. Амонашвили, 1995. 496 с.
2. Буюкас Т. М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14, Психология. 2001. № 2. С. 69–77.
3. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. М., 2020.

УДК 373.71

Антонина Николаевна Тимофеева

г. Петропавловск (Республика Казахстан), tone4ka_pgk2.11@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Персонализированный подход в образовании обусловлен не только желанием выстроить обучение на основе индивидуализации образования, но и нормативной базой на законодательном уровне, которая определяет требования к учету индивидуальных особенностей обучающихся [1; 3].

Развитие персонализированного образования на современном этапе необходимо, выдвигаются высокие требования к уровню развития учащихся, которые они должны достичь к моменту окончания школы.

Очевидно, что образовательный процесс не может не учитывать эти реалии, совершенствовать педагогические технологии, переосмысливать образовательные парадигмы.

Информатизация социальных и образовательных коммуникаций ломает незыблемые «правила игры».

Идея персонализации проходит красной нитью в становлении многих инновационных образовательных моделей, находит своё воплощение в таких методологических и прикладных конструкциях как: антропологические и гуманистические концепции, дифференцированный и индивидуальный подходы, развивающее обучение, личностно-ориентированный подход, субъект-субъектное взаимодействие, теория личностных вкладов.

Одной из составляющих понятия «персонализация» применительно к образовательному процессу является свобода учащегося в выборе подходов, методов решения в практической, исследовательской и проектной деятельности.

Термин «персонализация» получил распространение в науке сравнительно недавно благодаря развитию гуманистическо-антропологических учений, а также философии и психологии персонализма, признающей личность и ее духовные ценности высшим смыслом земной цивилизации. В этих ориентациях под персонализацией понимается процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступать в общественной жизни как личность.

Введение ФГОС усиливает ответственность педагога в плане обеспечения становления личностных (персонализированных) характеристик выпускника. Насколько педагоги знакомы с персонализацией и готовы ее реализовать?

Нами было проведено анкетирование педагогов, как непосредственных участников образовательного процесса. В анкетировании приняло участие 10 педагогов КГУ «Средняя школа-комплекс национального возрождения № 17» города Петропавловска Республики Казахстан.

По первому вопросу «Знаете ли Вы, что такое персонализированное образование?» – 70 % педагогов ответили да, знаю, 10 % – нет, и 20 % затрудняются в ответе. Соответственно большая часть педагогов знают о персонализированном образовании.

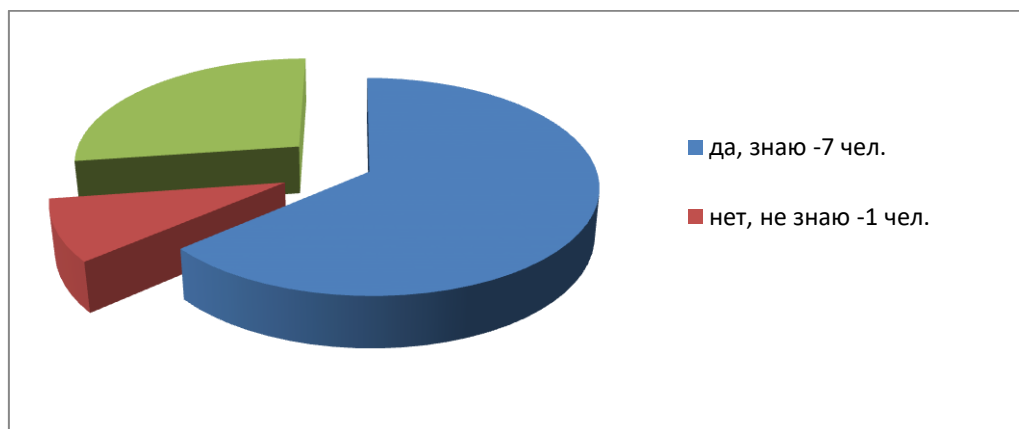


Рис. 1. Персонализированное образование

На вопрос о понимании персонализированного образования были получены следующие ответы:

Способ проектирования и осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала учащегося 60 %

Процесс создания и осознания индивидом собственного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности 20 %.

Оборотная сторона социализации, социально культурный процесс накопления личностью особенного, уникального опыта, рост ее масштаба, творческого потенциала, универсальности, самостоятельности свободы и ответственности 20 %.

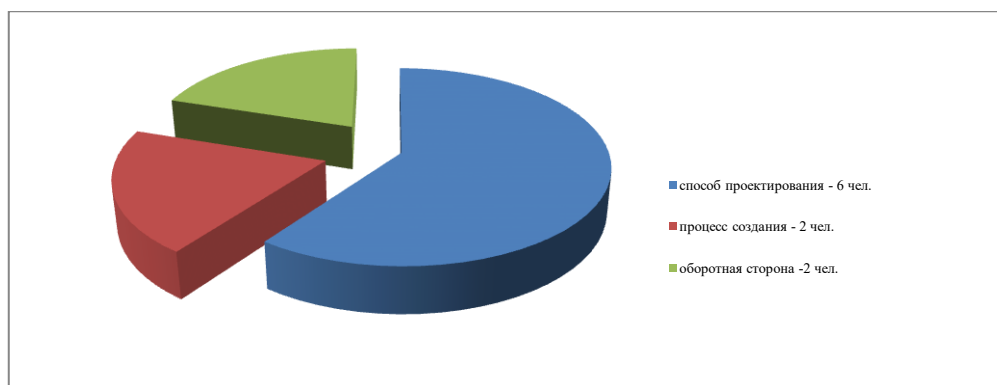


Рис. 2. Понимание персонализированного образования

Самым эффективным видом работ при персонализированном образовании 40 % педагогов считают проектную деятельность, на втором месте лабораторные и практические работы по 30 % и эффективность диктантов, по мнению педагогов школы, составила 0 %.



Рис. 3. Эффективные виды работ персонализированного образования

Большее предпочтение технологиям персонализированного образования было отдано дистанционному обучению 50 %. Индивидуальный план обучения 30 %, интерактивные способы 20 % и автоматизация работы учителя только 10 %.



Рис. 4. Какими будут технологии персонализированного образования в 2026 г.?

По результатам анкетирования было выявлено, что большая часть педагогического коллектива школ владеет технологиями персонализированного образования и готова применять их на практике. Для успешной реализации педагогам необходимо:

- участие в конкурсах педагогического мастерства;
- обобщение собственного педагогического опыта;
- знакомство с инновационными педагогическими опытами передовых педагогов страны;
- обучение и повышение квалификации, для успешного использования цифровых платформ на уроках.

Работа должна вестись с двух сторон: помощь педагогов в отходе от стереотипов и смене установок и одновременно помощь в последовательном освоении новых инструментов. Использование платформы, как инструмента персонализированного образования, комбинированного обучения позволяет уделять обучающимся более индивидуальный подход, чем обычно дает традиционное обучение.

Обобщая вышесказанное, заключим, что персонализация и как принцип, и как механизм, и как подход представляет собой (при разнообразии трактовок) обращение к субъектной позиции обучающегося, создание им самим с помощью педагога индивидуальной образовательной траектории [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2019–2025 гг. : постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 (ред. от 28.01.2021) // КонсультантПлюс: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_133LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f (дата обращения: 01.11.2021).
2. Савина Н. В., Тимофеева А. Н. Персонализация образования в начальной школе с использованием цифровой платформы // Детство, открытое миру : материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Омск, 23 марта 2021 г.). Омск : Изд-во ОмГПУ, 2021. С. 130–133.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 04.11.2021).

УДК 372.8

Дарья Вячеславовна Толстова

г. Саранск, wawans@yandex.ru

Владимир Иванович Сафонов

г. Саранск, wawans@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

Тенденции развития современной системы общего образования, неразрывно связаны с широким внедрением в учебный процесс различных форм, методов и средств обучения. Одной из ведущих тенденций информатизации общества является развитие медиатехнологий, их проникновение в различные сферы социальной жизни: науку, образование, культуру и т.д.

Технологии медиа можно рассматривать как предмет исследования, средство обучения и инструмент познания в перечне направлений и областей изучения информационно-коммуникационных технологий [1; с. 2].

Согласно ФГОС общего образования, изучение мультимедиа входит в содержательную линию информационных технологий школьного курса информатики. В необходимый (обязательный) минимум, согласно школьной программе по информатике, входит изучение: технологии мультимедиа, графических и текстовых редакторов, средств телекоммуникации, баз данных и электронных таблиц.

Изучение темы «Мультимедиа» предусматривает изучение следующих вопросов:

- формирование и анализ информационных объектов (в виде презентаций) с использованием разнообразных шаблонов;
- редактирование видео- и аудиоматериалов;
- применение классических графических анимационных форм и структур;
- дискретный вид представления аудиоинформации.

Для работы с программными мультимедийными средствами обучающимся могут быть предложены задания следующих типов:

- работа с готовыми информационно-обучающимися продуктами;
- работа над мультимедийной презентацией;
- практическая работа с программными и аппаратными средствами редактирования и записи и аудио, фото и видео данных.

К изучению главы «Мультимедиа» следует приступить после изучения способов кодирования числовой, текстовой, графической и звуковой информации в компьютере. В первую очередь ученикам нужно иметь представление об устройстве компьютера, его аппаратном и программном обеспечении, об организации файловой системы компьютера. Также одним из важных моментов является мотивация учащихся. Мотивировать учащихся для благоприятного обучения возможно раньше изучения данной темы. Учитель может показывать возможности при работе с мультимедиа.

В процессе обучения темы «Мультимедиа», учитель должен актуализировать применение мультимедиа в современном мире. Технологии мультимедиа способны помочь учащимся не только в процессе обучения, но и в дальнейшей деятельности обучающихся в различных сферах. Поэтому важно использовать мультимедиа на занятиях, тематика которых не обязательно связана с ними.

Рассмотрим для примера проведение занятия по информатике с использованием средств наглядности. На уроке основными видами наглядности могут выступать:

- презентация;
- интерактивные задания, созданные с использованием онлайн-сервисов «Wordwall», «Learningapps.org» и др.;
- видео-лекция по теме урока и др.

В течение урока презентация сопровождает объяснение учителя. На слайдах отображаются основные моменты темы. С целью донесения большего объема информации (материала урока), с помощью проектора на экран выводятся схемы, определения, которые ученики конспектируют себе в тетрадь.

В презентации присутствует множество красочных иллюстраций для привлечения внимания обучающихся и лучшего понимания ими предоставляемой информации. Также обучающиеся просматривают видеоролик по теме урока, который. В данном видео могут быть представлены некоторые исторические справки, персоналии, демонстрации явлений и процессов, выступления известных ученых и т.д.

Демонстрация наглядных материалов на уроке благоприятно влияет на усвоение материала, способствует лучшему пониманию темы урока и позволяет «удерживать» внимание учеников на протяжении всего занятия. Звуковое сопровождение видео так-

же играет немалую роль, на что следует обратить внимание при подготовке наглядных материалов к уроку.

Помимо демонстрации теоретического материала, для контроля знаний разработан комплекс мультимедийных интерактивных упражнений для этапа актуализации знаний и закрепления изученного материала. Упражнения возможно разработать с помощью онлайн-сервисов «Wordwall», «Learningapps.org» и др. Данные платформы могут осуществлять связь между учителем и учеником не только в рамках реального урока, но и в дистанционном формате.

Таким образом, продуманный наглядный контент может помочь сделать абстрактные теоретические знания проще и понятнее для обучающихся, и тем самым повысить эффективность организации учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семендяева О. В. Аудиовизуальные технологии обучения : учеб. пособие. Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 2019. 156 с.
2. Челышева И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. М. : Директ-Медиа, 2013. 544 с.

УДК 81'25

Анастасия Михайловна Трунина

г. Пенза, vetcastro@mail.ru

СТРАТЕГИИ ДОМЕСТИКАЦИИ И ФОРЕНИЗАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРОВ Б. Н. ЕЛЬЦИНА «ИСПОВЕДЬ НА ЗАДАННУЮ ТЕМУ»)

Препятствия, связанные с культурными различиями, оказывают большое влияние на процесс и результат перевода, поскольку слова, имеющие национальную окраску, не всегда имеют точный эквивалент в другой культуре, а значит в языке перевода. Проблема, связанная с культурными различиями двух языков, тесно связана со стратегиями, используемыми переводчиком для преодоления культурных препятствий. Перед переводчиком стоит трудный выбор: должен ли он ориентироваться на читателей целевой культуры или сохранить исходный текст с его отличительными характеристиками и особенностями, которые указывают на принадлежность текста оригинала к определённой культуре.

В этой связи, мы подходим к ключевым понятиям данной статьи, эти понятия стали центром многих дискуссий в переводоведении за последние несколько лет. С научной точки зрения термины «форенизация» и «доместикация» используются в соответствии с установленной литературной терминологией, обозначающей методы, применяемые переводчиками при переносе текста с одного языка на другой [2]. Форенизация, обозначающая в этом контексте сохранение значительной части того, что является чуждым и необычным для восприятия новой целевой аудитории, а с другой стороны, знакомым, уникальным, отличительным или типичным для исходной культуры. Ожидается, что иностранное, странное или даже экзотическое в тексте перевода станет стимулом к чтению. С другой стороны, доместикация это стратегия перевода, к которой прибегают, когда иностранное и странное считается препятствием для

понимания текста. Однако переводческий опыт гласит: даже если переводчик не принимал сознательного решения о приверженности стратегии доместикации, в каждом переводе присутствует определенная степень этого компонента из-за различий между языками исходного и целевого текстов. Доместикация относится ко всем изменениям, выполняемым на разных уровнях текста, чтобы дать возможность целевым читателям, представителям другой нации, живущим в другой географической реальности, с особым социально-историческим опытом и уникальным культурным фоном, полностью понять текст. Таким образом, это очень мощное средство «приблизить перевод к читателям на целевом языке, сделать так, чтобы язык был им понятен» [5]. В завершении этой мысли отметим, что правильное сочетание стратегий форенизации и доместикации станет ответом на требования целевых читателей.

Многие ученые-лингвисты и практики перевода пытались систематизировать и классифицировать известные стратегии перевода и соотнести их с рассматриваемыми нами стратегиями доместикации и форенизации. В рамках нашего исследования мы проанализировали наработки как зарубежных, так и отечественных исследователей и обобщили список стратегий, отвечающих требованиям методов доместикации и форенизации. Ниже приведен полученный список переводческих стратегий, каждая из которых будет проиллюстрирована примерами из анализируемого произведения мемуаров Б. Н. Ельцина «Исповедь на заданную тему» и их переводом на английский язык «Against the grain».

Стратегии доместикации:

1. Опускание реалии ИЯ в переводе.

Когда я читал книгу Горбачева «Перестройка и новое мышление»... When I read Gorbachev's book Perestroika...

2. Создание нового понятия.

*Приходилось общаться с Генеральным но только по телефону. I also had dealings with **Gorbachev** who by now had become general secretary but only by telephone.*

3. Синонимия.

предвыборный марафон election campaign

партийные организации the party organizers

4. Трансформация (изменение, искажение оригинала).

*Я решил в эту школу не возвращаться, поступил в восьмой класс в другую школу, имени Пушкина, о которой у меня до сих пор сохранились теплые воспоминания: прекрасный коллектив, прекрасный классный руководитель **Антонина Павловна Хонина**. I decided not to go back to that school and instead entered the eighth grade at Sverdlovsk's Pushkin School, of which I retain the fondest memories. The staff was excellent; and in **Angonina Kohonina** we had a superb homeroom teacher.*

Денежкин камень I worked to earn pocket money

5. Адаптация.

*Партийные комитеты теряют самостоятельность (а уже дали ее **колхозам и предприятиям**). The party committees are losing their independence at a time when **collective farms and industrial enterprises** have been given more powers of decision-making.*

комиссионка the secondhand shop

фигура мэра города figure the chairman of the city soviet

6. Описательный перевод.

*И еще добавили, что в день выборов каждый, у кого будет хоть малейшая возможность, возьмет в Свердловске **открепительный талон** и прилетит в Москву, чтобы добавить свои голоса к московским. They obviously meant it, adding that on election day anyone who could would get **a certificate removing his name from the electoral register in Sverdlovsk**, fly to Moscow, and vote for me there as a «temporary resident», a procedure possible under new electoral laws.*

7. Эквиваленция.

Голубая мечта will-o'-the-wisp

ни бельмеса не понимаю don't understand a damn thing

8. Модуляция.

чтобы на выборах меня провалили. to make sure that I was not elected as a people's deputy

*... за нас уже брался Хрущев, **хотел на нас ватники надеть**... We've been through this before Khrushchev **wanted to pack all of us off to labor camps.***

9. Генерализация (глобализация, нейтрализация).

Когда произошла драматичная ситуация после октябрьского Пленума ЦК 87-го года, они все откликнулись, чтобы поддержать меня. Whenever I found myself in difficult situations, they have responded by offering me their support.

10. Конкретизация.

чемпион области по волейболу volleyball champion of Sverdlovsk province

И для этого надо будет вернуться в веселые институтские годы. But let me begin at the beginning which means going back to my days at the polytechnic in the 1950s.

11. Транспозиция (замена части речи).

*По линии спортивной председатель спортивного бюро, на мне **организация** всех спортивных мероприятий. I became president of the sports association, which meant I **organized** all sporting events.*

12. Добавление (пояснение).

а потом я узнал, что в институт он поступил, сдал по математике экзамен.

I heard later that he had passed his math exam and was accepted into Zaporozhye Polytechnic.

Стратегии форенизации:

1. Заимствование.

*И «Мемориал», где он оказался в одной команде с Солженицыным, и «Па-мять», на встречу с которой он с охотой пошел в 1987 году. Besides «Memorial», whose other members include Solzhenitsyn, there is also **Pamyat** [Memory], with which he readily associated himself in 1987.*

Лимитчик limitchik группы

2. Калькирование (дословный перевод).

*Сейчас в **Верховном Совете** я имею зарплату меньше, чем тогда, двадцать лет тому назад. Nowadays as a member of the **Supreme Soviet** I earn less than I did in that construction job twenty years ago.*

секретари «периферийных» комитетов secretaries of “marginal” committees

3. Орфографическая адаптация.

Первый секретарь Пермского обкома Коноплев, Тюменского Богомяков, и другие... Then came Boris Konoplyov, first secretary of perm province; Gennady Bogomyakov from Tyumen province in Siberia...

4. Внутри – внетекстовый комментарий.

Новая историческая общность советский народ? Was it the Soviet people, that new historical entity? (This concept was one of Brezhnev's contributions to Marxist-Leninist theory.)

«томский опыт» «experience at Tomsk» [where he was first secretary]

Таким образом, именно природа исходного текста и его содержание определяют для переводчика, какую стратегию он должен принять для своего перевода. В любом случае, ни доместикацию, ни форенизацию нельзя рассматривать как единственно лучшую стратегию перевода, которой следует неотступно придерживаться. Обе стратегии дополняют друг друга, а действительно успешный перевод зависит от единства двух методов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ельцин Б. Н. Исповедь на заданную тему: Размышления, воспоминания, впечатления... М. : Российская политическая энциклопедия, 2008. 191 с.
2. Baker M. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London ; New York : Routledge. 1998. 310 p.
3. Yeltsin B. N. Against the Grain: an autobiography / transl. by Michael Glenny. New York : Summit Books, 1990. 263 p.
4. Newmark P. A Textbook of Translation. London : Prentice Hall International Ltd, 1988. 325 p.
5. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London ; New York : Routledge, 1995. 366 p.

УДК 81.42

Анна Михайловна Трунина

г. Пенза, operationblackfire@mail.ru

ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»

«Кысь» Татьяны Толстой роман-антиутопия, что автоматически связывает его с другими произведениями, принадлежащим к схожим жанрам, таким как собственно жанр антиутопии и фантастики. Помимо жанровой принадлежности в тексте произведения отмечается частое использование ссылок на известные произведения российской и зарубежной культуры, цитат и аллюзий, что приводит исследование к понятию интертекстуальности. Термин интертекстуальность был введен Юлией Кристевой в эссе «Слово, диалог и роман», впервые опубликованном в 1966 году [3, с. 38]. Однако практика использования элементов из других текстов не является новой. В литературе Ф. де Соссюр и М. М. Бахтин обычно считаются первыми исследователями данного понятия. По словам Галины Денисовой, «совершенно очевидно, что феномен интертекстуальности генетически связан с русской лингвистической традицией» [2, с. 216].

С точки зрения Н. А. Фатеевой, интертекстуальность это способ «генезиса собственного текста и постулирования собственного авторского «Я» через сложную систему отношений оппозиций, идентификации и маскировки с текстами других авторов». В художественном тексте интертекстуальность выполняет ряд важных функций, которые были сформулированы автором в монографии «Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности» [5, с. 12]. По мнению ученого, введение отсылки на прецедентные тексты помогает передать в новом тексте определенные мысли автора, создать собственную историю культуры и одновременно поддержать диалогичность литературных произведений. Более того, в произведениях эпохи постмодерна интертекстуальность принимает характер иронии, каламбура и гиперболы. Далее мы рассмотрим основные функции интертекстуальности в исследуемом романе.

1. Комическая иллюстрация невежества Бенедикта. В самом начале «Кыси», когда читатель только знакомится с вымышленным миром романа, разворачивается сцена, в которой Бенедикт размышляет над поэзией Федора Кузьмича, некоторые стихи которого осмысленны, а другие совершенно непонятны. После этого в тексте приво-

дятся несколько примеров из ранее переписанных Бенедиктом стихотворений. В частности Татьяна Толстая упоминает строки из стихотворений Осипа Мандельштама «Бессонница» (*Бессонница / Гомер / Тугие паруса / Я список кораблей прочел до середины.*) и М. Ю. Лермонтова «Из Гёте» (*Не пылит дорога / Не дрожат листы / Подожди немного / Отдохнешь и ты.*). Герой не только цитирует, но и комментирует стихи, не подозревая, что они являются плагиатом.

В следующем примере Бенедикт и его коллега Варвара Лукинишна обсуждают значение слова «конь», с которым они столкнулись, когда перебеляли (переписывали) стихи. Бенедикт думает, что оно означает «мышь», но Варвара с ним не согласна и просит его объяснить смысл, стоящий за определенными цитатами: *конь бежит, земля дрожит; Жизни мышья беготня, что тревожишь ты меня? Мышь это, точно.* Первая цитата относится к известной загадке, в то время как вторая к стихотворению А. С. Пушкина «Стихи, сочинённые ночью во время бессонницы». Как и в первом примере, читатели здесь имеют преимущество перед главным героем, поскольку знают, что «конь» относится к лошади, животному, которое, вероятно, вымерло в мире Бенедикта.

Последний пример взят из сцены, когда Бенедикт и его тесть восстали и свергли Набольшего Мурзу. Они, как новые управители, должны были написать указ о гражданских свободах, поэтому Бенедикт внезапно вспоминает Пушкина: *Покой и воля. И пушкин тоже так сочинил.* Данная цитата является отсылкой к стихотворению Александра Пушкина «Пора, мой друг, пора!». Имя Пушкина передано в исходном тексте с маленькой буквы, что подчеркивает неспособность Бенедикта понять не только, кем был Пушкин, но и чем он знаменит.

2. Столкновение культуры прошлого и реальности после Взрыва. В романе имеется большое количество интертекстуальных отсылок, которые приводят к комическим столкновениям «высокого» (возвышенная культура прошлого) и «низкого» (нецивилизованная реальность голубчиков). Голубчики постоянно интерпретируют фрагменты прошлой культуры применительно к своей реальности и опыту, что создает комический эффект. Первый пример взят из сцены, в которой Бенедикт ловит большое количество мышей, которых потом меняет на торжище на продукты. Ему нужно нанять холопа, чтобы отнести продукты домой. Читатель обнаруживает, что припасы на самом деле не такие уж и тяжелые, но Бенедикт хочет казаться важным. Именно поэтому он вспоминает стихотворение А.С. Пушкина «Памятник»: *Дескать, вознесся выше я главою непокорной александрийского столпа, ручек не замараю тяжести таскамии.* В этом предложении Бенедикт сравнивает себя с Пушкиным. Более того, сочетание прямой цитаты из стихов Пушкина и разговорного причастия «таскамии» создает сильный комический эффект.

В середине романа Бенедикт, который всю свою жизнь думал, что у него нет никаких «последствий», обнаружил, что у него есть хвост, которого у людей быть не должно. Данный факт его расстраивает и знаменует собой поворотный момент в его жизни: *Земную жизнь пройдя до половины, я очутился в сумрачном лесу! / Утратив правый путь во тьме долины!; Позор и драма, такого ужаса еще, небось, ни с кем и не приключалось, даже с колобком!!!* Бенедикт использует две разные отсылки к утраченной культуре прошлого, чтобы описать всю катастрофичность ситуации, в которой он оказался. Во-первых, первое предложение является немаркированной цитатой без указания авторства из «Божественной комедии» Данте Алигьери, которая в романе представлена в русском переводе Михаила Лозинского. Контраст между грубым языком Бенедикта и текстом Данте также является примером столкновения между культурой прошлого и реальностью после Взрыва. Это дополнительно подчеркивается вос-

клицательными знаками после строк Данте. Вторая отсылка относится к другому жанру: русской народной сказке «Колобок». Контраст между произведением Данте и Колобком еще больше подчеркивает культурную пропасть и приводит к комическому эффекту.

3. Характеристика социолекта прежних. Многие из немаркированных интертекстуальных ссылок появляются как часть речи прежних. Важно различать использование интертекстуальных ссылок прежними и голубчиками. В отличие от голубчиков, первая группа персонажей правильно использует цитаты и отсылки к литературе и реалиям, что демонстрирует их превосходство над голубчиками. Первый пример сцена, когда Бенедикт помогает Виктору Иванычу и другим прежним на похоронах Анны Петровны: *... но он весом, груб, зрим... Земля тебе пухом, Анна Петровна! Слова весом, груб, зрим* отсылают к стихотворению Владимира Маяковского «Во весь голос».

В следующем примере двое прежних, Никита Иваныч и Лев Львович, спорят о возможностях восстановления личной свободы в обществе. Лев Львович утверждает, что ему нужен ксерокс и факс, чтобы связаться с Западом. Когда Никита Иваныч спрашивает, как он собирается бороться за свободу с помощью факса, он отвечает: *А я им: придите и возьмите. Володейте*. Этот пример содержит ссылку на «Повесть временных лет», написанную примерно в 1330 году нашей эры, а именно к строчке «Земля наша велика и обильна, а наряда в ней нѣтъ. Да поидѣте княжить и володѣти нами». Татьяна Толстая использует архаичный глагол «володеть» вместо более нейтрального «владеть», то есть она использует тот же глагол, что и в Летописи, но в современной русской орфографии. Вдобавок наблюдается сходство с эпизодом, описанным в «Повести временных лет»: Лев Львович выражает желание, чтобы снова пришел Запад и навел порядок.

Следующий пример взят из сцены ранее упомянутых похорон пожилой женщины. Один из прежних произносит речь, в которой говорит следующее: *Кому она нужна, думали мы, мелкая, злобная, коммунальная старушонка, только под ногами путается, поганка вредная*. Немаркированные строки в примере можно интерпретировать как отсылку на «Преступление и наказание» Федора Достоевского.

Таким образом, использование интертекстуальных ссылок в исследуемом романе имеет особое значение в начале произведения, и особенно когда речь идет о цитатах, которые ложно приписываются Федору Кузьмичу. Они создают антиутопическое изображение вульгарного, морально обездоленного и грубого человека. Антиутопическое изображение некультурного, морально лишенного и примитивного общества противопоставляется эстетическим ценностям утонченного искусства. Повествование насыщено прямыми ссылками на поэзию и литературу потерянной цивилизации, и способность распознавать эти ссылки на высокую культуру и отличать их от народного и банального также является первостепенной задачей читателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грэм А. Интертекстуальность. Новая критическая идиома. Абингдон : Рутледж, 2011. 11 с.
2. Денисова Г. В. Интертекстуальный компонент в структуре языковой личности и в переводе // Университетское переводоведение. 2002. № 6. С. 216–233.
3. Кристева Ю. С. Слово, диалог и роман. Нью-Йорк : Изд-во Колумбийского ун-та, 1986. С. 34–61.
4. Толстая Н. Т. Кысь. М. : АСТ, 2016. 352 с.
5. Фатеева Н. А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56, № 5. С. 12–21.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Основные моменты проблематики социальной превенции, на которые ориентированы методологические подходы к исследованию, включают явные утверждения или, чаще всего, неустановленные предположения, касающиеся онтологии, эпистемологии и аксиологии; т.е. утверждения и предположения относительно, как природы существования такой проблематики, способов её познания, так и ценностей её содержания [2, р. 3].

Одним из таких утверждений является мысль о том, что ещё на рубеже XIX и XX веков ведущей проблемой русской духовной культуры была проблема смысла жизни, которая объединяла различные течения русской нравственной философии. Допустимо предположение, что конкретизацией проблемы смысла жизни человека в обществе, её составной частью, становится проблема социальной превенции в обществе. Это объясняется тем, что одним из способов совершенствования и развития общества может считаться социальная превенция как социальное явление.

Для любого исследования, как правило, характерно использование общепринятых терминов. Аналогами или близкими по смыслу термину «превенция» словами в русском языке будут «опережение», «предотвращение», «упреждение», «предостережение», «предупреждение», «устранение».

С точки зрения смысла и содержания не существует различия между феноменом научно-философской мысли «социальная превенция» и «социальное предотвращение» (или «социальное опережение»). Различие в данном случае имеет не столько семантический, сколько стилистический и, в какой-то мере, социолингвистический и социокультурный характер.

Р.Ю. Виппер считал, что «главный результат господства укрепившихся терминов состоит в том, что они сдвигают явления и характерные черты как бы на одну плоскость, в неподвижную, фиксированную картину» [1, с. 461]. В данном случае речь идёт о конкретном варианте методологии проблемы социальной превенции, который может быть назван «метафизическим» или «абстрактно-теоретическим», и использовании в исследовании проблемы социальной превенции сформировавшихся понятий социальной философии («социальная справедливость», «социальное равенство», «социальная солидарность», «социальное благосостояние», «социальное государство», «социальная политика» и др.).

Отсутствие точно определённой категории «социальная превенция», существование в социально-гуманитарных науках различного смыслового понимания социальной превенции предопределяет сложность, как в исследовании структуры философского феномена социальной превенции, так и в раскрытии содержания социальной превенции как феномена современного общества.

Складывается мнение о самоочевидности для многих исследователей смыслового значения понятия «социальная превенция» и, как следствие, его почти полной синонимичности понятию «социальная жизнь». Возможность отождествления социальной превенции с социальной жизнью обращает к линии исследования социальных проблем,

для которой характерно отсутствие или формальное использование термина «социальная превенция».

Такой уровень проникновения в феномен социальной превенции определяется при социально-философском и социально-научном исследовании как «констатирующий» или «фиксирующий». На другом уровне исследования происходит определение места социальной превенции в целостной системе общественной жизни, что определяет этот уровень как «ориентационный» по характеру категориального анализа.

Различные социально-философские и научные идеи получают признание не тогда, когда они нашли обоснование в академической среде, а тогда, когда появляется возможность их применения в практике общественной жизни. Это относится и к идее установления взаимосвязи и взаимовлияния социальной превенции, социальной справедливости, социального равенства и социальной кооперации (взаимодействия).

Её социальная значимость заключается не в «кристальной красоте этой идеи среди абстрактных концепций», не в «удивительной симметрии её содержания», даже не в «моральной силе» социальной практики, основанной на этой идее, а в многочисленных попытках осуществить социальную превенцию через достижение состояния социальной справедливости, социального равенства и социальной кооперации в политике, экономике и в обществе в целом [3, р. 1–2].

Категориальный анализ понятия «социальная превенция» включает в себя определение того, используется ли это понятие, с одной стороны, для обозначения конкретной, последовательно реализуемой в обществе социальной программы или для обозначения системы взаимно исключающих требований гражданского общества к государству и власти?

С другой стороны, обозначается ли понятием «социальная превенция» стратегия стабилизации социальной структуры общества или социальная превенция является основой для преодоления противоречивости в функционировании этой структуры?

В первом случае появляется основание определять понятием «социальная превенция» универсальную в своих потенциальных возможностях и постоянно действующую в обществе социальную силу. Во втором случае вместо такой конструктивной социальной силы понятием «социальная превенция» будет определяться сформировавшаяся практика противодействия в обществе совокупности конфликтующих, противоречащих друг другу, разнонаправленных социальных сил.

Было отмечено, что проблема смысла социальной жизни проявляется и конкретизируется в проблемах социальной солидарности, социальной справедливости, социального равенства, социальной кооперации (взаимодействия), социальной помощи и социальной превенции. Для методологии исследования проблемы социальной превенции принципиально важно определить место социальной превенции в сочетании этих проблем.

Допустимо предположение, что социальная превенция консолидирует другие названные проявления смысла социальной жизни и поэтому требуется научно-философское обоснование того, в силу каких социальных обстоятельств и под влиянием каких социальных факторов такая консолидация происходит и какие конкретные формы принимает.

С одной стороны, социальная справедливость, социальное равенство, социальная кооперация могут рассматриваться как условия, предпосылки, в целом как основы социальной превенции. Соответственно теории и концепции социальной справедливости, социального равенства, социальной кооперации и социальной солидарности становятся методологическими основами исследования проблемы социальной превенции.

С другой стороны, содержание социальной превенции как феномена современного общества имманентно присутствует в названных социальных феноменах, проявляет себя как их качество или, точнее, как одна из их качественных характеристик.

Следовательно, два статусных состояния социальной превенции определяют возможность их осмысления, а научно-философское обоснование названных социальных феноменов на уровне теорий, концепций, подходов, суждений может быть представлено в качестве методологических основ проблемы социальной превенции.

В этом случае исследователь рассматривает содержание социальной превенции по мере постепенной специализации и конкретизации своих изучений, которым не подходят ни отвлечённая теоретизированная доктрина, ни конкретный эмпиризм фактического рассмотрения. Отсутствие точного категориального статуса при обозначении социальной превенции становится основанием для использования в ходе исследования комбинированного, обобщающего определения.

Дело в том, что научно-философское исследование проблемы социальной превенции может слагаться из комбинации общих теоретических понятий с непосредственным пониманием конкретных фактов. Такая комбинация способствует пониманию феномена социальной превенции в обществе, поскольку социальная превенция представляет собой как достигнутое состояние социальной жизни, так и перспективу общественного развития, связанную с целым рядом изменений в совокупности социальных условий конкретного общества.

Названный подход становится методологией определения социальной превенции как социального феномена, который детерминирован и в части понимания содержания, и в части понимания своей структуры конкретными социально-политическими и социокультурными условиями и обстоятельствами развития современного общества.

Важно отметить, что такая детерминированность дополняется целостностью самой социальной превенции, которая заключена в её способности аккумулировать влияние других феноменов и процессов социальной жизни, превращая их в конкретные социальные обстоятельства, и быть, как средством воздействия на менее динамичные социальные процессы, структуры и институты современного общества, так и результатом этого воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виппер Р. Ю. Несколько замечаний о теории исторического познания // Вопросы философии и психологии. 1900. № 3, кн. 53. С. 450–480.
2. Holmes C., Lindsay D. In Search of Christian Theological Research Methodology // Sage Open. 2018. October-December. P. 1–9.
3. Rae D. Equalities. Cambridge : Harvard University Press, 1981. 210 p.

УДК 373

Анастасия Александровна Тюпаева

г. Пенза, an.tyupaeva@yandex.ru

SCRUM-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Включение детей в проектно-исследовательскую деятельность и успешное овладение ей одно из обязательных условий реализации программ начального общего образования по ФГОС. Наибольшим потенциалом в решении данной задачи обладает курс «Окружающий мир». В результате учащиеся должны овладеть навыками

самостоятельной познавательной, практической и творческой работы. Однако, педагоги сталкиваются с проблемой выбора педагогической технологии, которая позволяла бы эффективно привлекать младших школьников к участию в проектной деятельности на посильном для них уровне.

Одна из наиболее эффективных траекторий развития проектного подхода в образовании это создание и апробации методических разработок, позволяющих реализовать SCRUM-уроки в школе. Особенно это важно для ступени начального образования, так как подобные материалы отсутствуют или их очень мало.

SCRUM-технология зародилась и успешно используется в IT-сфере и бизнесе. Она позволяет работодателю эффективно координировать действия своих сотрудников, добиваться реализации поставленных перед ними задач в короткие сроки и без потери качества работы. Те же самые цели и эффекты мы можем ожидать при переносе SCRUM-метода в образовательный процесс [3, с. 24].

Учитель модернизирует обычную тему занятия в тему проекта и разбивает процесс его реализации на короткие и понятные этапы. Он предстает перед нами в качестве владельца продукта, играет роль его заказчика. Всю работу должны выполнять ученики в составе небольших команд до пяти человек. В самом начале учитель определяет цели и задачи работы команд, он создает подробный маршрутный лист. В нем отмечены тема, цель проекта, ряд поставленных задач, главные понятия, которые должны быть освоены, требования к конечному результату работы, сроки каждого этапа работы и форма презентации конечного продукта. Учитель может включить туда несколько источников, конкретные задания и рекомендации по их выполнению. Далее начинаются «спринты» – короткие этапы, во время которых учащиеся начинают работать над поставленными задачами, отчитываются друг перед другом о прогрессе, дают оценку своей деятельности, могут перераспределить нагрузку и обязанности, выполняют корректировку работы [1, с. 168].

Примерная схема реализации данной технологии выглядит так:

1. Учитель определяет тему урока, подводит к ней класс;
2. Учитель помогает поделить класс на команды и предоставляет каждой из них маршрутный лист;
3. Команды начинают работу в соответствии с планом, прописанном в маршрутном листе;
4. После каждого «спринта» дети проводят рефлексию, оценивают ход своей работы и вносят необходимые коррективы;
5. По итогам работы команд проводится общий анализ результатов и их презентация в классе [2, с. 54].

Оценка деятельности учеников может быть представлена в форме проведения коротких опросов, тестов или викторин в перерывах между спринтами. На каждом уроке может быть выбрана ответственная группа контролеров. Они в конце занятия демонстрируют результаты решения задач, а все остальные оценивают и проверяют собственные выводы и ответы. Кроме того, учащиеся в конце каждого урока заполняют лист самооценки, где отмечают их личные достижения на уроке. Окончательные итоги интереснее всего проводить в форме выставки или ярмарки проектов, особенно если тема предполагала создание практического продукта.

Важным и необходимым инструментом SCRUM-урока является специальная доска задач. Как правило, в нее входят три столбца: необходимо сделать, в процессе выполнения и сделано. Дети во время своей деятельности вносят на эту доску актуальные задачи, отслеживают их выполнение. Так, весь процесс работы становится наглядным, это помогает команде не путаться и не о чем не забыть. На доске рядом с каждой задачей можно указывать участника команды, ответственного за ее выполнение. Как правило, детям очень нравится клеить стикеры (если используется обычная классная доска

или ватманы) или перетаскивать иконки задач (если используются электронные доски) [3, с. 98].

Другой важной особенностью SCRUM-технологии является распределение ролей. Для начала работы, особенно в начальных классах, учитель берет на себя роль владельца продукта и, так называемого, SCRUM-мастера. Это человек, который контролирует ход выполнения проекта, следит за эффективностью организации процесса работы, координирует участников команды. Со временем в каждой команде эту роль возьмет на себя наиболее инициативный ребенок, он станет лидером или капитаном. Важно, чтобы он был выбран при поддержке всех участников команды [3, с. 53].

При реализации данной технологии очень важно помнить о необходимости организации учителем процесса командообразования. Это основа успешной работы детей. Только если они будут чувствовать доверие друг к другу, прислушиваться к мнению товарищей, они смогут сотрудничать и эффективно взаимодействовать. Всем вместе в классе необходимо до начала спринтов договориться о принятых правилах работы команд.

Наибольшим потенциалом для реализации SCRUM-технологии, по нашему мнению, обладает курс «Окружающий мир». Почти каждую его тему можно представить в виде проекта при желании и капельке творчества учителя. Тогда дети глубоко и качественно, а главное с большой долей самостоятельности усвоят и проработают материал.

Конечно, сначала реализовывать такую технологию учителю начальных классов будет сложно. Дети не обладают проектным мышлением, зачастую им тяжело планировать свою деятельность на 2–3 урока вперед. Возможно, в классе будет нарушена дисциплина. Однако, постепенно ученики привыкнут к такой схеме работы, они сами оптимизируют учебный процесс и каждый новый SCRUM-урок будет проходить проще и эффективнее предыдущего.

Плюсы использования данной технологии на уроках:

1) Дети совершенствуют свои регулятивные навыки: планируют свое время, распределяют обязанности, берут на себя ответственность за результат работы, порученной им командой;

2) Дети развивают коммуникативные навыки: они начинают эффективнее общаться, слышать себя и других, учатся работать в команде;

3) Работа учителя приобретает консультационный характер, он лишь направляет детей, у него появляется время на то, чтобы помочь каждой команде найти путь решения проблемы;

4) Каждый ребенок получает шанс проявить свои сильные стороны в командной работе и понять какие задачи у него получается выполнять лучше всего;

5) Постепенно ученики все более заинтересованы в достижении поставленных целей, уровень их учебной мотивации растет [1, с. 169].

Таким образом, проектно-исследовательское обучение является одним из наиболее эффективных методов организации учебной деятельности учащихся. Школьники одновременно включаются в репродуктивную, частично-поисковую, творческую и исследовательскую деятельность, задействуют все виды УУД. Важный аспект организации проектной деятельности в младших классах ее контроль со стороны педагога. С одной стороны, ученики должны проявлять самостоятельность, учиться видеть проблемы и предлагать пути их решения. Однако, учитывая возрастные особенности младших школьников, это невозможно сделать без четких инструкций, регуляции и постоянной поддержки учителя. В этом поможет реализации SCRUM-технологии на уроках «Окружающего мира». Систематическое использование подобного метода обучения позволит повысить учебную мотивацию детей, сформировать у них естественно-научное мировоззрение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецова М. А., Алешина А. В., Булгаков А. Л. Практика проектного управления на уроках в школе // Современное педагогическое образование. 2021. № 3. С. 164–169.
2. Раева Т. Д. Применение гибких методов управления программными проектами в рамках учебного процесса // Известия высших учебных заведений. Сер.: Экономика, финансы и управление производством. 2016. № 4. С. 52–54.
3. Сазерленд Дж. Scrum. Революционный метод управления проектами. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 320 с.

УДК 378

Сергей Дмитриевич Тюрин

г. Пенза, mr.serzh0202@mail.ru

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Стремительно меняющиеся потребности общества диктуют необходимость повышения качества высшего образования, подготовки не просто высококвалифицированных, а талантливых в своей отрасли специалистов. Может показаться спорным применение прилагательного «талантливый» в сочетании с существительным «специалист», поверьте, это был обдуманный и взвешенный выбор.

В любой сфере, будь это научная деятельность, производство, переработка, исследовательские изыскания или же сам учебный процесс, для достижения успеха необходимо внедрение инноваций, поиск нестандартных путей решения возникающих проблем, зачастую отказ от принятых повсеместно способов и инструментов в пользу нового, нужна постоянная исследовательская не успокоенность. Однако не только талант, но и глубокие знания предмета, необходимы чтобы, имея такой уровень развития наук, какой мы видим сейчас, найти это новое, получить впечатляющий, отличный от всего, что было раньше, результат.

Основная цель исследования определить цель и задачи, решаемые путем проведения студенческих олимпиад в высших учебных заведениях.

Объекты и методы исследований. Объектом исследования являются студенческие олимпиады как составная часть учебного процесса.

Инструментарно-методический аппарат исследования: совокупность методов общенаучных исследований статистического и типологического анализа, монографического обследования. В процессе обработки исходной информации и других привлеченных аналитических материалов применялись анализ и синтез, логический, и статистический анализ и др.

Результат исследования: Студенческие олимпиады являются незаменимой частью учебного процесса, имеют своей целью выявление, развитие и поддержку лиц, проявляющих выдающиеся способности в определенном направлении.

В целом систему высшего образования характеризует ориентированность на выполнение заказа не только общества и предприятия, но и, прежде всего, личности студента в отношении качества и цели обучения [1]. Приоритетным направлением при

этом остается подготовка специалистов высшей квалификации, способных решать творческие задачи, проводить фундаментальные и прикладные исследования, обеспечивающие прогресс во всех областях знаний и отраслях народного хозяйства. Возникает вопрос какой учебный инструмент позволит из всех студентов учебного заведения найти этого талантливого студента, который в будущем вырастит в подобного специалиста? Бесспорно, одним из самых оптимальных вариантов будет как раз олимпиада. В этом меня поддержит и закон об образовании, часть 2 статьи 77 которого говорит о том, что олимпиады проводятся с целью выявления и поддержки лиц, проявляющих выдающиеся способности [3].

А если посмотрим еще, что же такое талант выдающиеся способности человека, проявляемые в определенной сфере деятельности, позволяющие на основе принятия нестандартных решений добиваться высоких результатов, то «пазл» сложится окончательно.

Актуальность проведения олимпиад растет пропорционально потребностям общества и государства в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Олимпиады, как вид образовательных программ, призваны помочь как повышению качества профессионального образования, так и раскрытию творческого потенциала участников.

Приведу некоторые классификации студенческих олимпиад:

- международные и всероссийские;
- очные и онлайн-олимпиады;
- предметные и олимпиады по профилю.

Задачи, решаемые путем проведения олимпиады:

- повышение качества профессионального образования;
- формирование общекультурных компетенций;
- формирование профессиональных компетенций;
- оценка качества подготовки студента.

То есть, помимо обучения и повышения уровня образования, олимпиады позволяют осуществлять контроль за качеством учебного процесса и по результативности участия студентов высшего учебного заведения в олимпиаде можно судить о качественном уровне подготовки. Кроме того, проведение студенческих олимпиад способствует повышению престижа образовательного учреждения.

И конечно самая главный итог это выявление и самореализация наиболее одаренных и талантливых студентов, организация их интеллектуального взаимодействия.

Студенческая олимпиада соревнования, проводимые очно или в формате онлайн, предусматривающие выполнение конкретных заданий с последующей оценкой качества, времени и других критериев, и завершающиеся церемонией награждения победителей.

Процесс подготовки к участию в олимпиаде включает в себя как углубленное изучение предмета на основе учебной литературы, так и анализ экспертных источников.

Участие в олимпиаде помимо стимулирования и развития у студентов углубленного интереса к предмету, навыка работы в команде, также дает возможность обмена опытом с другими участниками.

Мой опыт участия в Открытой международной студенческой интернет-олимпиаде показывает, что олимпиады проходят в атмосфере конкурентной солидарности и честной борьбы среди студентов.

Главные качества, которыми должны обладать участники это знание предмета, умение концентрироваться, быстро принимать решение в условиях ограниченности времени, видеть возможности для нестандартных решений.

Пока проведение олимпиад в формате on-line не получило должного распространения, но на мой взгляд это самое перспективное направление в данный момент,

так как позволяет реализовать возможность участия без финансовых и временных затрат на перемещение внутри города или страны.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что студенческие олимпиады не только важная, но и эффективная форма обучения, в наибольшей степени соответствующая целям и задачам углубления, и расширения знаний студентов, выявления талантливых и пытливых умов [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева О. Е., Киньябулатов А. У., Биккинина Г. М. [и др.]. Студенческие олимпиады – современный вариант высшего профессионального образования? // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб. : Заневская площадь, 2014. С. 44–45.

2. Исакова О. Б., Михайлов А. А., Кисляков П. А. Предметная олимпиада как средство повышения научно-образовательного потенциала университета // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-4. С. 855–859.

3. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158429/ (дата обращения: 12.10.2021).

УДК 78 (091)471.327

Екатерина Александровна Тюрина

г. Пенза, kate8888katya@yandex.ru

Светлана Владимировна Филатова

г. Пенза, col4uginasvetlana@yandex.ru

«БЕСПОДОБНОЕ ЯВЛЕНИЕ ДЛЯ СЛУХА!»: РОГОВАЯ МУЗЫКА В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ В КОНЦЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Роговая музыка уникальное, самобытное явление, свойственное только русской культуре. Её зарождение относят к середине XVIII в., когда охотничий рог традиционное средство сигнала, связи превратился в музыкальный инструмент. Идея такой трансформации принадлежала директору Императорских театров С. К. Нарышкину, а воплотил её придворный капельмейстер и валторнист Я. Мареш.

История рогового исполнительства была тесно связана с культурой европейского придворного церемониала, неотъемлемой составляющей которого в исследуемый период являлась охота. Она включала в себя парадную, представительскую и театральную части и потому требовала обязательного музыкального сопровождения. Существовали специальные оркестры, которые сопровождали самые значимые события мероприятия торжественный выезд, возвращение с трофеями и т.д. Естественным образом охотничьи рога, используемые для практических целей, превратились в музыкальный инструмент (при наличии и даже доминировании других) [8, с. 99].

Однако в России эта творческая инновация получила новое развитие. Во-первых, рог был выпрямлен для удобства исполнителя. Также рога стали разного размера от 10 сантиметров до трёх метров, в результате чего каждый приобрёл определённый тон. За каждым исполнителем, таким образом, закреплялась отдельная нота. Известен анекдот о том, как двое музыкантов, угодив в полицию, на вопрос о том, кто

они такие, называли вместо своих имён ноты, которые они представляли. И эта практика называть участников оркестра не по именам, а по нотам, ими исполняемым, закрепилась надолго [5, с. 161; 6, с. 85; 7, с. 205].

Игра нового оркестра производила на слушателей неизгладимое впечатление: звук характеризовался такими эпитетами, как «красочный, божественный, прозрачный, чистый». Вскоре появился Придворный роговой оркестр; также подобная музыка была заведена и в некоторых военных полках Егерском, Конном, Конногвардейском. В начале XIX в. игра на рогах прочно вошла в быт не только придворных вельмож, но и провинциального дворянства. Оркестры целиком или отдельные музыканты сдавались в аренду на вечер, на праздничные дни. Издавались и активно раскупались специальные партитуры для роговой музыки. Это могли быть очень сложные произведения например, увертюры к операм Дж. Россини, К.-М. Вебера, Ф.-А. Буальдьё, Л. Керубини [2, с. 184].

Играли, как правило, в оркестре крепостные музыканты, поскольку на первый план выходила техническая составляющая. Звукоряд в пределах одной гаммы исполняли семь человек каждый по разу выдувал свой тон в нужном месте и в нужное время. Необходимыми качествами для таких действий являлись наличие музыкального слуха, чувствование ритма, умение считать паузы, хорошие память и внимание. Музыкантов, игравших на роге, обычно ценили, они не имели других обязанностей по хозяйству; стоили же такие оркестры огромных денег. Марта Вильмонт, европейская путешественница, хотя и была удивлена тем, «какова в этой стране ценность человека, если его единственное назначение дуть в рог, тем не менее, с удовольствием прослушала концерт роговой музыки» [7, с. 205].

В провинции роговая музыка была относительно редким способом увеселения. Полный состав ансамбля состоял из 91 рога с количеством музыкантов около 40 человек. В литературе существует информация о следующих оркестрах, существовавших на территории Пензенского края: в Бессоновке у А. В. Салтыкова, в Надеждино у А. Б. Куракина, в Зубриловке у Г. С. Голицына и в Широкоисе у И. Ф. Кашкарова.

Капелла в Широкоисе (Инсарский уезд Пензенской губернии), по наблюдениям современников, могла смело составить конкуренцию любому столичному оркестру: искусство её «таково, что заслуживало бы преднамеренного путешествия единственно для того, чтобы слушать единственно Кашкарова и его музыку, так как ездят смотреть руины и древностей в Италию», писал пензенский вице-губернатор И. М. Долгорукий. Страстный меломан, обладающий сам недюжинным исполнительным мастерством («За скрипкой он божество. От него отойти невозможно»), Кашкаров завёл в и своём имении модную придворную новинку. Музыкантами становились крепостные мальчики, обучал их этому искусству специально приглашённый капельмейстер. Подготовка была налажена столь успешно, что, когда $\frac{3}{4}$ оркестра были отданы хозяином в милицию (речь идёт о событиях Отечественной войны 1812 г.), в кратчайший срок мастерство новых музыкантов достигло высочайшего уровня: «по звукам можно было отгадать между ими флейты, валторны, гармонику, голос человеческий, словом, всякое мусикийское согласие, тогда как точно и ведомо было всем, что одни рога в руках музыкантов; бесподобное явление для слуха!» [1, с. 62; 3, с. 116].

Князь А. Б. Куракин, утратив расположение Екатерины II, был фактически сослан в своё имение Надеждино Сердобского уезда Саратовской губернии (сегодня Сердобский район Пензенской области). Стремясь создать в родовой вотчине подобие двора, он, в числе прочих атрибутов столичной жизни, организовал там музыкальную школу. Занятия проводили как русские специалисты (например, Ф. Сентюрин, Д. Сурнина), так и иностранцы, приглашённые с этой целью из столицы или из-за рубежа. Куракин лично следил за успехами и неудачами своих подопечных. Впоследствии из наиболее талантливых учеников были составлены два оркестра роговой и бальный.

В общей сложности они насчитывали до 50 музыкантов. В результате усадьба быстро превратилась в место увеселения провинциальной и столичной аристократии [4, с. 127; 9, с. 40].

Видимо, роговая музыка могла звучать также в фамильной усадьбе пензенского губернатора Г. С. Голицына Зубриловке (в то время Балашовский уезд Саратовской губернии, ныне Тамалинский район Пензенской области). В домашнем оркестре Голицыных насчитывалось до 40 музыкантов, умевших играть не только на рогах, но и на других инструментах. Участниками хоров нередко становились многочисленные члены семейства, а также гости и даже прислуга [4, с. 128]. Логично предположить, что исполнительское мастерство зубриловского оркестра в таком случае несколько уступало другим местным капеллам, и потому не вызывало у слушателей должного внимания и восхищения. Косвенным подтверждением такого заключения является отсутствие в мемуарах современников сколько-нибудь детального описания выступлений рогового хора Голицыных.

Данный тезис применим и к оркестру А. В. Салтыкова в Бессоновке (Пензенский уезд Пензенской губернии). Уже упоминавшийся И. М. Долгоруков слышал его музыку, но такого восхищения, как кашкаровский, он не вызвал [1, с. 56].

Век роговой музыки оказался недолг с отменой крепостного права в 1861 г. исчезли и роговые оркестры, а ещё ранее их число значительно сократилось за счёт вытеснения симфоническими и духовыми. Попытки возродить искусство игры на рогах предпринимались неоднократно; роговая музыка существует и сегодня, однако никогда более она не являлась таким значимым, модным, статусным явлением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белохвостиков Е. П. Пензенские дворяне Кашкаровы. История рода. Пенза : Б.и., 2010. 292 с.
2. Власова В. И. Роговая музыка: из леса во дворец // Культурные тренды современной России : сб. докл. IV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных (г. Белгород, 14–15 апреля 2016 г.) : в 2 т. Белгород : ИПК БГИИК, 2016. Т. 2. С. 183–185.
3. Долгоруков И. М. Журнал путешествия из Москвы в Нижний 1813 года // Пензенский край в мемуарах, художественной литературе и исследованиях : антология / сост. И. С. Шишкин. М. : Новые решения, 2014. Т. 1. С. 110–122.
4. Дьяконов А. В. Становление театрального образования в Саратовском Поволжье // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2009. № 1 (25). С. 126–128.
5. Емельянова В. Роговой оркестр – русский музыкальный феномен // Классика и современность : сб. материалов I Регион. студ. науч.-практ. конф. (г. Губкин, 24 мая 2019 г.). Белгород : БГИИК, 2019. С. 160–163.
6. Решетник Д. Роговой оркестр // Музыка: от изучения к исследованию : материалы IV открытого науч.-практ. конкурса-конф. учащихся ДМИ и ДМШ Пермского края. Пермь : ПГИК, 2016. С. 80–97.
7. Рузвельт П. Жизнь в русской усадьбе: опыт социальной и культурной истории. СПб. : Коло, 2008. 520 с.
8. Смолина М. П., Фишер А. Н. Русская музыка для рогов. Пути истории // Applied science of today: problems and new approaches : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Петрозаводск, 4 декабря 2019 г.). Петрозаводск : Новая наука, 2019. С. 120–123.
9. Шляпникова Е. А. Александр Борисович Куракин // Вопросы истории. 2007. № 3. С. 33–49.

Наталья Вадимовна Фирстова

г. Пенза, nfirst@yandex.ru

Анна Викторовна Кузнецова

г. Пенза, kuznetanna1@hotmail.com

Ольга Владимировна Зорькина

г. Волгоград, ov.zorkina@volsu.ru

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ТЕОРИЯ РАСТВОРОВ ЭЛЕКТРОЛИТОВ» ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Важным этапом довузовской подготовки иностранных абитуриентов медико-биологического, естественнонаучного и технического профилей вузов Российской Федерации, является изучение химии на русском языке и в том её объёме, который соответствует базовому курсу российской школы.

Как показывает анализ литературы большой опыт по оптимизации содержания курса, а также в выборе эффективных форм и методов обучения химии накоплен в вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Твери, Иваново, Пензы [1–5]

Основная задача предвузовского изучения курса химии состоит в овладении иностранными слушателями лексическим минимумом и теоретическими знаниями, которые будут необходимы им для успешного изучения «Общей и неорганической химии», «Органической химии» и других естественнонаучных дисциплин в вузе.

Важнейшей темой раздела «Общая и неорганическая химия» в вузе является тема «Растворы. Электролитическая диссоциация». Термины, понятия и процессы, рассматриваемые в ней, позволят, например, студенту-медику, легче ориентироваться в некоторых вопросах биохимии, молекулярной биологии, цитологии и генетики.

Рассмотрим некоторые из примеров средств, методов и приёмов, используемых нами при преподавании темы «Теория растворов электролитов» иностранным слушателям подготовительного отделения.

Тема «Теория растворов электролитов» включает рассмотрение следующих вопросов:

1. Электролиты (сильные, слабые) и неэлектролиты.
2. Механизм электролитической диссоциации веществ с различным типом связи.
3. Электролитическая диссоциация разных классов электролитов.
4. Ионные уравнения реакций.
5. Электролитическая диссоциация воды. Водородный показатель. Индикаторы.
6. Гидролиз солей.

В плане понимания иностранными слушателями терминов, как правило, затруднений не обнаруживается, что связано с явным созвучием слов на русском и английском языках: электролит electrolyte, электрод electrode, электролитическая диссоциация electrolytic dissociation, гидролиз hydrolisis. Что же касается восприятия процессов, умения визуализировать их, то, как правило, видна недостаточная грамотность иностранных учащихся.

Рассматривая вопросы «Электролиты (сильные, слабые) и неэлектролиты», «Электролитическая диссоциация разных классов электролитов», «Ионные уравнения» следует использовать достаточное количество схем, рисунков, буквенных сокращений, демонстрировать модели кристаллических решеток, прибор для регистрации электрической проводимости, учебные фильмы, показывающие механизм электролитической диссоциации веществ с различным типом связи, а также представлять информацию в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Электролиты и неэлектролиты

Вещества, по электрической (electrical) проводимости (conductivity)		
Электролиты		Неэлектролиты
H_xAc $Me(OH)_x$ Me_xAc_y		органические вещества (искл. $RCOOH$, $RCOOMe$) газы не MeO
Сильные	Слабые	Неэлектролиты
		
В уравнениях диссоциации		
$A_xB_y \rightarrow xA^{n+} + yB^{m-}$ Расписываем на ионы	$A_xB_y \rightleftharpoons xA^{n+} + yB^{m-}$ Расписываем на ионы	$A_xB_y \nrightarrow$ НЕ расписываем на ионы
$H_xAc \rightarrow xH^+ + Ac^{x-}$ $Me(OH)_x \rightarrow Me^{x+} + xOH^-$ $Me_xAc_y \rightarrow xMe^{n+} + yAc^{m-}$		
В ионных уравнениях		
Расписываем на ионы	НЕ расписываем на ионы	

Перечень сильных и слабых кислот, гидроксидов металлов и солей удобно представить следующей таблицей (табл. 2).

Таблица 2

Сильные и слабые электролиты

Кислоты		Гидроксиды металлов		Соли	
Сильные	Слабые	Сильные	Слабые	Сильные	Слабые
H_2SO_4	H_2SO_3	$щMeOH$	$дрMe(OH)_x$	См. таблица растворимости (р, м, н)	
HNO_3	HNO_2	$щзMe(OH)_2$	NH_4OH		
$HMnO_4$	H_2CO_3			р	м, н
HCl	$HClO$				
HBr	H_2SiO_3				
и т.д.	и т.д.				

Рассматривая вопрос «Электролитическая диссоциация воды. Водородный показатель. Индикаторы» следует обратиться к проведению простого демонстрационного эксперимента, показывающего изменение окраски некоторых индикаторов в растворах кислот, щелочей, солей и воде. Полученные результаты можно записать в виде таблицы (табл. 3).

Представленный в таблице материал позволит провести актуализацию для изучения следующего вопроса «Гидролиз солей».

Таблица 3

Изменение окраски индикаторов в разных средах

Индикатор	Кислая среда (acidity), pH < 7	Нейтральная среда (neutral), pH = 7	Щелочная среда (alkaline), pH > 7
Лакмус	красный	фиолетовый	Синий
Метилоранж	красный	оранжевый	Желтый
Фенолфталеин	бесцветный	бесцветный	Малиновый
Примеры веществ	Кислоты Соли, например, $AlCl_3$	Вода Соли, например, $NaCl$	Щелочи Соли, например, Na_2CO_3

Рассматривая тему «Гидролиз солей», необходимо закрепить умение слушателя составлять полные и краткие ионные уравнения на примере написания реакций гидролиза, а также зафиксировать выводы в таблицу (табл. 4).

Таблица 4

Гидролиз солей

Характеристика	Соли образованные			
	Me_xAc_y	Me_xAc_y	Me_xAc_y	Me_xAc_y
Гидролиз по ... <i>слабому остатку</i>	Гидролиз НЕ ИДЕТ	По <i>аниону</i>	По <i>катиону</i>	По <i>аниону и катиону</i>
Реакция среды... определяется сильным остатком	Нейтральная pH = 7	Щелочная pH > 7	Кислая pH < 7	Нейтральная pH ≈ 7

Таким образом, для более результативного усвоения иностранными слушателями подготовительного отделения основных положений темы «Теория растворов электролитов», следует четко систематизировать материал в виде схем, таблиц, рисунков, использовать при этом знаковые химические изображения, учебные фильмы, модели и демонстрационный эксперимент. Такие формы, методы и средства обучения с одной стороны обеспечивают успешное усвоение учебного материала, пополнение необходимого объема словарного запаса иностранного слушателя по предмету «Химия», а с другой, исключают сильную языковую перегрузку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаршин А. П. Проблема и опыт создания учебных пособий по химии для обучения иностранных учащихся в российских вузах // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 15–20.
2. Егоров А. С., Попков В. А. Преподавание химии иностранным учащимся на этапе довузовской подготовки по специальностям медико-биологического профиля // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2006. № 102. С. 152–155.
3. Зорькина О. В., Васина О. Н. Междисциплинарный подход в образовании иностранных слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10, № 2 (38). С. 75–81.
4. Михеева Л. Н., Буй Т. Т. Коммуникативно-речевые умения иностранных учащихся: эффективные пути формирования (на примере преподавания химии) // Известия вузов. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. Том 6, вып. 3. С. 246–249.
5. Пименова Т. Н., Макаренкова Л. В. Качество подготовки иностранных студентов при обучении химии на этапе предвузовской подготовки // Инструменты и сервисы для оценки качества образования : материалы докл. науч.-практ. конф. Тверь : ТвГТУ, 2014. С. 49–51.

Дарья Дмитриевна Чуднова

г. Пенза, chudaria74@gmail.com

Екатерина Юрьевна Алёшина

г. Пенза, alcatherine@yandex.ru

БРИТАНСКОЕ НОРМАТИВНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ. ИСКУССТВЕННЫЙ СТАНДАРТ

Английский один из самых распространенных языков мира. Более пятидесяти двух стран используют английский в качестве своего официального языка. На нем говорят в Индии, Сингапуре, Ирландии, и даже в небольших островных государствах, таких как Острова Фиджи. Есть веские основания полагать, что в будущем английский язык будет по-прежнему доминировать в деловом мире и других социальных сферах, что еще больше укрепляет представление о его широкой распространенности.

Глобальную масштабность использования английского языка можно объяснить. Первостепенная и общеизвестная причина его распространенности заключается в том, что английский является официальным языком Англии. Англия построила одну из самых больших империй и в разгар господства распространила свой язык и обычаи на людей, которыми управляла страна. Тот факт, что другие неанглоязычные нации официально сделали английский своим вторым языком, также проясняет его популярность. Они пришли к пониманию того, что английский язык удобен в деловых вопросах и весьма привлекателен для их страны, поскольку способен развить туризм и экономику. Вследствие чего, данный язык стал значительным вкладом, который Англия внесла в различные культуры и расы мира.

Английский язык породил множество диалектов и акцентов. Каждый диалект уникален из-за добавленных специальных терминов, а в некоторых случаях и грамматических правил, которые были применены. Акцент отличается произношением слов, звуковыми особенностями языка или индивидуальным говором. Большую популярность приобрел британский стандарт произношения. Речь идет о понятии «Received Pronunciation» (RP) или «Британское нормативное произношение». Британское нормативное произношение это акцент, традиционно считающийся стандартом для британского английского языка, который отличается от региональных акцентов Англии так же, как стандарты европейских языков отличаются от своих региональных аналогов. В «Кратком Оксфордском словаре английского языка» (Concise Oxford English Dictionary) RP определяется как «стандартный акцент английского языка южной Англии» несмотря на то, что его можно услышать на всей территории Англии и Уэльса.

На протяжении более чем столетия ведутся споры по таким вопросам, как определение RP, является ли он географически нейтральным, сколько говорящих, существуют ли разновидности, насколько уместен его выбор в качестве стандарта и как со временем меняется акцент. RP это акцент, поэтому его изучение связано только с вопросами произношения: другие области, имеющие отношение к изучению языковых стандартов, такие как лексика, грамматика и стиль, не рассматриваются [1].

Не всегда было ясно, к какому именно стандарту апеллируют люди, но RP считался показателем образованности, внерегиональным и желательным стилем речи; принято обозначать его как стандарт, хотя официально такого стандарта нет. Действительно, весьма сомнительно, может ли существовать такая вещь, как стандарт

произношения, поскольку стандарт по определению должен быть постоянным, тогда как произношение любого языка подвержено моде и изменениям.

Предлагаем навести социально-исторические справки и более подробно разобраться в понятии «Британское нормативное произношение».

Дж. Гимсон утверждает, что исторические истоки RP восходят к XVI–XVII веками повествуют о том, что речевая модель должна обеспечиваться образованным произношением Двора и Столицы. Таким образом, корни RP находят своё место в Лондоне и расположенных от него в радиусе 60 миль близлежащих графствах: Мидлсекс, Эссекс, Кент, Суррей. К XVIII веку престижная модель произношения была охарактеризована как «речь, принятая благовоспитанными кругами общества». К XIX веку лондонский английский язык все больше приобретал социальный престиж, утрачивая свои местные особенности. Данная речевая модель окончательно закрепились как произношение правящего класса. В середине XIX века произошел рост образования, увеличилось число государственных школ. Эти школы стали важными учреждениями, придающими Южному английскому языку статус престижа. С тех пор Южный английский стал называться государственным школьным английским или английским языком образованного общества. Это было существенным скачком к установлению Южного английского языка в качестве стандартного акцента. Основными причинами этого служили необходимость четко определенной и признанной нормы для общественных и иных целей; стремление дать адекватное описание для преподавания английского языка как родного, так и иностранного [2].

Однако к 1930 году многие фонетисты отказались от намерения установить стандарт разговорного английского языка. Термин «стандартное произношение» (Standard Pronunciation) был заменен на «полученное произношение» (Received Pronunciation), который был представлен фонетистом Идой Уорд. Она определила RP как «произношение, потерявшее все легко заметные местные различия».

Впоследствии, с 1920-х годов британская телерадиовещательная корпорация «Би-би-си» в течение более чем полувека подвергала население страны воздействию RP через радиовещание. До начала 1970-х годов прошлого века это был единственный акцент, востребованный у дикторов «Би-би-си». По этой причине RP часто отождествлялось в общественном сознании с английской «Би-би-си». Только за последние 50 лет и «Би-би-си», и другие британские национальные радио-и телеканалы стали все более терпимо относиться к акценту своих вещателей [3]. Вследствие чего, с середины XX века и по сей день термины «Британское нормативное произношение» (Received Pronunciation) и «Би-би-си английский» (BBC English) отождествляются.

Многие ученые, такие как Д. Джонс, Дж. К. Уэллс, Дж. Гимсон, С. Джонсон считали RP/BBC English важной темой, на которую следует обратить свое внимание. Спустя несколько столетий возникает ряд вопросов. Что происходит с RP в настоящее время? Является ли этот стандарт актуальным? Как много людей его используют?

Роль RP в англоязычном мире за последние столетия сильно изменилась. Сегодня более миллиарда человек говорят по-английски как на своем родном языке, и из этого числа носители языка RP составляют лишь около 4 %. RP стал рассматриваться в качестве регионального нейтрального акцента среднего класса Англии. Это означает, что, услышав этот акцент, невозможно понять из какой части Великобритании собеседник. Было время, когда большинство ведущих новостей на Би-би-си были обязаны разговаривать согласно нормам данного акцента [1, с. 77–78]. Но общество изменилось и стало более инклюзивным, поэтому люди из разных частей Соединенного Королевства, которые пошли в менее привилегированные школы, теперь могут без труда получить работу на «Би-би-си» и во всех других секторах и отраслях промышленности. Многие комментаторы даже предполагают, что молодые ораторы RP часто идут на многое, чтобы замаскировать свой акцент среднего класса, включив в свою речь реги-

ональные особенности. Британцы также иногда изменяют своё произношение, чтобы оно звучало ближе к RP для того, чтобы их поняли люди, незнакомые с разнообразием акцентов в Англии.

RP всегда имел особое значение для педагогики иностранных языков, в преподавании английского языка вообще и фонетики в частности. Современный RP часто преподают в качестве стандарта произношения британского английского языка тем, кто изучает его как иностранный. Уэллс утверждает, что учителя, работающие в британской англо-ориентированной среде, должны продолжать использовать RP (хотя и не обязательно под этим названием) в качестве модели произношения. Но эта модель должна время от времени пересматриваться и обновляться. Новая Национальная учебная программа (The new National Curriculum) требует, чтобы все учащиеся овладели разговорным и письменным стандартным английским языком, который, как правило, включает стандартное произношение. Каждый второй учащийся восхищается самобытными и фонетически уникальными речами членов британской королевской семьи, находя эти речи эстетически наиболее приятными и подражательными. Именно эти факты обуславливают актуальность некогда принятого обществом искусственного стандарта произношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маковский М. Английская диалектология. Современные английские территориальные диалекты Великобритании : учеб. пособие. М. : Либроком, 2015. 194 с.
2. Abercrombie D. RP Today: Its Position and Prospects // Language and Civilization: A Concerted Profusion of Essays and Studies in Honor of Otto Hietsch / Blank Claudia (ed.). 1992. Vol. 2. P. 6–10.
3. Bauer L. Tracing Phonetic Change in the Received Pronunciation of British English // Journal of Phonetics. 1985. Vol. 13, № 1. P. 61–81.

УДК 373.6

Роман Викторович Шамшин

г. Пенза, shamsin.roman.2013@yandex.ru

Александр Михайлович Зимняков

г. Пенза, zimn57@mail.ru

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В ФОРМЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Современная система химического образования в средней школе представлена следующими компонентами [3]:

- 1) пропедевтическая подготовка;
- 2) базовый уровень;
- 3) профильный уровень.
- 4) факультативные курсы;
- 5) элективные курсы.

В школах с углубленным изучением химии элективные и факультативные курсы занимают особое положение, так как они призваны не только расширить знания обучающихся, но и способствовать выбору дальнейшего профессионального направления.

Поскольку в химии принято выделять множество разделов, то и факультативные и элективные курсы также характеризуются определённой тематикой. Например, это курсы по аналитической, физической, органической химии и др. Имея различные названия и программы данные курсы могут раскрывать преимущественно теоретический аспект того или иного раздела химии, либо практический, прикладной. Например, это может быть элективный курс, посвящённый изучению химической технологии. Профориентационная деятельность учителя в данном случае состоит в организации занятий по данному курсу таким образом, чтобы вызвать интерес у обучающихся к данной профессии, расширить их знания по химической технологии, физической химии.

Отличным форматом занятия в профориентационной работе учителя может стать экскурсия на предприятие. Однако, в виду их специфики (опасное производство) целесообразным будет использовать цифровую экскурсию, учебный фильм, а также рисунки и схемы [3]. Кроме того, такую важную тему, как «Производство азотной кислоты» можно организовать в виде деловой (ролевой) игры.

План-сценарий такой деловой игры может выглядеть следующим образом:

I. Вступительное слово учителя: «Сегодня вы выступите в качестве специалистов, работающих на предприятии по производству азотной кислоты. Как вы уже знаете, это одна из важнейших отраслей химической промышленности. А законы химии позволяют правильно оптимизировать любое производство. Как увеличить скорость реакции? Как сместить направление обратимой реакции в сторону образования продуктов?»

II. Далее учитель организует разделение класса на группы, каждая из которых будет отвечать за свою работу на производстве:

A) лаборанты: описывают физические и химические свойства азотной кислоты (разбавленной и концентрированной);

B) инженеры-химики: описывают этапы получения азотной кислоты в промышленности, определяют сырьё и способы его обработки.

B) специалисты отдела сбыта: рассказывают о практической значимости азотной кислоты.

III. На последнем этапе подготовки обучающимся даётся 15–20 минут для продумывания ответа. После этого они по очереди выходят к доске и объясняют решения задач, которые были поставлены командам.

IV. Ответы обучающихся:

Лаборанты.

От концентрации кислоты и природы реагирующего с ней вещества значительно зависят продукты ОВР.

Например, в реакции с металлами азотная кислота ведёт себя по-разному и практически всегда окислительные свойства независимо от концентрации. Продуктами реакции являются соль металла, вода и оксид азота. Однако в реакциях между разбавленной кислотой и наиболее активными металлами (K, Ba, Ca, Na, Mg) вместо оксида азота, будет образовываться аммиак. Таким образом, свойства азотной кислоты в реакциях с металлами можно охарактеризовать в виде следующей таблицы:

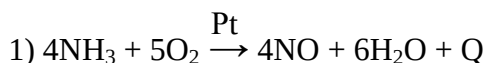
Таблица 1

Фрагмент ответа ученика: продукты взаимодействия азотной кислоты с металлами в зависимости от их положения в электрохимическом ряду напряжений

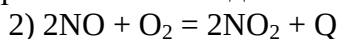
Кислота	Концентрация	K, Ba, Ca, Na, Mg	Al, Fe, Cr.	Zn, Sn	Cu	Hg, Ag
Азотная	Концентрированная	Соль + N_2O + H_2O	Пассивирует	Соль + NO_2 + H_2O	Соль + NO_2 + H_2O	Соль + NO_2 + H_2O
	Разбавленная	Соль + NH_3 + H_2O	Соль + NO + H_2O	Соль + NO + H_2O	Соль + NO + H_2O	Соль + NO + H_2O

Инженеры-химики

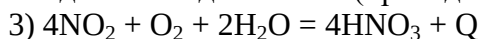
Современный способ производства азотной кислоты основан на каталитическом окислении аммиака с применением платинового катализатора. В результате данной реакции образуются смесь оксидов азота, которые в дальнейшем поглощаются водой до образования кислоты [1, 2].



Характеристика реакции: экзотермическая, необратимая, гомогенная, окислительно-восстановительная. Для увеличения скорости реакции её необходимо проводить при повышенном давлении (до 7 атм) и высокой температуре (700–900 °С).



Характеристика реакции: экзотермическая, обратимая, гомогенная, окислительно-восстановительная. Для смещения равновесия в сторону образования продуктов необходимо использовать повышенное давление (до 10 атм) т.к. количество молей газов в правой части больше, чем в левой. Поскольку реакция экзотермическая, то от системы необходимо отводить тепло (проводить реакцию при температуре 10–50 °С).



Характеристика реакции: экзотермическая, обратимая, гомогенная, окислительно-восстановительная. Для смещения равновесия в сторону образования продуктов необходимо использовать повышенное давление (т.к. количество молей газов в правой части больше, чем в левой). При этом от давления зависит концентрация полученной кислоты. Поскольку реакция экзотермическая, то от системы необходимо отводить тепло (проводить реакцию при температуре 40°С).

Специалисты отдела сбыта.

Основные области применения азотной кислоты[4]:

- 1) производство лекарств, красителей;
- 2) производство минеральных удобрений;
- 3) военная промышленность;
- 4) органический синтез (анилин, нитроалканы, тротил)

V. Заключительное слово учителя.

Итак, сегодня мы с вами закрепили свойства и особенности производства такого важного вещества в химии, как азотная кислота. Надеюсь, что занятие в такой необычной форме произвело на вас положительное впечатление и способствовало повышению интереса к нашему, несомненно важному для человека, предмету.

Таким образом, деловая (ролевая игра) может служить хорошей формой организации профориентационной деятельности учителя [3]. Дополненный учебным фильмом или виртуальной экскурсией такой урок призван способствовать развитию интереса обучающихся не только к самому предмету, его теоретическому аспекту, но и к профессиональной стороне химии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметов Н. С. Общая и неорганическая химия. М. : Высш. шк., 2001. 743 с.
2. Некрасов Б. В. Основы общей химии : в 2 т. М. : Химия, 1974. Т. 1 656 с. ; Т. 2. 688 с.
3. Пак М. С. Дидактика химии : учебник для студ. вузов. СПб. : ТРИО, 2012. 457 с.
4. Фримантл М. Химия в действии : в 2 ч. / пер. с англ. Е. Л. Розенберга. М. : Мир, 1991. Ч. 1. 528 с. ; Ч. 2. 622 с.

УРОКИ-ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Базисом, на котором выстраивается эффективный образовательный процесс, несомненно, является познавательный интерес. К сожалению, в настоящее время, школьники все меньше и меньше проявляют его по отношению к такому важному учебному предмету, как русский язык. Данный вывод основывается на результатах тестирования, которое проводилось в 4 классе с помощью методики «Составление расписания на неделю». Результаты опроса показали, что 7,69 % (2 человека) выбрали 5 уроков русского языка в неделю, 34,61 % хотели бы 4 урока русского языка в неделю, большинство 46,15 % идеальным вариантом считают 3 урока русского языка еженедельно, 11,54 % 2 урока в неделю. Таким образом, уменьшить количество уроков по русскому языку хотели бы более половины обучающихся. В такой ситуации актуальным остается вопрос о том, как организовать обучение русскому языку (как учебному предмету), чтобы этот процесс был ребенку интересен.

В первую очередь важно отметить, что познавательный интерес не проявится в ребенке спонтанно, произвольно. Его необходимо формировать и развивать у учащихся.

В процессе развития познавательного интереса ученые выделяют несколько этапов. По мнению Н. Г. Морозовой, первая ступень любопытство поверхностный этап избирательного отношения, вызванный исключительно внешними обстоятельствами, привлекавшими внимание индивида. Следующий этап развития познавательного интереса любознательность «ценное состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного» [1, с. 318]. Третья ступень присутствие у учащихся познавательной активности. На этом этапе избирательная направленность очевидна, а основное место занимают познавательные мотивы. Четвертый теоретический интерес. На данном этапе познавательная деятельность школьников становится целенаправленной. «Познанные теоретические вопросы, в свою очередь, используются как инструменты познания. Эта ступень характеризует человека как деятеля, субъекта, творческую личность» [1, с. 318].

Для развития у младших школьников познавательного интереса важно создать соответствующие условия. Эти условия разнообразны:

- а) нацеленность на активную мыслительную деятельность школьников: инструментами создания этих условий являются различные творческие и проблемные задания, ситуации активного поиска, требующие догадок, размышлений, когда школьники пытаются разобраться, найти верное решение или выразить личное мнение;
- б) интересный, привлекательный языковой материал (меткое слово, противоречивые факты языка, слова с интересной этимологией);
- в) организация сотрудничества на уроке;
- г) индивидуальный подход: возможность изучать материал соответствующим темпом;
- д) широкое привлечение цифровых технологий;
- е) игровых технологий (ролевых и деловые игры, квестов, геймификации).

Соединить несколько условий для развития познавательного интереса позволяет организация проектной деятельности на уроке. В современной педагогике под проектом понимается «комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение уникальных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений» [2, с. 39]. Несмотря на многообразие интерпретаций понятия проектной деятельности, во всех из них подчеркивается, что проект должен быть связан с решением личностно значимой для школьника проблемы и с получением практического продукта. Наибольшую трудность для учителей представляет организация урока-проекта. В литературе урок-проект характеризуется как процесс проработки изучаемой темы для получения продукта (изготовление страниц учебника, игр, плакатов и т.п.), способствующего решению значимой для учащихся проблемы. Чтобы решить ее, дети должны овладеть новыми знаниями. В начальной школе урок-проект может вместить только некоторые этапы проектной деятельности: осознание проблемы, выработка представлений о продукте для её разрешения, получение необходимой информации. Остальные этапы работы могут быть выполнены во внеурочное время.

Приведем несколько примеров уроков-проектов.

1. Проект по разработке интересной и привлекательной странички учебника (например, «Юный издатель»). Суть проекта заключается в том, что учитель просит детей рассмотреть страницу учебника по изучаемой теме и поучаствовать в «честном» опросе: есть ли для вас что-то интересное и привлекательное на этой странице? (Большинство ответов будут отрицательными.) А можно ли её сделать интереснее? Как? Учитель организует игру «аукцион идей», в ходе которой дети высказывают свои представления о страничке учебника, которая была бы им интересной. Макет такой странички и предлагается создать каждой группе учащихся, а затем представить свои продукты на конкурс. Следующий этап планирование предстоящих работ (разобраться в содержании странички, придумать интересные формы представления содержания, поискать интересные задания на эту тему, красиво оформить страничку). Для дальнейшей работы учитель заранее заготавливает нужные для работы материалы: задания для групповой работы над осмыслением теоретического материала странички, банк заданий и упражнений на эту тему. В конце урока учитель организует проверку содержательной основы проекта. Формой такой проверки может стать мини-конференция по изучаемой теме. Далее ребята работают над отбором заданий. Задания должны быть не только отобраны, но и выполнены. Иллюстрирование страницы учебника может быть организовано во внеурочное время. На следующий день организуется представление созданных детьми страничек. Дети выбирают победителей по разным номинациям: самое оригинальное представление теоретического материала на страничке, самые интересные упражнения, самые оригинальные и привлекательные иллюстрации.

2. Проект по разработке игры-ходилки. Подходящим проектом для урока повторения может быть составление игры-ходилки (например, «Царство частей речи») на основе предложенной учащимся игры. Как и в предыдущем варианте, урок начинается с постановки проблемы: учитель зачитывает письмо учеников другой школы, в котором дети жалуются на то, как порой скучно проходят уроки повторения, а им хотелось бы учиться играя. Учащиеся решают создать игру-ходилку. Но игра должна быть учебной. В ней будут секторы, попадая в которые дети должны повторять изученный материал по теме и выполнить учебные задания. Чтобы создать такую игру, дети сами должны вспомнить, что изучали и сначала отобрать вопросы для соответствующих секторов. Организуется групповая работа по пройденным страницам учебника: выбрать заголовки-вопросы, превратить обычные названия в вопросы и подготовить ответы на них (сначала устно). Далее дети работают над содержанием секторов с практическими заданиями: сначала находят задания для каждой темы, а затем выполняют их (для этой работы учитель заготавливает банк заданий). Во внеурочной работе дети

самостоятельно продумывают правила и вид игрового поля, отбирают задания, которые выполняет каждый из игроков при попадании в какой-либо сектор.

3. Урок-проект по составлению диафильма / слайд-презентации. Такой урок может быть организован при повторении какой-либо темы (например, при изучении темы «Глагол»). Учитель продумывает проблемную ситуацию. Например, он приглашает детей в «Лесную школу», где звери не могут учиться, как обычные ученики. Они любят мультфильмы, диафильмы, слайд-презентации: яркие, интересные, сказочные. Учитель предлагает помочь зверятам вернуться в школу и создать для них интересный обучающий диафильм. Далее работа происходит аналогично тому, как было описано в предыдущем проекте. Дети отбирают материал по теме, работая со страницами учебника, банком заданий. А затем во внеурочное время оформляют кадры диафильма или слайды для презентации.

Разработанные уроки-проекты по русскому языку позволяют создать общую модель этих уроков. Продукт проектной деятельности должен содержать преобразованную в различные формы новую или изученную информацию и практические задания, отобранные самими детьми. На уроке должна быть создана проблемная ситуация и предложен продукт для её разрешения. В ходе урока выполняются такие этапы проектной деятельности, как планирование хода работ, работы с информацией учебника с целью её преобразования в другие формы (таблицы, кластеры и т.п.), составление вопросов по изученной теме, работа с банком тренировочных заданий. В конце урока организуется содержательный отчет по проекту. Оставшаяся часть проекта, связанная с оформлением продукта, как правило, выполняется во внеурочное время. Учитель может организовать её в форме работы мастерских в классе, а может помочь детям в распределении работы для её выполнении дома.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Феденкова Е. В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса // Молодой ученый. 2018. № 16 (202). С. 317–319.
2. Рабинович П. Д. Школа возможностей: проектное обучение // Образовательная политика. 2019. № 1-2 (77-78). С. 33–49.

УДК 811.161.1

Роман Викторович Ширшаков

г. Пенза, shirshakov80@mail.ru

ДИАЛЕКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ВО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Изучение дисциплины «Русская диалектология» на историко-филологическом факультете Пензенского государственного университета (направление «Педагогическое образование», профиль «Русский язык. Литература») завершается диалектологической практикой, целями которой являются: 1) практическое применение теоретических знаний, полученных в ходе изучения дисциплины «Русская диалектология», при сборе и анализе диалектологических материалов; 2) освоение современных методов и приемов диалектологических исследований.

Задачи диалектологической практики: 1) сбор диалектологического материала и его структурно-языковой анализ; 2) систематизация и обработка диалектологических материалов с использованием современных информационных технологий.

Диалектологическая практика является одной из учебных практик основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование и профилям Русский язык. Литература.

Успешное прохождение диалектологической практики основывается на освоении учебных дисциплин «Теория языка», «Современный русский язык», «Русская диалектология». Обладая огромной научно-практической значимостью, диалектологическая практика призвана внести серьезный вклад в накопление ценнейших сведений о русских народных говорах.

Диалектологическая практика готовит будущего учителя к работе в условиях местных говоров, даёт возможность увидеть, как диалектные языковые особенности отражаются в речи учащихся.

Рассмотрим компетенции и их элементы (в соответствии с новой редакцией ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование [3]), которые должны быть сформированы в результате практики.

1. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Индикатор достижения компетенции: учитывает при социальном и профессиональном общении историческое наследие и социокультурные традиции различных социальных групп, этносов и конфессий, включая мировые религии, философские и этические учения.

При этом формируются определенные знания, умения и навыки, а именно: знать специфику культурных потребностей различных социальных групп; уметь применять знание местной материальной и духовной культуры в работе с информантами с учетом социальных, культурных и личностных особенностей; **владеть** методами и приемами ведения беседы.

2. Способен выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп.

Индикатор достижения компетенции: использует различные средства, методы, приемы и технологии формирования культурных запросов и потребностей различных социальных групп.

Здесь предполагается следующий набор знаний, умений навыков: **знать** содержание и этническое своеобразие тематических групп диалектной лексики и фразеологии, отражающие особенности местной материальной и духовной культуры; **уметь** применять теоретические знания при сборе и анализе конкретного текстового материала; **владеть** методами и приемами обработки, систематизации и анализа сведений о региональной материальной и духовной культуре.

3. Способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы в соответствии с потребностями различных социальных групп.

Индикаторы достижения компетенции: 1) участвует в популяризации знаний по предмету среди различных групп населения; 2) применяет различные технологии и методики культурно-просветительской деятельности.

Для достижения этой компетенции потребуются такие знания, умения и навыки, как: **знать** диалектные различия на всех языковых уровнях; **уметь** применять знание особенностей местной материальной и духовной культуры в учебно-педагогической и культурно-просветительской работе; **владеть** основными методами и приемами диалектологических исследований; **приобрести опыт** сбора, систематизации и анализа диалектологических материалов.

Отчет по итогам практики включает в себя:

2. Фонетическая транскрипция диалектной речи (непосредственный материал для структурно-языкового анализа говора).

Пример транскрипции текста

Нъ быкахъ арал'и. Арú йа и пръхад'у боръзну. Боръзнѣ мноугъ над'елъ пайэхъл
скарод'ит' браной. Ран'шы боръны д'ьр'ив'анный был'и д'йрк'и прѣб'ивал'и, рамы
и драчк'и сам'и д'елъл'и ух'итр'ал'ис'а.

С'ѣил'и пшан'ицу, ав'ос, йачм'ѣн, прѡсь, ҃р'ѣч'ку.

Жыть кóс'им у нас тóл'кь патсónух р'эзъл'и с'ерпóм. В'ажут' п'ир'авóсль и д'эльйут' снóп. Их клад'ём у стáйк'и, кóпны. У капн'э 60 снапоў. П'лукап'кь 30 снапоў.

Смалач'ивы́и за́ д'ьн да ста́ капон. У нас ад'ин ч'илав'ек у ху́тьр'ь це́пым
мыла́т'ыл... Ше́с'т' ко́н'ьй зы́пр'ауа́л'и вьс'емна́цц'ьт' ду́ш на́дъ (при конной молотьбе).

3. Лексикографические карточки, имеющие следующую структуру: диалектное слово в начальной форме, необходимые грамматические и стилистические пометы, значение слова, употребление слова в контексте непосредственно из речи информанта, сведения об информанте (ФИО, год рождения), географическая помета, ФИО собирателя, месяц и год фиксации.

Навильник, -а, м. Порция травы или сена, которую можно поддеть вилами.
А то фс'о вр'эм'ь эт'и нав'ил'н'ик'и таскал'и.

Березина Мария Ивановна 1933 г. р.

с. Чумаево Камешкирского р-на Пензенской обл.

Записала Николаева А. А.

Январь 2020

4. Заполненные и обработанные анкеты по «Программе собирания сведений для Лексического атласа русских народных говоров» [2].

5. Аудио-, фото- и видеоматериалы.

6. Структурно-языковой анализ исследуемого диалекта.

Результаты диалектологической практики обсуждаются на итоговой конференции.

Материалы, собранные на диалектологической практике, являются основными источниками для научных исследований по русскому языку. В частности, продолжается сбор материалов для Лексического атласа русских народных говоров (ЛАРНГ), первый том которого (Растительный мир) вышел в свет в 2017 году [1]. В настоящее время завершается работа над вторым томом (Животный мир).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лексический атлас русских народных говоров (ЛАРНГ). Т. 1. Растительный мир. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 736 с.

2. Программа собирания сведений для Лексического атласа русских народных говоров. СПб. : Ин-т лингвист. исслед. РАН, 1994.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). М., 2018.

УДК 980(075)

Владимир Иванович Шувалов

г. Пенза, vi-shuvalov@rambler.ru

СОЦИУМ КАК СЛОЖНОЕ ЦЕЛОЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СИСТЕМНОЙ ТЕОРИИ Н. ЛУМАНА

Попытки осмыслить закономерности функционирования и развития сложных неравновесных систем остаются актуальными и продолжают вызывать научный интерес.

В этом контексте общепризнанными являются идеитермодинамики необратимых процессов, сформулированные одним из основоположников этого направления И. Пригожиным в рамках наблюдения сложных биологических организмов. «Живые существа, отмечал он, являются в буквальном смысле историческими структурами» [2, с. 42]. Сложность их внутренней морфологии подразумевает «сильную неравновесность состояния», что и роднит их с собственно живыми системами. В итоге выходим на уровень двух основных свойств нелинейных динамических систем в его интерпретации «приспособляемость и пластичность поведения» [2, с. 275].

Применительно к исторической науке возникает проблема дальнейшего перевода этих параметров в социальную плоскость, привлечение уже собственно исторического материала в контексте попыток интерпретации социума как такой сложной системы. Например, в сфере социально-психологической: возможно восприятие духовных феноменов в качестве параметров нестабильного, вариативного состояния системы. [3, с. 80].

Однако продолжает оставаться актуальной проблема как терминологического аппарата, так и разработка самих допущений, при которых можно говорить об анализе, а не описании сложного духовного целого.

Здесь новые возможности предлагает системная теория, в рамках которой продуктивно использовать методологический потенциал сформулированных известнейшим социологом XX века Никласом Луманом установок, на что в рамках данной статьи и обращается внимание.

На фоне анализа теорий равновесия и других каузальных моделей, Луман предлагает свой интерпретационный алгоритм, «понятийный инструментарий» [1, с. 354], который учитывает, что любая система имеет структуру и одновременно в ней идут собственно процессы.

Общая установка, по нашему мнению, коррелируется с биологическими, более простыми, явлениями. В этой связи отметим, что И. Пригожин обращает здесь внимание на то, что «нарушение пространственной симметрии и сопровождающее её неоднородное распределение клеток» и является одним из определяющих параметров самоорганизации [2, с. 47]. Эта установка нуждается в дальнейшей конкретизации и здесь оправдано заимствование целого ряда идей и понятий из системной теории Никласа Лумана.

Луман также исходит из того, что общество целесообразно воспринимать как сложную систему. «Системная теория, подчёркивал он, должна задавать ограничения, критерии, должна указывать, при каких условиях реальность должна называться системой» [1, с. 62]. По его мнению, в этом случае в центре внимания должны находиться способы саморегулирования, тема «положительной обратной связи», то есть коммуникация.

Сам этот процесс носит специфически социальный характер: он замкнут «на себя», делает систему «оперативно закрытой», развивается не под влиянием внешних воздействий, а на основе некоей внутренней логики. Внутренняя структура любого сложного социального целого, в частности исторически самобытного социума, как раз характеризуется индивидуализацией такого процесса, неким уникальным алгоритмом поведения в пространстве и во времени.

Сам характер этого процесса и задаёт параметры самовоспроизводства. «Поэтому, продолжает он свою мысль, рекомендуется за основу определения структур брать понятие ожидания» [1, с. 106]. Ожидание здесь потенциал самореализации системы, то есть выбор одного из алгоритмов социального усложнения, который сможет или, наоборот, не справится с дальнейшим воздействием на систему объективных окружающих обстоятельств. Ещё одно сложное понятие, используемое им и коррелируемое с рассматриваемой установкой, «аутопойесис» любая система производит сама себя, «является своим собственным производением» [1, с. 115].

В таком контексте у Лумана появляется понятие «структурной сопряжённости» некоего коммуникационного потенциала системы, её способности не только к внутренней самоорганизации, но и к самоорганизации рациональной, исторически оправданной.

Специфика ситуации в том, что социальность, как и сама биологическая жизнь, процесс, очень ограниченный в возможностях — биология человека, формат создания коммуникационных систем, ограничения вмещающего ландшафта в широком, учитывающем масштабы даже индустриального общества, понятии и др. Поэтому реакция на усложнение ограничена определённым набором социально-исторических «шаблонов».

Возможности здесь видятся Луману в темпах и мощности системы «в отношении обработки информации» [1, с. 131], реципрокных взаимосвязях, координирующих возможности дальнейшего выбора системы, возможности её структурной сопряжённости.

Предложенный понятийный аппарат, по мнению Никласа Лумана, «обладает большим объяснительным потенциалом, чем относительно простые системные теории более ранней традиции» [1, с. 142].

Возможности такой установки видятся в том, что позволяют концентрироваться на определённых моментах, сопоставимых с этой точки зрения у таких разных концепций, каковыми являются модели исторического процесса, предложенные Дж. Вико, Ф. Броделем, И. Валлерстайном. Их исследовательские принципы сильно разнятся, но в рамках заимствования понятий, описывающих общие социологические параметры, возможны для сопоставления.

В заключение констатируем, что возможный в таком контексте анализ самих алгоритмов объяснения исторических процессов несёт в себе новые интерпретационные возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Луман С. Введение в системную теорию. М. : Логос, 2007. 360 с.
2. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение. М. : Мир, 1990. 344 с.
3. Шувалов В. И. Э. Гиббон и проблема христианства как социально-психологического феномена // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2019. № 1 (49). С. 79–89.

УДК 378.6 (471.327)

Иван Фёдорович Шувалов

г. Пенза, elshanets@gmail.com

ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В 40-е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ: МАЛОИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОТКРЫТИЯ)

Пензенский педагогический институт как первое высшее учебное заведение области отмечает две даты своего возникновения. Первая относится к 1-му июля 1939 года, когда был образован Пензенский учительский институт с двухлетним сроком обучения. Он готовил учителей для 7-летней школы. Вторая дата восходит к лету 1941 г., когда вышло Распоряжение № 3739 Совета Народных Комиссаров СССР. В нём говорилось: «Разрешить Совнаркому РСФСР открыть с 1 сентября 1941 года в г. Пензе педагогический институт на базе существующего учительского института с контингентом приёма в 120 человек». Распоряжение подписал зам. председателя Совета Народных Комиссаров Союза ССР А. Косыгин. В институте открывались два факультета с 4-годовичным сроком обучения, на которых готовили учителей для полной средней школы.

С тех пор первая дата (1939 год) празднуется как дата образования Пензенского государственного педагогического института (университета) им. В. Г. Белинского. А вторая (1941 год) только помнится, но никак, кроме как в хрониках и в редких публикациях, не отмечается. А ведь по важности события и его исторических результатов вторая дата неизмеримо важнее первой. Но так принято, так исторически предопределено.

Два года назад, в 2019 году, широко отмечалось 80 лет со дня образования вуза, а 80-летие со дня открытия педагогического института в этом, 2021 году, опять никак не празднуется.

Судьба этих двух учебных заведений различна. Учительский институт с 1941 г. стал одной из структурных единиц педагогического вуза (на правах особого факультета), работал в едином русле с другими факультетами и, выполнив свои задачи, был

закрыт в 1953 году. А педагогический институт, окрепнув к середине 50-х годов, увеличил приём и, бурно развиваясь, в 60–80 годы 20 столетия превратился в передовое учебно-педагогическое заведение страны, обеспечивая школы области специалистами по всем изучаемым по программе предметам, и продолжает свою благородную работу вплоть до настоящего времени по подготовке учительских кадров.

Жизнь единого коллектива Пензенского пединститута, которому в 1948 году было присвоено имя В. Г. Белинского, в первые годы своего существования была особенно тяжёлой. Сказывались последствия только что закончившейся Великой Отечественной войны. Очень слабой была материально-техническая база института: не хватало элементарного оборудования, учебной литературы, только-только начал формироваться постоянный преподавательский коллектив. Серьёзной проблемой оставались текучка кадров, неукомплектованность ими кафедр и низкий процент дипломированных специалистов. Так, на начало 1947/48 учебного года штат преподавателей был укомплектован только на 77 % при 15 дипломированных специалистах. Почти треть преподавателей имела стаж работы от 1 до 3 лет. Принятые по конкурсу кандидаты наук из-за отсутствия квартир обычно через год-два из института уходили. Выручали в какой-то мере выпускники, которых оставляли на некоторых кафедрах. Но эта мера не особенно улучшала обстановку в институте.

Положение с кадрами усугубилось ещё и жёстким идеологическим прессом, который оказывал гнетущее воздействие, в том числе и на морально-политическую обстановку в вузе. После известных постановлений 1946 года ЦК КПСС «О журналах „Звезда“ и „Ленинград“», «О репертуаре драматических театров» и др. в стране развернулась борьба с «космополитизмом», «идеализмом» и вульгаризацией марксизма-ленинизма. Не обошла она и институт. Коллектив вуза оказался втянутым в эту борьбу. В 1947 году на партийном собрании директор института М. Я. Андреев прямо заявил: «Нужно поставить под особый контроль работу преподавателя литературы Попова и преподавателя русского языка Тукумцева. У Попова явно проглядывает восхищение Западом, а у Тукумцева – идеалистическая точка зрения в объяснении места сказуемого в предложении... Особую бдительность нужно проявить к студентам, которые побывали за границей и набрались многих ненужных вещей». Имелись в виду студенты-воины, демобилизованные из рядов армии после окончания войны с Германией (1945 г.). Их было в институте в то время несколько десятков человек.

Результаты такой обстановки не замедлили сказаться. Так, В. И. Попов, получивший образование в Германии и Италии и друживший с поэтом Максимилианом Волошиным, был обвинён в «антипартийности» и тлетворном влиянии на студентов и осуждён за антисоветскую деятельность. «Беспартийность и либерализм» стали причиной увольнения из института ещё трёх преподавателей литературы: В. В. Покровской, А. А. Баранова и Д. Д. Береговой. В 1948 году были уволены как не внушающие политического доверия Г. Р. Тукумцев (зав. каф. рус. яз. в 1945–48 гг.), а затем А. М. Пашковский и Э. А. Коханский как бывшие политзаключённые. Это были ведущие специалисты кафедры русского языка, яркие преподаватели, которых любили студенты. К началу 1950 года из 105 штатных преподавателей более 20 считались неблагонадёжными. Среди них, например, преподаватели – дети священнослужителей Н. П. Никольская (зав. кафедрой и декан исторического ф-та), А. В. Потапова (ст. препод. каф. марксизма-ленинизма), участник войны с фашистской Германией В. П. Султанов (ст. препод. каф. истории), К. И. Осипов (ботаник), узник фашистского концлагеря Е. И. Катросов и проживавший в годы войны на оккупированной территории П. И. Самокиш (канд. хим. наук, доц.). Неблагонадёжными считались П. Г. Сумерин (зав. кафедрой марксизма-ленинизма в 1945–1951 гг.), сочувствующий эсерам в 1917–1918 годах; А. М. Красноусов (зав. кафедрой литературы), состоявший когда-то в партии эсеров; бывшие дворяне В. В. Дворянов и упомянутая выше методист по рус-

скому языку и литературе В. В. Покровская, урождённая княжна Манцерева, и некоторые другие. Многие из «неблагонадёжных» не смогли работать в институте и уходили из него «по собственному желанию», других под тем или иным предлогом увольняли [4, с. 42–43].

С 1948 года, после выхода очередного постановления «О положении в биологической науке», одобряющего победу Т. Д. Лысенко и его сторонников в борьбе с генетиками, началась очередная «перестройка» учебно-воспитательной и научной работы в институте. Она затронула не только факультет естествознания (с 1952 года естественно-географический факультет), но и большинство других кафедр института.

Обстановка тревожности и настороженности была и в студенческой среде. Здесь тоже надо было вести себя осторожно, лишнего не говорить, потому что существовало такое низкое явление, как доносы. В своей книге «Пенза и пензяки» профессор пединститута К. Д. Вишневский, обучавшийся в эти годы на факультете русского языка и литературы, приводит следующий эпизод из своей студенческой жизни:

«А со словом приходилось держать ухо востро... Существовали раз и навсегда утверждённые словесные штампы, формулы, формулировки. Их следовало придерживаться «во избежание» ... Как-то «верстал» я очередную стенгазету... Поскольку дата была связана с вождём, я поместил в качестве девиза знаменитую цитату из Маяковского: «Ленин и теперь живее всех живых, наше знание, сила и оружие». Газету я делал в помещении Комитета комсомола... Оказался здесь и один из студентов-историков... Подошёл он к моему изделию и тоном прокурора – нет, не спросил, а сделал вопросом выговор: – «Кто разрешил?» – «Что именно?» – не понял я. – «Вот так писать?» – «А как же ещё?» – «Нужно писать: 24 года без Ленина, под предводительством Сталина, по ленинскому пути». Я, натурально, полез в бутылку: «Почему именно так?» – «Положено» – был ответ. Короче говоря, дело дошло до партбюро, и, хотя крамолы в моих действиях не обнаружили, меня всё же на всякий случай предупредили» [1, с. 144–145].

Выпускница литфака 1954 года, известный педагог г. Пензы М. Л. Савина приводит такой характерный эпизод из жизни студентов тех лет: «...я вспомнила рассказ моей коллеги Л. А. Сафроновой. Она в 1944 году училась в Пензенском педучилище. У них в группе был парень взрослее их, уже фронтовик. Одна девчонка в перемену ударила его первой попавшейся под руку книгой. А он ей: «Сейчас заявлю, что ты ударила учебником «История ВКП(б)», и загремишь...». Такое было время», добавляет Мария Леонидовна [3, с. 198].

В результате «доносительства» в эти годы, кроме преподавателей, пострадали и несколько студентов института. Так, за антисоветскую деятельность были осуждены Колеганов и Стрелков. Интересна судьба последнего из них.

Виктор Стрелков в 1948 году учился на 3-м курсе литфака пединститута. Что-то сказал в группе о Сталине. На следующий день по доносу однокурсника был арестован и отсидел на Колыме 10 лет. Вышел из ссылки лысый, со вставленными зубами. В крупные города после ссылки въезд был запрещён. Строил Ангарск, работал в Хакасии, Кемерове, ездил на БАМ. Обосновался в Ростове-на-Дону, где стал известным поэтом, членом Союза писателей СССР. Женился. Взяли ребёнка из детдома. Было присвоено звание «Заслуженный работник культуры».

Он участник Великой Отечественной войны. Был в плену. Корни его уходили в село Свищёвку Белинского района родину его предков: «Пусть село не знаменито, здесь ведь корень мой». В поэме «Испанский медальон» В. А. Стрелков рассказывает семейное предание о том, как появился их род: прадед поэта был обменян помещиком на пять породистых собак.

В Ростове-на-Дону, в Элисте вышло несколько сборников стихов поэта. Он переводил поэтов Бурятии, Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии, Северной Осетии.

В 1982 году отдельным изданием вышла поэма В. А. Стрелкова «Кузнецовское поле», посвящённая подвигу капитана М. Ф. Кузнецова, выпускника средней школы № 6 г. Пензы, погибшего, спасая хлеб от пожара [2, с. 275–276].

В. А. Стрелков приезжал в Пензу. Известный наш краевед, выпускник истфила 1954 года О. М. Савин, вспоминает об этом так.

«Раз звонит А. Сазонов: „Приехал Стрелков, он в гостинице «Пенза», приезжай“. Приехал, а там уже А. Сазонов, Л. Зефилов, А. Смайкин (все выпускники литфака- И. Ш.). Стол накрыли.

Вот приехал морду бить доносчику.

Стали мы его отговаривать. Отвлекли разговорами... После реабилитации он узнал, кто донёс на него. А обвинили его в том, что он создал в институте антисоветскую группу. Вот так ни за что отмотал 10 лет на Колыме... умер 27 апреля 1996 года» [3, с. 199].

Вот такое время было.

В сборнике стихов «Прекрасен мир, в котором есть друзья» (Пенза, 1999), посвящённом 60-летию ПГПИ им. В. Г. Белинского, опубликовано стихотворение В. А. Стрелкова, на наш взгляд, созвучное с мироощущением и жизнью поэта.

«Московский тракт»

Под луною снега серебристы,

Серебрятся бедою виски.

Едут в дикую глушь декабристы...

На ухабе швыряет возки.

Хоть сиди в шарабане, хоть вылезь –

Не уйти от навязчивых дум.

Тракт Московский монаршая милость,

Как таёжный отшельник, угрюм.

Лапы сосен под снегом обвисли,

Подчернив серебро синевой,

Беспорядочно мечутся мысли,

Будто чайки в разлив над Невой.

Тракт таёжный, острожный, Московский,

Сколько боли впитал ты людской?!

Едет в ссылку Сергей Трубецкой.

Под луною снега серебристы,

Вьётся тракт, как в теснине река...

Едут в вечную жизнь декабристы

Сквозь пургу,

сквозь сердца,

сквозь века!

Мы осветили одну из не самых светлых страниц из жизни пединститута. Она ещё раз говорит, что жизнь любого коллектива неотделима от жизни и деятельности всей страны. К счастью, факты описанного рода были в истории института единичны и не оказывали решающего значения на всю многогранную деятельность как преподавательского, так и студенческого коллектива. И несмотря на негативное воздействие идеологических кампаний 40-х – начала 50-х годов, учебно-воспитательная и общественная работа в вузе проходила с явным перевесом положительных факторов. Большинство студентов старались хорошо учиться, а преподаватели отдавали все свои силы, знания и опыт, чтобы подготовить полноценных учителей-предметников и хороших воспитателей молодого поколения того времени. Об этом говорит тот факт, что многие выпускники института стали и становятся высокопрофессиональными работ-

никами народного образования, заслуженными учителями школ, кандидатами и докторами наук, ведущими специалистами в области своих знаний.

И после присоединения в 2012 году педвуза к Пензенскому государственному университету институт не потерял своё лицо среди других значимых структурных подразделений университета, сохранил своё имя и имидж, высоко квалифицированный профессорско-преподавательский состав, свои наработки и традиции в учебно-воспитательном процессе. Опираясь более чем на 80-летний предшествующий опыт, воспринимая новые формы и направления в научно-педагогической деятельности, Педагогический институт им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета в новых условиях и с новыми требованиями продолжает подготовку учительских кадров для учебных заведений страны и прежде всего для школ Пензенской области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишневский К. Д. Пенза и пензяки. Пенза : Тип. С. Ю. Тугушева, 2013. 352 с.
2. Савин О. М. Пенза литературная. Саратов : Приволж. кн. изд-во, 1984. 352 с.
3. Савина М. Л. Неисправимый романтик. Пенза : Копи-Ризо, 2019. 420 с.
4. От учительского института до педагогического университета (история ППГУ им. В. Г. Белинского: 1939–1999 гг.). Пенза : Пензенская правда, 1999. 232 с.

УДК 81

Наталья Владимировна Щенникова

г. Пенза, schennikova@list.ru

ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Поскольку коронавирус стал атрибутом нашей жизни, языковые сообщества приобретают арсенал языковых средств для обозначения явлений, вошедших в нашу повседневную жизнь под его влиянием. Эти средства необходимы людям для описания своего физического и эмоционального состояния, для передачи информации по актуальным темам текущего момента.

Статья посвящена изменению семантической структуры языковых единиц под влиянием мирного коронавирусного кризиса.

По словам Д. Кристала, в Интернете уже есть несколько источников информации по английским неологизмам, связанных с COVID-19, и их количество растет [1]. Широкое распространение неологизмов COVID-19, многие из которых еще не вошли в словарь, объясняется быстрым распространением пандемии во всем мире и чрезвычайно мощным влиянием социальных сетей на отбор и закрепление таких наименований.

С точки зрения лингвистического анализа важно различать действительно новое слово, добавленное в словарь, и уже существующие единицы языка, получившие новый резонанс в эпоху COVID-19: *self-quarantine* – «самоизоляция», *social distancing* «социальное дистанцирование», *social isolation* «социальная изоляция». К. Ро приводит пример *Covid-19* как действительно новое слово, добавленное в словарь в эпоху пандемии [2]. Впервые появившийся в феврале 2020 года, этот термин приобрел беспрецедентную динамику и частоту использования.

Статистически весомое количество лексических единиц, оказавшихся востребованными языковым сообществом в связи с COVID-19, принадлежали словарному составу английского языка до пандемии, то есть **не** являются неологизмами; кризисное время пандемии вновь их затребовало, уточнило их значение и повысило частотность их употребления как инструментов номинации всех сторон жизни, на которые повлияла пандемия.

Например, аббревиатура WFH (*Working From Home «работа из дома»*) появилась в словаре английского языка в 1995 году. Термин *self-isolation* *самоизоляция* до пандемии коронавируса использовался для описания стран, которые обособленно держались на мировой арене в экономическом, политическом, культурном плане, но теперь самоизоляция исключительно ассоциируется с реалиями пандемии, и люди с подозрением на заражение должны самоизолироваться (*self-isolate*). Оформилась концепция социального дистанцирования, которая изменила отношение людей к своему личному пространству и собственной безопасности [3].

Elbowbump «касание локтями в знак приветствия» до пандемии использовалось как одно из средств приветствовать друг друга при встрече, наряду с *highfive* (*«жест приветствия или торжества, при котором два человека хлопают друг друга открытыми ладонями», «дай пять!»*). В контексте коронавирусных реалий эта языковая единица приобрела дополнительный комплекс сем и стала обозначать вид приветствия, которые люди вынуждены применять, чтобы избежать рукопожатия, при котором можно легче передать вирусу другому человеку.

Blursday существует по крайней мере с 2007 года, но первоначально слово использовалось для описания дня, проведенного в похмелье; в нынешних реалиях оно обновило свою семантическую структуру и широко используется для обозначения *«очередного серого дня, когданикто не знает, какой сегодня день недели (из-за дезориентирующего эффекта локдауна)»*.

Таким же образом приобрели прямые ассоциации с новой коронавирусной инфекцией языковые единицы *safedistance* *«соблюдение безопасного расстояния»*, *wearingamask* *«ношение маски»*, *usesanitizers* *«использование дезинфицирующих средств»*, *self-hygiene* *«соблюдение гигиены»*, *stayhome* *«сидеть дома, соблюдая требования локдауна или самоизоляции как мера по нераспространению коронавирусной инфекции»*. Они обозначают современные реалии условий жизни в пандемию, которые могут спасти жизни, и приобрели соответствующие семы в коннотационном и прагматическом аспектах лексического значения. Эти единицы приобрели социальную ценность, стали частью повседневной жизни людей во время пандемии, помогают обслуживать текущие потребности общества по формированию и регулированию социальных взаимодействий в повседневной жизни. Можно предположить, что новые социальные практики, вызванные COVID-19, повлияют на социальные привычки и повседневное взаимодействие людей в краткосрочной, а возможно и в долгосрочной перспективе.

Ряд лексических единиц, оказавшихся востребованными для обозначения явлений, связанных с пандемией, характеризуются эксплицитной оценочностью. Например, *maskless* *«не носящий маску, без маски»* приобрел выраженную негативную коннотацию, так как люди, не носящие маски, представляют прямую угрозу для окружающих, нарушают общие требования борьбы с коронавирусом и вызывают тем самым неодобрение со стороны законопослушных граждан. Выражение *totestpositive* *«получить положительный тест на ковид»* приобрело выраженную негативную коннотацию: в условиях пандемии положительный тест вызывает опасения за жизнь и здоровье человека и за безопасность находящихся рядом с ним людей.

Следующие регулярные единицы английского языка также возродились в течение COVID-19, приобрели прямую ассоциацию с реалиями пандемии и имеют негативные оценочные коннотации: *cabinfever* *«чувство отрезанности от внешнего мира,*

синдром продолжительного нахождения в четырёх стенах», gostir-crazy «сойти с ума от скуки или бездействия, уставший и беспокойный от долгого нахождения в одном месте», Blursday «очередной серый день(из-за дезориентирующего эффекта локдауна)».

Лексические инновации, вдохновленные COVID-19, отражают потребности языкового коллектива и фиксируют радикальные изменения во всех сферах жизни: от строгого соблюдения социальной дистанции и пересмотра протоколов проведения общественных мероприятий до избегания рукопожатий и переживаний, связанных с серьезностью проблем, вызванных разрушительным воздействием пандемии COVID-19. Интернет оказался эффективным инструментом в ускорении распространения и закрепления лексических инноваций, вызванных глобальным кризисом коронавируса.

В заключение можно привести слова Д. Кристалла о дальнейшей судьбе лексических единиц, появившихся в период пандемии: “I sympathize with our poor lexicographers, as there’s no way of knowing whether these novelties are going to remain part of the language or whether they will silently disappear once the crisis is over. However, we’re told today by the WHO that the virus may be with us for good, so may be the associated vocabulary, playful as well as serious, will stay too” [1]. «Я сочувствую нашим бедным лексикографам, поскольку нет никакого способа узнать наверняка, останутся ли эти новшества частью языка или они тихо исчезнут, когда кризис закончится. Однако сегодня ВОЗ говорит нам, что вирус может быть с нами навсегда, поэтому, возможно, связанный с ним словарь, как шуточный, так и серьезный, тоже останется» (перевод наш).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Crystal Davis. Cambridge Reflections-COVID-19: Vocabulary. Cambridgeblog. URL: <http://www.cambridgeblog.org/2020/05/covocabulary/> (дата обращения: 04.11.2021).
2. Ro C. From ‘covidots’ to ‘quarantine and chill’, the pandemic has led to many terms that help people laugh and commiserate. BBC. URL: <https://www.bbc.com/work-life/article/20200522-why-weve-created-new-language-for-coronavirus> (дата обращения: 04.11.2021).
3. Hollett V. New English words and language change with COVID-19. Simple English Videos. URL: <https://www.simpleenglishvideos.com/new-english-words-and-language-change-with-covid-19/> (дата обращения: 04.11.2021).

УДК 37.013

Наталья Евгеньевна Щербакова

г. Пенза, stenyakova-n@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Образование и сама образовательная среда подвергается постоянной реформации и модернизации, поскольку это одна из самых значимых сфер социальной жизни современного человека. Образовательная среда нуждается в постоянном обновлении в связи с тем, что в самой структуре образования по всему миру происходят изменения, а также стремительно меняется жизнь общества.

Систематизирующим фактором образовательной сферы является образовательное взаимодействие, поскольку без воздействия на участников образования, его ком-

понентов, без урегулирования отношений между ними невозможна модернизация и реформация образовательной системы.

Институты (вузы, школы и т.п.) сферы образования являются трансляторами социального и культурного опыта детям, накопленного человечеством за множество лет. Учащиеся отрабатывают полученные знания. Это усвоение есть толчок к развитию их психических функций и личностных характеристик, повышению уровня качества социализации [2].

Очень важно то, как учащийся в школе взаимодействует с другими субъектами учебного процесса. Ученик наблюдает таким образом за тем, как принято вести себя в обществе. Школа это первая модель «взрослой жизни» для ребенка. В школе он видит личностные типы, социальные типы, ролевые модели отношений (между учеником и учителем, девушкой и юношей, родителем и учителем и т.п.).

Понятие «взаимодействие» широко используется в таких науках, как социология, психология, педагогика, педагогическая психология, социальная психология. Понятие учебного взаимодействия изучается наряду с такими понятиями, как «кооперация», «партнерство», «учебный диалог», «коммуникативная педагогика», «совместное учебное действие».

Учебное взаимодействие имеет социальное происхождение и развивается в процессе взаимодействия младшего школьника со сверстниками и учителем.

Анализируя множество трактовок термина «учебное взаимодействие», Т. А. Рунова приходит к выводу о том, что учебное, как она называет, сотрудничество это не метод, как его трактуют в традиционной педагогике, а форма жизнедеятельности, конкретный уровень отношений, в основе которого лежит взаимопонимание детей со сверстниками и учителем [3].

Участники учебного процесса взаимодействуют на разных уровнях:

- горизонтальный уровень: это общение между учениками в школе, общение между учителями (коллегами), общение между разными административными ветвями;
- вертикальный уровень: это общение между учителем и учеником, учителем и руководством, учителем и родителями учеников.

Взаимодействие в образовательной системе, таким образом, включает такие подсистемы, как: 1) управление, 2) администрация, 4) преподавательские коллективы, классы, группы.

В каждой отдельной системе свой особенный тип организации взаимоотношений. Этот тип характеризуется особым стилем, структурой общения. Учебное взаимодействие представляет собой совместную форму сотрудничества, целью которого является достижение того или иного результата.

Образовательная система общего образования находится во взаимодействии с системой семьи (с родителями) и с системой общественности. То, как принято общаться в семье ребенка находит прямое отражение в том, как он взаимодействует с классом, учителем, вообще, как ведет себя в школе. Организуя учебно-воспитательную работу, необходимо брать во внимание этот компонент структуры учебного взаимодействия. Семейные ценности становятся ценностными и самого ребенка.

Существуют разные формы учебного сотрудничества: разделенное действие; имитируемое действие; подержанное действие; саморегулируемое действие.

Для того чтобы совместная деятельность осуществлялась, необходима кооперация, внутренняя структура которой обусловлена взаимодействием предметности и совместности. Исследователи выделяют три основных модели совместной деятельности: совместно-индивидуальная деятельность; совместно-последовательная деятельность; совместно-взаимодействующая деятельность.

Ведущую роль среди всех видов учебного взаимодействия играет взаимодействие между педагогом и учащимися, которое носит систематический характер.

Под педагогическим взаимодействием следует понимать осуществление коммуникативных действий учителем (педагогом), целью которых является вызов определенных реакций со стороны обучающихся.

Таким образом, можно назвать педагогическое взаимодействие инструментом или средством педагогической деятельности. Именно педагог организует учебно-воспитательную работу и задает тон общения.

Учебное взаимодействие влияет на субъекты образовательного процесса и меняет их в ту или иную сторону. При общении субъектов образовательных процессов изменение может быть взаимным (чаще всего это происходит, когда учащиеся общаются со своими одноклассниками) [1].

Ситуация взаимодействия это ситуация, когда один человек воздействует на другого, результат которой зависит от характера отношений между субъектами действия и их личностными особенностями.

Педагогическое взаимодействие прямым образом влияет на результат образовательной и воспитательной деятельности.

Взаимодействие педагогов и обучающихся зависит от особенностей личности обоих, от готовности работать вместе, эмоционального настроя и т.п. Взаимосвязанная деятельность ученика с учителем и другими учениками это учение. В ходе учения строятся и видоизменяются формы взаимодействия и общения.

Традиционная система образования подразумевает один тип организации учебного взаимодействия, при котором учитель и ученик строго поляризованы. Учитель является ведущим учебного процесса, а учащиеся занимают пассивную по отношению к нему позицию, их активность подавляется, что порождает соответствующую форму усвоения опыта репродуктивную, охватывающую все этапы обучения, от начального до конечного.

Происходящая в настоящее время реформация системы образования меняет характер взаимодействия между учителем и учеником, вызывая второго к большей активности. Это происходит посредством внедрения новых технологий обучения. В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, причем речь идет, прежде всего, о взаимодействии самих учеников в процессе деловых и ролевых игр, работах в группах, триадах, тренинг-классах.

В традиционной схеме обучения учитель считался инициатором обучения, он передавал знания, формировал умения и осуществлял контроль. Ученик рассматривался как объект обучения и воспитания.

В настоящее время схему учебного взаимодействия трактуют как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие. Учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, а в педагогическую задачу педагога входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. Данная схема учебного взаимодействия – многоярусное образование, основанное на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующий вывод. Учебное взаимодействие это отношения, в основе которых лежит общение учеников со сверстниками или учителем с целью получения новых знаний. Участники учебного процесса взаимодействуют на горизонтальном (ученик-ученик) и вертикальном (учитель-ученик) уровнях. Существуют разные формы учебного сотрудничества.

Учебное взаимодействие школьников главным образом организуется посредством диалога. Диалогическое взаимодействие выполняет коммуникативную функцию, смыслообразующую функцию, функцию мотивации, функцию устойчивости и функцию самоутверждения. Процесс формирования культуры учебного взаимодействия может осуществляться в условиях учебной дискуссии. Целью данной дискуссии является обучение школьников навыку работать в группе и взаимодействовать друг с другом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байматова М. С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников. Волгоград : ВГИПК РО, 2004. 24 с.
2. Корнеева Е. Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2, № 4.
3. Рябова Н. В., Терлецкая О. В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2 (23).

УДК 378.1

Надежда Александровна Яковлева

г. Тула, yakovleva_na@tsput.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

Увеличение количества направлений подготовки и требований к ним в вузах побуждает по-новому планировать подготовку бакалавров. Обычно содержание образовательного процесса следует с некоторым запаздыванием по отношению к формирующимся потребностям современного рынка труда. Прежде всего это заметно в области информационных технологий, которые развиваются быстрыми темпами, и современное образование не успевает за новыми технологиями.

Применение сетевого обучения может повысить мотивацию студентов к образовательному процессу и уровень подготовки будущих специалистов. Сетевое обучение направленно на вовлечение студентов в активное взаимодействие не только с преподавателем, но и друг с другом.

На данный момент нет четкого определения понятия «сетевого обучения», рассматривая подходы к формированию данного понятия педагогами-исследователями Богомоловым А. Н., Нагаевой И. А., Образцовым П. И., Озеровой М. В. и Соколовой А. С. [1–5], будем придерживаться следующей его формулировки. Сетевое обучение это совместная деятельность автономных участников образовательного процесса, которая происходит в виртуальной среде взаимодействия и организовывается с помощью средств коммуникаций.

Выделимо сновные характеристики сетевого обучения:

- взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом, используя различные формы коммуникаций (форумы, чаты, беседы, видеоконференции, вебинары, электронная почта и др.);
- компактность и четкость изложения материала;
- оптимальное, с точки зрения педагога, разбиение учебного материала на модули/блоки;
- возможность формирование и редактирование контента с сохранением предыдущих вариантов изложения;
- центральным компонентом образовательного процесса является инструментальная среда;
- оптимальное сочетание средств мультимедиа для представления информации;

- возможность сочетания онлайн и оффлайн обучения;
- возможность проведения промежуточного и итогового контроля с использованием образовательной среды;
- хранение данных о результатах обучения и возможность формирования аналитических отчетов в разрезе нескольких параметров;
- повышение уровня активности и самостоятельности студентов в учебной среде;
- моделирование будущей профессиональной деятельности в образовательном процессе.

На основе вышеизложенного материала можно представить модель взаимодействия очного и сетевого обучения (рис 1.).

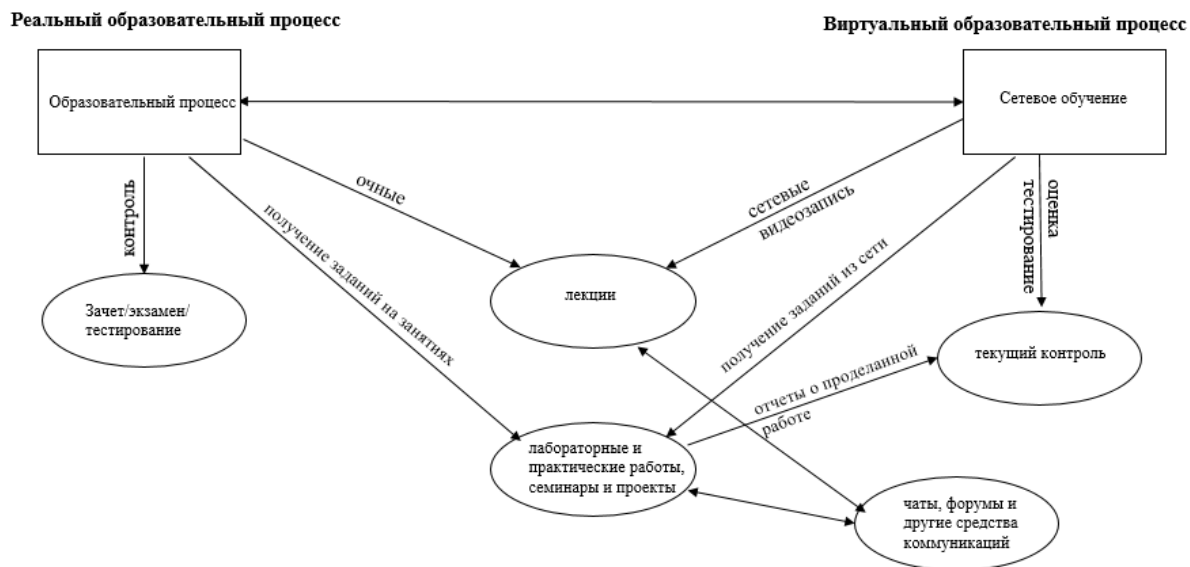


Рис 1. Модель взаимодействия очного и сетевого обучения

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого ведется подготовка по следующим ИТ-направлениям 02.03.02 Фундаментальная информатика и информационные технологии, 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем и 09.03.03 Прикладная информатика. При реализации этих направлений мы используем взаимодействие очного и сетевого обучения.

При обучении студентов ИТ-направлений преподаватели используют задания для командной работы, решая которые обучающиеся объединяются в небольшие группы, повышают свою профессиональную подготовку, совершенствуют навыки взаимодействия друг с другом и учатся распределять роли в команде. Для чего используются возможности сетевого обучения, позволяющие выполнять задания удаленно, не собираясь вместе.

На лекционных занятиях студентам проводят визионерские лекции специалисты ИТ-компаний, показывают онлайн занятия ведущих специалистов в области информационных технологий, используют готовые образовательные курсы, что способствует росту уровня профессиональной подготовки студентов.

На лабораторных и практических занятиях студенты выполняют кейсы, которые могут быть индивидуальными, групповыми и совместными со студентами из других групп, а иногда и других вузов.

Одной из форм самостоятельной работы студентов является прохождение ими онлайн курсов ведущих вузов страны, участие в хакатонах и олимпиадах по програм-

мированию, математике и информационным технологиям, проводимых не только в нашей стране.

При сетевом обучении промежуточный контроль проводится в виде тестирования и решения задач, которые проверяются автоматически по заранее разработанным тестам. Еще возможно выполнение группового или индивидуального проекта, который выполняется удаленно, выкладывается в среде электронного обучения и защищается с помощью видеоконференцсвязи.

Проведение итогового контроля происходит по средствам видеоконференцсвязи с возможностью записи хода мероприятия. Зачет у студентов проходит с включенными камерами у всех участников образовательного процесса. Перед получением задания обучающий на камеру показывает комнату и рабочее место, демонстрируя отсутствия в комнате посторонних людей и наличия дополнительных материалов, недопустимых для выполнения заданий или ответов на вопросы.

При сетевом обучении студенты вовлекаются в практическую деятельность, повышают свой профессиональный уровень, интерес и мотивацию к изучению дисциплин.

Для повышения уровня подготовки бакалавров IT-направлений с использованием сетевого обучения можно предположить следующие изменения в образовательном процессе: использование в качестве заданий практико-ориентированных проектов; организация взаимодействия студентов разных курсов и направлений подготовки; привлечение специалистов в области информационных технологий для проведения мастер-классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолов А. Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // Русский язык за рубежом. 2006. № 1. С. 36–44.
2. Нагаева И. А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3. С. 31–37.
3. Образцов П. И. Сущность и содержание понятия «технология обучения»: современная интерпретация // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 3. С. 78–81.
4. Озерова М. В. Сетевое профильное обучение: социологический анализ результатов внедрения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. Т. 1, № 4. С. 82–86.
5. Соколова А. С. Сетевое (взаимное) обучение: особенности, принципы // Nauka-Rastudent.ru. 2014. № 7 (07). С. 7.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеева Екатерина Романовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Акимова Анастасия Дмитриевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Акимова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Акчурина Эльвира Александровна – учитель информатики, МОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68, г. Пенза.

Алёшина Екатерина Юрьевна – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Алиева Эльмира Курбаналиевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Андросова Ольга Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Арехина Дарья Владимировна – старший преподаватель кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Артемова Серафима Николаевна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Афонская Надежда Викторовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бабичева Елена Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Барашкина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Барменкова Ольга Георгиевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Белова Валерия Вячеславовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Беляков Александр Дмитриевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Беспалова Мария Алексеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бобкова Ксения Сергеевна – аспирант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Богородицкая Юлия Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Болотская Маргарита Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Болотский Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борзенкова Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Начальное образование», Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара.

Брыкина Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Булыгина Анастасия Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Буркина София Владимировна – студентка, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир.

Васина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Вдовина Элла Леонидовна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Вернер Виктория Владимировна – учитель начальных классов, МБОУ СОШ № 40, г. Пенза.

Викторова Елизавета Игоревна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Волкова Наталия Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Воронина Полина Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Воронкова Светлана Валерьевна – преподаватель географии и биологии, Пензенский агропромышленный колледж, г. Пенза.

Ворошилина Алёна Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гаврилова Маргарита Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Глебова Мария Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гордеева Вероника Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Горланов Геннадий Елизарович – доктор филологических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Графова Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Груздова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Губанова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гузун Вера Дмитриевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дарбаидзе Анастасия Павловна – студентка, Омский государственный педагогический университет, г. Омск.

Дёмочкина Полина Михайловна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Диков Андрей Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дмитриев Дмитрий Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дыранова Юлия Вячеславовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дьяченко Элина Александровна – студентка, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Журавлева Екатерина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Загрекова Ксения Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Зимняков Александр Михайлович – кандидат химических наук, доцент кафедры «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Зорькина Ольга Владимировна – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой «Биология и биоинженерия», Волгоградский государственный университет, г. Волгоград.

Игольников Вадим Борисович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Илясова Екатерина Александровна – магистрант, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара.

Иноземцев Иван Николаевич – аспирант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Исайкин Максим Витальевич – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Калинина Алла Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общая физика и методика обучения физике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Калиниченко Анастасия Яковлевна – учитель информатики, Средняя школа № 2, Республика Казахстан, г. Петропавловск.

Канакина Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Капустина Елизавета Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Карева Екатерина Ивановна – учитель иностранного языка, МБОУ СОШ № 40, г. Пенза.

Карпушкина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Карташова Ангелина Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кириллова Кристина Александровна – студентка, Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

Киселева Светлана Викторовна – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Климова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Козина Галина Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кольдина Елизавета Геннадьевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Королева Елена Викторовна – ассистент кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Котова Елена Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Московский государственный гуманитарно-экономический университет, г. Москва.

Кочеткова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Крылова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кузнецова Анна Викторовна – кандидат химических наук, доцент кафедры «Общая и клиническая фармакология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кузнецова Нина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кузнецова Ольга Николаевна – аспирант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кязимова Кристина Эйтибаровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лаганина Дарья Николаевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ленок Ирина Петровна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель обществознания, ГБОУ Средняя образовательная школа с углубленным изучением физики и химии № 258, г. Санкт-Петербург.

Лыгина Марина Аркадьевна – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лылина Марина Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мазалова Анна Евгеньевна – аспирант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мали Любовь Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мали Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мезинова Ирина Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мешкова Людмила Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Митрофанов Владимир Петрович – доктор исторических наук, профессор кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Михайлова Юлия Павловна – магистрант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Монахова Оксана Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Морозова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мухина Дарья Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Назарова Александра Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Насонова Мария Олеговна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Наумова Нина Ильинична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Некрутова Софья Вячеславовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Никитина Ольга Геннадьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Нискошова Валерия Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Обушников Евгений Владимирович – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Олшауска Диана Албертовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Осин Роман Викторович – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Осокина Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и гуманитарных дисциплин, Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

Осьминина Наталья Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Панчугова Алина Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Паньженский Владимир Иванович – кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Паршина Вера Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Патрина Александра Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Петросян Кристина Андреевна – студентка, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир.

Петрунина Анастасия Валерьевна – магистрант, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов.

Питанова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Пудовкина Юлия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Пустыльник Петр Наумович – кандидат экономических наук, кандидат технических наук, доцент кафедры «Технологическое образование», Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Растрепина Анастасия Олеговна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Расходчикова Екатерина Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Саакян Айастан Арамовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Саенкова Татьяна Юрьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Салмин Алексей Алексеевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сафонов Владимир Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Информатика и вычислительная техника», Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск.

Семенова Татьяна Семеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сёмочкина Юлия Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сердобинцева Елена Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Симакова Наталья Анатольевна – кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Соловьева Анастасия Алексеевна – учитель начальных классов, МБОУ СОШ с. Покровка, Пензенская область, Бессоновский район.

Сорокина Марина Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Степанцева Александра Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сугрובה Галина Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сурина Ольга Петровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сухов Валерий Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сычёва Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тимофеева Антонина Николаевна – учитель начальных классов, КГУ Средняя школа-комплекс национального возрождения № 17, Республика Казахстан, г. Петропавловск.

Тихонова Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Толстова Дарья Вячеславовна – магистрант, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск.

Торгунакова Алена Викторовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Трунина Анастасия Михайловна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Трунина Анна Михайловна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тугаров Александр Борисович – доктор философских наук, профессор кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тюпаева Анастасия Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тюрин Сергей Дмитриевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тюрина Екатерина Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Фатюнина Юлия Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Филатова Светлана Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Фирстова Наталья Вадимовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Царева Оксана Олеговна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Чепухин Гевен Хачатурович – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Чуднова Дарья Дмитриевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шамшин Роман Викторович – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шарникова Анастасия Антоновна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ширшаков Роман Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шувалов Владимир Иванович – доктор исторических наук, профессор кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шувалов Иван Федорович – кандидат филологических наук, профессор кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шурыгина Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Щенникова Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Щербакова Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Яковлева Надежда Александровна – старший преподаватель кафедры «Информатика и информационные технологии», Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула.

СОДЕРЖАНИЕ

Авдеева Е. Р., Семенова Т. С. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДИНСТИТУТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», О ПРОФЕССИИ ВОСПИТАТЕЛЯ	3
Акимова И. В., Исайкин М. В., Акчурина Э. А. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ	5
Акимова И. В., Чепухин Г. Х. О ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО ИНФОРМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	8
Алиева Э. К., Фатюнина Ю. А. ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «СКЕЛЕТ ЧЕЛОВЕКА» КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	11
Арехина Д. В., Викторова Е. И. СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ TikTok КАК СПОСОБ ДИСТРИБУЦИИ КОНТЕНТА СМИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕКАНАЛОВ).....	14
Артемова С. Н. КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	17
Афонская Н. В., Графова О. П. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	20
Бабичева Е. Л. ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СУФФИКСАЛЬНОЙ ДЕРИВАЦИИ СУБСТАНТИВОВ.....	23
Бараишкина С. Б. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».....	25
Барменкова О. Г. ПРОТИВОРЕЧИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	28
Беляков А. Д., Питанова М. Е. ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР ДО АДДИКЦИИ	30
Беспалова М. А. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	33
Бобкова К. С. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	35
Богородицкая Ю. С., Питанова М. Е. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	39
Болотская М. П., Саенкова Т. Ю. «ДОМ» КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Л. Е. УЛИЦКОЙ «СОНЕЧКА»)	42

Болотская М. П. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА»	44
Болотский А. В. ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИХ СОЗДАНИЯ.....	46
Булыгина А. А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	49
Бурыкина С. В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ.....	51
Васина О. Н. ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ.....	54
Волкова Н. В., Лылина М. В. ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ШКОЛЕ	57
Воронина П. А., Брыкина С. В. ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКОГО ТЕРМИНА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	59
Ворошилина А. А. ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СПОРТСМЕНОВ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	62
Глебова М. В., Сёмочкина Ю. С. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	65
Гордеева В. В., Назарова А. С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	67
Горланов Г. Е. РУССКИЙ ЭТНОС В КОНТЕКСТЕ «ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ».....	70
Графова О. П., Вернер В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	72
Графова О. П., Тихонова Н. Б. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	75
Груздова О. Г., Мухина Д. А. СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	77
Губанова О. М., Капустина Е. А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	80
Губанова О. М. ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	83
Гузун В. Д. СЕМАНТИКА БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЛИРИКЕ А. ДЕМЕНТЬЕВА	86

Дарбаидзе А. П. ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	88
Дёмочкина П. М., Сычёва М. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	91
Диков А. В. ОПОРНЫЕ СИГНАЛЫ ШАТАЛОВА И ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ.....	94
Дьяченко Э. А. ПЕРЕХОД ОТ ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЙ СРЕДЫ К ТЕКСТОВОМУ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	98
Журавлева Е. Г., Акимова А. Д., Саакян А. А. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ РЕШЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....	101
Загрекова К. С. СТАНОВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	104
Илясова Е. А., Борзенкова О. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА.....	106
Иноземцев И. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЕМ СССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.....	109
Калинина А. В., Торгунакова А. В. АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПОЛУПРОВОДНИКОВЫХ ФОТОПРИЕМНИКАХ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	113
Калиниченко А. Я. ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ	115
Канакина Г. И. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ПОСЛОВИЦАМИ.....	118
Карева Е. И., Шурыгина Ю. А. ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС (ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ).....	120
Карпушикина Е. А. РАННЯЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИМСЯ В СИТУАЦИИ БИЛИНГВИЗМА.....	122
Карташова А. С., Фирстова Н. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ШЕСТИУГОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБОБЩЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В 10 КЛАССЕ.....	125
Кириллова К. А., Осокина Т. В. РОЛЬ ТЬЮТОРСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ К СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ.....	127

Киселева С. В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА.....	130
Климова С. А., Белова В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	133
Козина Г. Ю., Игольников В. Б. НОВЫЙ ФОРМАТ ГОСПОДДЕРЖКИ МАЛОИМУЩИХ СЕМЕЙ И ОДИНОКИХ ГРАЖДАН: СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТРАКТ	136
Кольдина Е. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	138
Королева Е. В. РАБОТА НАД ОБРАЗОМ В ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ	140
Котова Е. В. ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА ПАРАМЕТРОВ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	142
Кочеткова О. А., Пудовкина Ю. Н., Царева О. О. РОЛЬ ВИРТУАЛЬНЫХ СРЕД ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РОБОТОТЕХНИКЕ	145
Кузнецова Н. Г. ДОМОСТРОЙ: ПОРЯДОК И УСТОИ РУССКОЙ СЕМЬИ (ПО СТРАНИЦАМ «ПЕСНИ ПРО ЦАРЯ ИВАНА ВАСИЛЬЕВИЧА, МОЛОДОГО ОПРИЧНИКА И УДАЛОГО КУПЦА КАЛАШНИКОВА» М. Ю. ЛЕРМОНТОВА)	148
Кузнецова О. Н. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА	150
Кязимова К. Э., Крылова Н. Н. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОНЯТИЕ, РИСКИ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТА	153
Лыгина М. А. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	156
Мазалова А. Е. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ.....	158
Мали Н. А., Некрутова С. В. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА У УЧАЩИХСЯ СЕДЬМЫХ КЛАССОВ.....	161
Мали Л. Д., Соловьёва А. А. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД УСВОЕНИЕМ ИДЕИ РАССКАЗА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	163
Мезинова И. А., Питанова М. Е. ФЕНОМЕН «ОБУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ».....	167

Мешкова Л. Н. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ	170
Митрофанов В. П. СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ	172
Михайлова Ю. П. РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ	175
Монахова О. А., Сорокина М. В. О ВНЕДРЕНИИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	177
Насонова М. О. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ КАК ЗАЛОГ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЦЕЛЬЮ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАТАСТРОФЫ (НА ПРИМЕРЕ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДИСНЕЙ)	181
Наумова Н. И., Олиауска Д. А. SCRUM-ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	183
Никитина О. Г. О НЕКОТОРЫХ ОШИБКАХ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАНИЯ ЕГЭ ПО СТЕРЕОМЕТРИИ.....	186
Нискошова В. А., Вдовина Э. Л. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МОСКОВСКОЙ АГЛОМЕРАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ	188
Обушников Е. В., Никитина О. Г. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ	190
Осин Р. В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА.....	193
Осьминина Н. А., Салмин А. А. НАГЛЯДНО-ГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДНОЙ ЗАДАЧИ	196
Панчугова А. С. ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ CLIL	198
Паньженский В. И., Растрепина А. О. ОЦЕНКА СЕКЦИОННОЙ КРИВИЗНЫ ВЕЩЕСТВЕННОГО РАСШИРЕНИЯ ПЛОСКОСТИ ЛОБАЧЕВСКОГО	200
Паршина В. Н. «НАШ МИНИМУМ – НИ ОДНОГО КОМСОМОЛЬЦА ВНЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ»: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОММУНИСТИЧЕСКОГО СОЮЗА МОЛОДЕЖИ В НАПРАВЛЕНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)	204
Патрина А. С., Андросова О. Е. ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ РИТМА И РИФМЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ	207

Петросян К. А. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ	209
Петрунина А. В. ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	211
Пудовкина Ю. Н., Болотский А. В. ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАТИКЕ.....	213
Пустыльник П. Н., Ленок И. П. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИИ	215
Расходчикова Е. С., Лаганина Д. Н., Шурыгина Ю. А., Дмитриев Д. В. РАЗВИТИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА (ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)	217
Сафонов В. И. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	219
Семенова Т. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	222
Сердобинцева Е. Н. ЯЗЫК ПУБЛИКАЦИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ИЗДАНИЯ.....	224
Симакова Н. А. СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ: ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	226
Степанцева А. А. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИРИКИ В. МАЯКОВСКОГО В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	230
Сугрובה Г. А., Воронкова С. В. ВЛИЯНИЕ УРБАНИСТИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА АДАПТАЦИЮ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (ССУЗЕ)	232
Сурина О. П., Дыранова Ю. В. К ГЕОМЕТРИИ ВЕЩЕСТВЕННОГО РАСШИРЕНИЯ ПЛОСКОСТИ ДЕ-СИТТЕРА.....	235
Сурина О. П., Морозова В. Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	238
Сухов В. А. ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИМАЖИНИЗМА В ТРАКТАТЕ А. Б. МАРИЕНГОФА «БУЯН-ОСТРОВ».....	242
Сычёва М. В. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	244

Тимофеева А. Н. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	247
Толстова Д. В., Сафонов В. И. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ	250
Трунина А. М. СТРАТЕГИИ ДОМЕСТИКАЦИИ И ФОРЕНИЗАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРОВ Б. Н. ЕЛЬЦИНА «ИСПОВЕДЬ НА ЗАДАННУЮ ТЕМУ»)	252
Трунина А. М. ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»	255
Тугаров А. Б. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	258
Тюпаева А. А. SCRUM-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	260
Тюрин С. Д. СТУДЕНЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	263
Тюрина Е. А., Филатова С. В. «БЕСПОДОБНОЕ ЯВЛЕНИЕ ДЛЯ СЛУХА!»: РОГОВАЯ МУЗЫКА В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ В КОНЦЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.	265
Фирстова Н. В., Кузнецова А. В., Зорькина О. В. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ТЕОРИЯ РАСТВОРОВ ЭЛЕКТРОЛИТОВ» ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	268
Чуднова Д. Д., Алёшина Е. Ю. БРИТАНСКОЕ НОРМАТИВНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ. ИСКУССТВЕННЫЙ СТАНДАРТ	271
Шамишин Р. В., Зимняков А. М. ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В ФОРМЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ	273
Шарникова А. А. УРОКИ-ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	276
Ширшаков Р. В. ДИАЛЕКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ВО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ.....	278
Шувалов В. И. СОЦИУМ КАК СЛОЖНОЕ ЦЕЛОЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СИСТЕМНОЙ ТЕОРИИ Н. ЛУМАНА.....	281
Шувалов И. Ф. ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В 40-е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ: МАЛОИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОТКРЫТИЯ)	283
Щенникова Н. В. ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА.....	287

Щербакова Н. Е.

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ 289

Яковлева Н. А.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ

С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ..... 292

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 295

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 82-летию
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 17 декабря 2021 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
Суриной Ольги Петровны

Материалы представлены в авторской редакции

Корректор *Е. П. Мухина*
Технический редактор *Р. Б. Бердникова*
Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *А. Е. Журиной*

Подписано в печать 01.03.2022.
Формат 60×84¹/₈. Усл. печ. л. 36,27.
Тираж 50. Заказ № 134.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru