Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы Научной сессии 2023 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ»

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: МАТЕРИАЛЫ НАУЧНОЙ СЕССИИ – 2023 БОРИСОГЛЕБСКОГО ФИЛИАЛА ФГБОУ ВО «ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2023

УДК 001(08)
ББК 94
А43

Редакционная коллегия:
А. А. Долгова, Е. А. Зацепина, С. Е. Зюзин,
Л. А. Комбарова, Е. Е. Плотникова, И. И. Пятибратова

А43 **Актуальные вопросы современной науки и образования** : материалы Научной сессии – 2023 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2023. – 298 с.

ISBN 978-5-9273-3857-3

Сборник содержит материалы Научной сессии Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» 2023 года. Материалы публикуются в полном соответствии с файлами-оригиналами, представленными авторами.

Для преподавателей, студентов, магистрантов, аспирантов, а также всех, кто интересуется проблемами современных научных исследований.

УДК 001(08)
ББК 94

ISBN 978-5-9273-3857-3

© Воронежский государственный университет, 2023
© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2023

Содержание

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВКР КАК СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ ОБ ОСНОВАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ Ж. А. Авалян.....7

НОВЫЙ ПОРЯДОК РАСЧЕТА И УПЛАТЫ НАЛОГОВЫХ ПЛАТЕЖЕЙ ИЗ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ СОТРУДНИКОВ Ж. А. Авалян, Д. В. Паницкая 12

МОДЕЛЬ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЖИЛИЩНО-ХОЗЯЙСТВЕННЫМ КОМПЛЕКСОМ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ Ж. А. Авалян, Н. А. Швачкина 17

ОБРАЗ ДЕМОНА В ТВОРЧЕСТВЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА Н. Г. Авдеева, М. А. Шипилова 22

ФОЛЬКЛОРНЫЕ И ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ СНА ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ ИЗ РОМАНА А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» Н. Г. Авдеева, М. С. Любченко.....27

В ПАТРИОТИЗМЕ МОЛОДЕЖИ – БУДУЩЕЕ РОССИИ Э. Т. Аветян.....32

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАСТИЛИНА В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА РЕБЁНКА И. А. Аникина, Л. Н. Борисова36

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И. А. Аникина, Е. С. Петухова.....43

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИВНОСТИ УДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Г. А. Бабайцева, Н. А. Черных.....49

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТОВ) А. С. Бахтина55

НАРОДНЫЕ НАЗВАНИЯ УЛИЦ И ЧАСТЕЙ СЕЛА МИТРОФАНОВКА КАНТЕМИРОВСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ Т. В. Бондарева.....60

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСЕМЫ *УЧИТЕЛЬ* (по результатам направленного ассоциативного эксперимента) Т. В. Бондарева 64

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ М. А. Бочарова, Е. Е. Плотникова.....68

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ СТАДИИ ВЫЗОВА ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ А. А. Бредихина 72

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИКОНА Л. Н. Верховых.....78

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИКУМА СО ВЗРОСЛЫМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА О. В. Винокурова.....82

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК ЛИЧНОСТНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ПЕДАГОГА Д. А. Герасимова, Л. В. Лободина.....90

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ А. Ю. Денисова.....95

STEM-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ А. А. Долгова 99

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОУ А. И. Екушева 103

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ О. В. Житенёва, Л. В. Скопова, М. В. Шишкина 106

ЗНАЧЕНИЕ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ П. А. Жулидова, Л. В. Лободина.....110

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ О. А. Зайцева.....115

БОРЬБА С НАЛЕДЬЮ В ЗИМНИЙ ПЕРИОД Т. В. Зульфикарова, Л. И. Матвеева.....120

О ПРОБЛЕМАХ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Т. В. Зульфикарова, Л. И. Матвеева.....126

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ФИЗИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО И ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЙ С. Е. Зюзин.....131

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В КОМЕДИИ А.С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА» А. Е. Иванова 134

«КОНЕЦ КВАРТИРЫ № 50»: ФИЗИЧЕСКИЙ И МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ (ПО РОМАНУ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА») М. Н. Капрусова.....142

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА А. Х. Карагулакова.....153

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО Е. А. Киянченко 157

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ Е. А. Киянченко, К. М. Матевосян 161

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПО НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ КУРСА ПО 3D МОДЕЛИРОВАНИЮ И АНИМАЦИИ В BLENDER 3D Д. А. Коваленко 165

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ЭТИКИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ М. А. Коваленко, Е. Н. Солодовникова 170

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Д. Д. Копан 174

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ С СДВГ В РАЗВИТИИ ПРОЦЕССА ВНИМАНИЯ Н. Г. Копиева, Н. А. Черных 179

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ШКОЛЬНЫХ УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ Д. П. Крутых 184

ВЛИЯНИЕ РЕЖИМА ДНЯ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Е. А. Кудрявцева 190

СТИЛЬ И КАЧЕСТВО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ Ю. А. Левченко, Л. В. Лободина 194

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ К. И. Лежнюк 200

ОБРАБОТКА ДЕТАЛИ ТИПА «ПРОБКА» НА СТАНКАХ С ЧПУ О. Ю. Лопырев, С. Л. Панченко 205

О ТЯЖЕСТИ СВОБОДЫ Е. А. Мацнева, А. С. Селезнев 209

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПОСТАНОВКИ УЧЕБНОЙ ПРОБЛЕМЫ Л. И. Мисирханова 212

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ И ПАРЕМИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «ПОСЛОВИЦЫ РУССКОГО НАРОДА» В.И.ДАЛЯ) И. А. Морозова 217

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Е. М. Моторыгина 222

ПРОЕКТНАЯ ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ООП НОО А. Д. Пометова 227

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ В. В. Процик, Е. Н. Солодовникова. 232

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В. Н. Пугач, В. В. Рощенко 237

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ЭЛЕКТИВНОМУ КУРСУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «ЛЕКСИКА РОДНОГО КРАЯ» И. В. Ракитина 243

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСКУССИЙ УЧИТЕЛЯМИ ИСТОРИИ Е. Г. Роганская 247

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ О. А. Сараева 251

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ Е. Н. Солодовникова 255

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Ж. Н. Тарасова 259

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ – КАКОЙ? (психолингвистическое описание по результатам направленного ассоциативного эксперимента) М. М. Ткаченко 264

ГИДРОНИМИЯ СЕЛА ЧИГОРАК БОРИСОГЛЕБСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ М. М. Ткаченко 267

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ОСНОВНУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ А. И. Трегубова.....272

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО Д. Э. Труфанова.....277

О МАТРИЧНОЙ КОРРЕКЦИИ НЕСОБСТВЕННЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ С ФИКСИРОВАННЫМИ СТРОКАМИ М. Н. Хвостов 281

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЛЕКСЕМЫ *УЧИТЕЛЬ* (по результатам свободного ассоциативного эксперимента) М. А. Шипилова.....286

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ С. Е. Шемякина 290

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Л. Е. Якубина..... 295

УДК 338.5

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВКР КАК СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ ОБ ОСНОВАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Ж. А. Авалян
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: avalyan@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье рассмотрена значимость экономической оценки технических решений машиностроительного предприятия с учетом условий функционирования при выполнении студентами выпускной квалификационной работы. Современное общество требует от обучающихся высших учебных заведений новых навыков и знаний, связанных с изменением целей и содержания профессиональной деятельности. Экономическая подготовка становится все более важной для будущих инженеров, так как специалисты должны уметь анализировать и проектировать свою экономическую деятельность, быть самостоятельными и системно мыслить в экономических ситуациях.
Ключевые слова: предприятие; технические решения; экономическое обоснование; показатели эффективности.

Решение задачи повышения эффективности промышленного производства, поставленной перед отечественной машиностроительной отраслью, требует постоянного совершенствования уровня экономики и управления производством на каждом его участке. При этом решающее значение имеет наличие у инженерно-технических работников необходимых знаний в области экономического обоснования проектируемых деталей, машин и оборудования, а также технологических процессов. Поэтому важной задачей вуза является выпуск специалистов, обладающих не только техническими знаниями, но и знаниями научных основ организации и экономики производства для применения их в своей практической работе.

Для подтверждения освоенных общепрофессиональных компетенций большое значение имеет анализ экономических и организационных вопросов, исследуемых в выпускной квалификационной работе (ВКР). В ней экономическая подготовка студента находит наиболее развернутое и углубленное выражение. Экономические расчеты в ВКР, выполняемые на выбранные темы, позволяют судить о целесообразности внедрения результатов работы в производство.

При выполнении экономического раздела ВКР необходимо обосновать выбор базового варианта объекта, в сравнении с которым

будет определяться эффективность работы, определить изменяющиеся в результате выполнения работы показатели эффективности и провести их анализ. За базовый вариант могут быть приняты применяемые в данный момент конструкторские и технологические разработки или наиболее эффективное и близкое к предлагаемому в проекте решение.

Настоятельно рекомендуется характеризовать сущность каждого элемента в базе и новой версии, выявлять изменяющиеся показатели эффективности на основе перечня изменяемых элементов объекта работ. Необходимо показать, как меняются эти показатели, и после этого предоставить подробный анализ.

Расчет экономической эффективности, сравнение натуральных показателей, не подлежащих экономическому расчету, и проведение качественного анализа не поддающихся количественной оценке изменений – все это способы измерения успеха. Несмотря на это, основная цель оценки эффективности любой выпускной квалификационной работы должна состоять в том, чтобы продемонстрировать, что ее намеченная цель была достигнута.

В связи с возможным внедрением или выпуском нового продукта технико-экономическое обоснование проекта составляется с точки зрения деятельности конкретного предприятия с целью предвидеть возможные изменения в его деятельности. Финансовая динамика исследуемого объекта рассматривается наряду с прямыми и косвенными влияющими факторами.

Чтобы определить экономическую эффективность компании, необходимо оценить рациональность распределения ресурсов и потенциал роста. Эффективность результатов зависит от уместности предлагаемого технического подхода [1].

Нынешняя ситуация требует, чтобы в кругах национальных предприятий решающее значение имело замещение импорта в различных областях производства. Устаревшее оборудование в ряде предприятий создает серьезные препятствия для внедрения передовых производственных технологий. Поэтому, чтобы двигаться вперед, необходимо сделать выбор в пользу полной замены или модернизации техники. Чтобы сделать это правильно, важно иметь стандартизированную основу для технического и экономического анализа, связанного с модернизацией или заменой оборудования.

При расчете экономической эффективности нового оборудования или технологии важным стоимостным показателем является себестоимость. Себестоимость изготовления детали определяется методом прямого счета, где учитываются все затраты. Наиболее характерными элементами затрат являются: материалы, заработная плата производственных рабочих; расходы по эксплуатации

оборудования с учетом затрат на ремонт и амортизацию оборудования; расходы по переналадке оборудования (заработная плата наладчиков); общецеховые расходы (заработная плата цехового персонала, амортизация и эксплуатация зданий, расходы по охране труда и др.). При определении экономической эффективности нового оборудования рекомендуется использовать единую типовую схему расчёта с унифицированными таблицами. Это позволит ввести единообразие в расчёты, облегчит планирование и учёт новой техники.

При определении экономической эффективности технологических процессов и оборудования необходимо установить размер критической партии, определяющей целесообразность перехода от одного варианта технологии производства деталей к другому и найти область применения новой техники. Это позволит более эффективно использовать новую технику. Особенно важно определить размер критической партии при использовании дорогостоящих технологических процессов и оборудования. Критическая партия может быть определена путем анализа изменения себестоимости в зависимости от объемов производства [3].

Объем использования нового оборудования определяется на основе анализа изменения приведенных затрат по каждому варианту оборудования в зависимости от объема производства или загрузки оборудования. Нижняя граница эффективного использования новой технологии будет определяться объемом производства или загрузкой оборудования, при котором соблюдается равенство приведенных затрат сравниваемых технологических вариантов. Наиболее экономически целесообразный объем производства по каждому варианту может быть достигнут при коэффициенте загрузки оборудования, приближающемся к единице.

Формирование комплексных показателей является одним из методов, применяемых при решении многокритериальных задач, зависящих от исходных показателей. Интенсивность учета каждого показателя устанавливается через весовые коэффициенты в суммах, а также показатели степени в произведениях. Наиболее распространенным типом функции является произведение отдельных показателей на их сумму [2].

При обосновании решения о производстве или модернизации оборудования с альтернативными вариантами полезным подходом является выделение в качестве критерия оптимального решения наиболее важного показателя. Таким образом, может быть сформирована основа для сравнения, позволяющая использовать технико-экономические обоснования для изучения проектных решений [4].

На предприятии может быть старое оборудование, которое можно обновить до современных стандартов. В качестве альтернативы они могут подумать о покупке нового оборудования, что может быть дорогостоящим и нецелесообразным для финансовых целей бизнеса. Снижение ценника нового оборудования – общая задача любого предприятия с ограниченным бюджетом.

Важно стремиться к соблюдению руководящих принципов, изложенных в техническом задании, что означает, что конкретные технические стандарты не могут опускаться ниже определенного порога.

Для любой сложной модернизации оборудования важно найти наиболее эффективное решение. Для этого необходимо взвесить два фактора: проектирование нового оборудования или приобретение аналогичного, а также его модернизацию и техническое обслуживание. Необходимо провести технико-экономический анализ, чтобы найти наилучший вариант.

На основе технико-экономического обоснования студентам предлагается использовать обобщенный алгоритм принятия решений. С помощью этого алгоритма можно оценить практически любой проект модернизации оборудования. Сбор необходимых исходных данных, таких, как стоимость покупки, заработная плата за установку и эксплуатацию, производственный спрос и технические показатели, имеет важное значение.

Его уникальные качества делают работу с оценочной картой особенной. Уровни качества должны устанавливаться измерениями, которые показывают уровень удовлетворения, обеспечиваемый конкретными потребностями. Чтобы дать общую оценку эксплуатационного и технического уровня, необходимо изучить и сравнить как новое, так и старое оборудование. В свою очередь, это помогает определить общие эксплуатационные свойства, возможности и степень новизны, определяющие качество продукта [2].

Эксплуатационные расходы модернизированного оборудования могут быть ниже, чем у нового оборудования, из-за меньшей потребности в обслуживающем персонале. Кроме того, можно нанять менее квалифицированный персонал с более низкой заработной платой, а ремонтные работы не такие дорогие [1].

Обстоятельства часто вынуждают столкнуться с обратным: где на выходе требуется меньше обслуживающего персонала и часов ремонта за счет энергоэффективного оборудования. Учет уникальных характеристик каждой ситуации модернизации имеет решающее значение для принятия решений при столкновении с многочисленными факторами и ограничениями.

Таким образом, в сфере производства и технологий выпускники технических направлений подготовки должны стать специалистами, способными принимать решения. Они должны уметь оценивать финансовые последствия своего выбора и принимать обоснованные решения с учетом имеющихся ресурсов. Для инженеров крайне важно овладеть искусством расчета экономической целесообразности технических и организационных мероприятий и применять на практике общепринятые методы.

Список литературы

1. Баранчикова, С. Г. Экономическая эффективность технических решений : учебное пособие / С. Г. Баранчикова [и др.] ; под общ. ред. проф. И. В. Ершовой. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 140 с.
2. Горфинкель, В. А. Экономика предприятия : учеб. для вузов / под ред. проф. В. А. Горфинкеля, проф. В. А. Швандера. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : ЮНИТИ – ДАНА, 2006. – 670 с.
3. Мухаммедов, К. Х. Экономическая эффективность новой техники / К. Х. Мухаммедов // Молодой ученый. – 2023. – № 15 (462). – С. 134–135. – URL: https://moluch.ru/archive/462/101569/ (дата обращения : 25.04.2023).
4. Понуровская, В. Р. Экономическое обоснование инженерно-технических решений : метод. указания для самостоятельной работы / В. Р. Понуровская – Новосибирск : Новосиб. гос. аграр. ун-т. Инженер. ин-т; 2019. – 12 с. – URL : http://www.mechfac.ru/files/SHM/Ekonom.obosnovanie_inz-tekhn.reshenij_sr.pdf (дата обращения : 29.03.2023).
4. Реализация проектно-ориентированной модели управления в сфере высшего профессионального образования : монография / Э. А. Гурьянова, М. Р. Зайнуллина, С. А. Мещерякова, Л. Г. Набиева, Е. Н. Новикова, Т. Ф. Палей, Е. Г. Ревкова. – Казань : Институт экономики и финансов К(П)ФУ, 2012. – 160 с.

Авалян Жанета Арзиковна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 331.217

НОВЫЙ ПОРЯДОК РАСЧЕТА И УПЛАТЫ НАЛОГОВЫХ ПЛАТЕЖЕЙ ИЗ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ СОТРУДНИКОВ

Ж. А. Авалян, Д. В. Паницкая
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
Департамент розничного бизнеса в г. Воронеж АО «Россельхозбанк»
e-mail: dariapanitskai@gmail.com, avalyan@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье рассматривается порядок расчета заработной платы и уплаты налоговых платежей, начисляемых исходя из заработной платы персонала с учетом глобальных изменений с 1 января 2023 года. Правильный расчет налоговых платежей имеет важное значение для налогоплательщика, так как ошибка в определении сумм, причитающихся перечислению в бюджет, влечет за собой финансовые санкции в виде штрафов и пени в значительных размерах.
Ключевые слова: заработная плата; налог на доходы физических лиц (НДФЛ); инспекция федеральной налоговой службы (ИФНС); страховые взносы; Социальный фонд России (СФР); единый налоговый счет (ЕНС).

Одним из основных участков бухгалтерского учета любого предприятия является заработная плата, а важнейшей задачей учетных работников является достоверность ее расчета. В системе расчетных отношений организации налоговые платежи из заработной платы сотрудников занимают особое место.

2023 год принес множество важных изменений: существенно изменились правила исчисления и уплаты налоговых платежей, начисляемых исходя из заработной платы сотрудников.

С 1 января 2023 года налоговые агенты перечисляют НДФЛ в составе единого налогового платежа [1, ст. 226]. Изменились правила удержания налога, сроки перечисления в бюджет, обновили формы отчетности. НДФЛ с доходов платят физические лица – резиденты и нерезиденты. Как правило, налог удерживают из доходов физических лиц и перечисляют в бюджет работодатели. Но в отдельных случаях задекларировать и заплатить НДФЛ должен сам получатель дохода.

Одно из главных «зарплатных» новшеств, вступивших в силу с января 2023 года, связано с расчетами по НДФЛ [1, ст. 223]. С 2023 года действует только п. 1 ст. 223 НК — доход считается фактически полученным в день выплаты (п. 2 ст. 223 НК РФ отменен). Следовательно, при выплате зарплаты за первую половину месяца работодателю тоже нужно удержать с него НДФЛ и перечислить в бюджет. Отсюда следуют выводы:

– у физических лиц со статусом резидента НДФЛ облагаются почти все доходы – и те, что он получил от источников в России, и те, что возникли за рубежом;

– нерезиденты должны платить НДФЛ только с доходов, которые получили от источников в России;

– основная ставка НДФЛ – 13%, повышенная – 15%. В некоторых ситуациях налог платят по ставке 9, 15, 30 и 35%.

Налоговую базу по НДФЛ можно уменьшить на вычеты: стандартные, имущественные, социальные, профессиональные и инвестиционные. Вычеты предоставляют налоговые агенты (работодатели) или налоговые инспекции по заявлению налогоплательщика.

Срок уплаты НДФЛ зависит от вида налогооблагаемого дохода и от того, кто именно перечисляет налог – налоговый агент, предприниматель или обычный гражданин.

Налоговые агенты ежеквартально сдают в инспекцию расчеты 6-НДФЛ по обновленной форме. Кроме того, с 2023 года изменили сроки сдачи 6-НДФЛ [3].

Налогоплательщики – индивидуальные предприниматели и обычные граждане отчитываются о своих налогооблагаемых доходах раз в год и сдают декларацию 3-НДФЛ. Налогового агента вправе оштрафовать, если он не удержит и вовремя не перечислит НДФЛ в бюджет. Если такой факт инспекторы выявят при проверке, организации и ответственным должностным лицам грозит не только налоговая, но и административная, а в некоторых случаях и уголовная ответственность. Для налогоплательщиков также предусмотрена ответственность за опоздание с уплатой налога. Начислить пени и штрафы могут как индивидуальным предпринимателям (ИП), так и гражданам без статуса ИП. Отдельные штрафы установлены для тех, кто сдает отчетность по НДФЛ не вовремя или с ошибками.

Ещё одно новшество коснулось уплаты стразовых взносов. С 2023 года Пенсионный фонд России (ПФР) и Фонд социального страхования (ФСС) объединили в Социальный фонд, соответственно страхователи теперь взаимодействуют с новой структурой. Страховые взносы в ИФНС оплачиваются по единому тарифу, который включает в себя взносы на пенсионное, медицинское и социальное страхование. Общий тариф равен 30% от суммы начисленных выплат. Он применяется, если выплаты физическому лицу не превысили предельную базу, а после превышения – 15,1%.

Дополнительно унифицированы льготы по страховым взносам: теперь пониженные тарифы могут применять компании, включенные в льготные группы. Для этого необходимо выполнить ряд требований: по виду деятельности, выручке или численности сотрудников.

Предусмотрены следующие льготные ставки: 15%, 7,6% и 0% в зависимости от льготируемой группы страхователей. Появилась общая предельная величина базы: она составляет в 2023 году 1917000 руб. [2].

Единая база применяется для расчета взносов: пенсионных, социальных на случай временной нетрудоспособности или материнства (ВНиМ), медицинских. Предельной базы для взносов на ОПС по дополнительным тарифам и взносов на случай травматизма нет.

С 2023 года действует новый срок уплаты страховых взносов на ОПС, ОМС и на случай ВНиМ за текущий месяц – не позднее 28-го числа следующего месяца [1, ст. 431 НК].

Если срок уплаты страховых взносов выпадает на выходной, нерабочий праздничный день или нерабочий день, его сдвигают на ближайший следующий за ним рабочий день. Всех страхователей перевели на уплату страховых взносов и налогов в составе единого налогового платежа. Каждой организации и ИП открыт единый налоговый счет (ЕНС).

Перечислять платежи в ИФНС можно одним платежным поручением, в котором указывается ЕНС, сумму платежа, ИНН организации или ИП. ИФНС сама распределит сумму на налоги, страховые взносы по сроку, пени и штрафы.

Для зачета задолженности страхователя на едином налоговом счете необходимо подать особый документ – уведомление. В нем указываются взносы, по которым срок уплаты наступает в текущем месяце и по которым к сроку уплаты не сдают расчеты по страховым взносам (РСВ) с начислениями. Если не направить этот документ в ИФНС, то инспекторы не зачтут долг перед СФР и будут начисляться пени.

Нововведения затронули и отчетность по взносам: изменилась форма РСВ и появились новые отчеты: в ИФНС — персонифицированные сведения о физлицах, в СФР – форма ЕФС-1.

В связи с введением единого тарифа по взносам с 2023 года нужно обновить карточку учета взносов. Ее ведут по каждому физическому лицу, с которым заключен трудовой договор или гражданско-правовой договор. Форму карточки разрабатывают самостоятельно, утвержденного бланка нет. В карточке необходимо указывать личные данные получателя дохода, ИНН, СНИЛС, вид и реквизиты договора, тариф взносов. А также привести строки: облагаемые и необлагаемые выплаты, базу, сумму взносов.

Новая предельная база значительно больше прошлогодней. Однако малому бизнесу беспокоиться по этому поводу не стоит, размер базы имеет значение только для крупных компаний с высокими зарплатами. Для МСП более важен размер МРОТ, который на начало 2023 года равен 16242 рубля.

В карточку можно включить отдельно взносы на случай травматизма. Правила расчета взносов на страхование от несчастных случаев и размеры тарифов в 2023 году не изменились. Тарифы зависят от

класса профессионального риска основного вида деятельности страхователя. Срок уплаты взносов на травматизм остался прежним – не позднее 15-го числа следующего месяца. Получатель страховых взносов – Социальный фонд.

Разберём расчёт на примере ООО в 2023 году. Это компания из реестра МСП, поэтому платить взносы надо не по общему тарифу, а по пониженному.

В фирме работают два человека: директор с зарплатой 100000 рублей и менеджер с зарплатой 70000 рублей в месяц.

Предположим, что других выплат они за весь расчётный период получать не будут.

Тариф взносов на травматизм минимальный – 0,2%.

Рассчитаем, сколько страховых отчислений нужно платить за работников. Учтём, что годовой доход каждого из них укладывается в предельное значение базы, то есть не превышает 1917000 рублей.

Начнём с директора. Взносы с выплат ему по единому тарифу (ОПС + ОМС + ВНиМ) составят:

16242×30% + (100000 – 16242) x 15% = 17436,3 рублей.

Взносы на травматизм начислим по минимальной ставке:

100000×0,2% = 200 рублей.

Теперь определим суммы отчислений с зарплаты менеджера. Взносы по единому тарифу:

16242×30% + (70000 – 16242) x 15% = 12936,3 рублей.

Взносы на травматизм: 70 000×0,2% = 170 рублей.

Итого за месяц:

– взносов по единому тарифу 17436,3 + 12936,3 = 30372,6 рублей;

– на травматизм: 200 + 140 = 340 рублей.

Итак, ООО заплатит за работников в 2023 году такие суммы:

– взносы по единому тарифу – 30 372,6×12 = 364471,2 рублей;

– взносы на травматизм – 340×12 = 4080 рублей.

Взносы переводятся по месту регистрации работодателя или в самостоятельное подразделение работодателя при условии, что данное подразделение имеет самостоятельный расчетный счет и начисляет выплаты и вознаграждения работникам.

Организации ежегодно подтверждают основной вид деятельности, от которого зависит размер платы. В случае неподтверждения вида деятельности фонд самостоятельно установит максимальную ставку взноса в соответствии с кодами ОКВЭД, указанными для данного страховщика в ЕГРЮЛ. О взносах в случае травмы необходимо сообщать, используя новую форму EFS-1.

Если взносы на страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний перечисляются после установленных

сроков, ФИС может начислить на организацию штраф. Если фонд выявит неуплату взносов в ходе проверки, организация погасит задолженность по взносам и штраф. Пени будут начисляться за каждый день просрочки платежа, включая нерабочие выходные и праздничные дни. Количество дней просрочки исчисляется от календарного дня, следующего за днем, установленным для перечисления взносов, до дня платежа включительно. Размер штрафа составит 20% от суммы недоимки. Если организация не уплатила взносы умышленно, сумма штрафа возрастет до 40%. Кроме того, будут собраны просроченные взносы.

Таким образом, в процессе осуществления своей деятельности компания постоянно имеет дело с работниками, что делает вопрос организации системы начисления и оплаты труда важнейшим не только для работников, рассчитывающих увидеть высокий уровень вознаграждения за труд, но также для работодателей. и бухгалтеров, которые должны знать правовую базу непосредственного осуществления расчетов с наемным персоналом и уплаты налоговых сборов с заработной платы работников.

Список литературы

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 05.08.2000 № 117-ФЗ (ред. от 28.04.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023); п. 1 ст. 223, п. 3 ст. 226, п. 3 ст. 431. – URL : http:// www. consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28165/e0b0bacc43879936cfcee26e50294e81d05b5cb1/ (дата обращения : 29.04.2023).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 25.11.2022 № 2143 «О единой предельной величине базы для исчисления страховых взносов с 1 января 2023 г.». – URL : http://publication. pravo. gov.ru /Document/ View/0001202211260009 (дата обращения : 29.04.2023).
3. Приказ Федеральной налоговой службы от 29.09.2022 № ЕД-7-11/881@ «О внесении изменений в приложения к приказу Федеральной налоговой службы от 15.10.2020 № ЕД-7-11/753@». – URL : http://publication.pravo.gov.ru / Document/View/0001202210280002 (дата обращения : 29.04.2023).

Паницкая Дарья Викторовна, специалист отдела исходящего телемаркетинга управления Контакт-центр Департамента розничного бизнеса в г. Воронеж АО «Россельхозбанк», г. Воронеж.

Авалян Жанета Арзиковна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 332.8

МОДЕЛЬ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЖИЛИЩНО-ХОЗЯЙСТВЕННЫМ КОМПЛЕКСОМ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Ж. А. Авалян, Н. А. Швачкина
e-mail: avalyan@bsk.vsu.ru, ninashvachkina@gmail.com

Аннотация: в статье предпринята попытка обобщить основные проблемы и принципиальные вопросы жилищно-коммунального хозяйства. Высокая значимость жилищно-коммунальных услуг, их большая доля в бюджетных расходах различных уровней требуют особого внимания при оценке управленческой деятельности в этом секторе.
Ключевые слова: жилищно-коммунальное хозяйство; управление жилищно-коммунальной сферой; организационная модель управления ЖКХ; профессиональные сообщества; некоммерческое партнерство.

Основной проблемой правительства Воронежской области в управлении жилищно-коммунальным хозяйством является низкая эффективность работы предприятий жилищно-коммунального хозяйства, в основном, из-за их муниципального статуса.

До сих пор экономические отношения в сфере жилищно-коммунального хозяйства не способны справиться с проблемами без финансирования из бюджетов разных уровней. Однако бюджетные средства расходуются нерационально, они направляются на покрытие убытков, а не на устранение вызвавших их причин.

В управлении жилищно-коммунальной сферой на муниципальном уровне основной проблемой является необходимость совмещения механизмов обслуживания систем жизнеобеспечения экономики и обеспечения социальных стандартов, что позволит гарантировать целостность и безопасность региона. Существующий порядок формирования и утверждения уровня тарифов на коммунальные услуги в настоящее время не гарантирует получение достаточной прибыли для возврата инвестиций, вложенных в жилищно-коммунальное хозяйство.

Одной из основных проблем, препятствующих развитию рыночных отношений в жилищно-коммунальном хозяйстве, является высокий износ основных фондов, который, по данным Министерства регионального развития, составляет 60% для индивидуального коммунального оборудования, а в некоторых муниципальных образованиях достигает 70-80% и увеличивается на 2-3% ежегодно [2].

Для эффективного развития и функционирования жилищно-коммунального сектора необходима экономическая модель, в которой должно быть развито внебюджетное финансирование, гарантирован рынок

жилья и жилищно-коммунального хозяйства. Кроме того, необходимо разработать и внедрить новые организационные методы управления жилищно-коммунальным хозяйством, основанные на методах корпоративного управления.

Еще одним вопросом, связанным с обеспечением домашнего уюта, является проведение капитального ремонта. Эффективность жилищно-коммунального хозяйства всегда затрагивала большую часть населения нашей страны. Собственники жилья без господдержки не могут накопить средства на капитальный ремонт. До появления положений Жилищного кодекса РФ о взыскании с жильцов денежных средств за капитальный ремонт были случаи, когда собственники отказывались платить по этой статье, уже то, что это не было обязательным [3]. В результате жилой фонд годами не ремонтировался в плановом порядке.

Обязанностью государства является оказание нормативно-правовой поддержки муниципалитетам в решении проблем, связанных с повышением эффективности управления жилищно-коммунальным хозяйством [4].

Исходя из вышесказанного, основной проблемой управления жилищно-коммунальным хозяйством на муниципальном уровне является чрезмерная централизация полномочий по принятию решений и необходимость сочетания экономических механизмов с поддержкой систем жизнеобеспечения и выполнением социальных требований.

В целях реализации мер по реформированию жилищно-коммунального хозяйства был создан фонд содействия реформе жилищно-коммунального хозяйства, его деятельность была продлена с 2019 по 2026 год. Основные направления жилищной реформы жилищно-коммунального комплекса, за которые отвечает Фонд содействия реформированию жилищно-коммунального хозяйства:

– создание безопасных и благоприятных условия проживания граждан;

– создание эффективных инструментов для управления жилым фондом;

– сокращение непригодного для проживания жилищного фонда;

– предоставление финансовой поддержки субъектам РФ и муниципальным образованиям для осуществления капитального ремонта домов [1].

Для решения сложившихся вышеуказанных проблем необходима разработка и внедрение инновационной организационной модели реформирования жилищно-коммунального хозяйства Воронежской области.

Современные системы управления основаны на взаимодействия всех участников процесса. Это говорит о том, что взаимосвязь государства и бизнеса расширяется, а качество таких преобразований изменяется. Рост

числа некоммерческих организаций подтверждает активную деятельность профессиональных сообществ.

Для разрешения противоречий во взаимодействии отраслей и участников жилищно-хозяйственного комплекса в качестве инновационной организационной модели реформирования ЖКХ в Воронежской области предлагается внедрить формат некоммерческого партнерства, при котором органы саморегулирования и местные операторы в каждой отрасли ЖКХ интегрированы. Деятельность некоммерческих и коммерческих организаций характеризуется добровольным участием (некоммерческие организации) и обязательным участием (региональные операторы). Согласно представленной модели, в регионах возникает некоммерческое партнерство – объединение организаций, которое является открытой площадкой, где профессионалы и регуляторы в сфере ЖКХ имеют возможность встречаться, обсуждать важные темы, выявлять реальные проблемы и пытаться найти пути их совместного решения. Такое сотрудничество необходимо для поиска наиболее эффективных способов развития и укрепления ЖКХ в сложные экономические времена.

На сегодняшний день внедрение инновационной модели находится в начальной стадии, которая включает в себя осуществление деятельности отдельных отраслевых профессиональных сообществ и операторов в соответствии с федеральным законодательством. К таковым относятся действующие Региональный Фонд содействия капитальному ремонту общего имущества в многоквартирных домах Воронежской области и региональный оператор на территории Воронежской области в сфере обращения с твердыми коммунальными отходами.

Следующим этапом внедрения инновационной модели может стать образование саморегулируемых организаций Воронежской области в сфере теплоснабжения, водоснабжения и водоотведения. Кроме того, необходимо разработать нормативно-правовые акты по определению полномочий и особенностей деятельности региональных операторов.

В результате объединения профессиональных сообществ и региональных операторов услуг жилищно-коммунальной сферы Воронежской области будет создано некоммерческое партнерство, которое объединит всех участников. Такой механизм управления позволит не только объединить профессионалов жилищно-коммунального сектора, сформировать единое некоммерческое партнерство компаний, но и станет основным участником оценки законодательной деятельности в области ЖКХ в регионе.

При этом инновационная организационная модель реформирования жилищно-коммунального хозяйства включает в себя дополнительные аспекты эффективности управления, такие как, экономические, правовые, социальные, организационные и технические аспекты деятельности.

Каждый из них предполагает безубыточную деятельность при соблюдении требований законодательства Российской Федерации.

Организационная модель управления – система оптимального распределения функциональных прав, обязанностей, и ответственности, форм и порядка взаимодействия между входящими в ее состав производственным сектором и органами управления. Результаты исследования организационной структуры в сфере жилищно-коммунального хозяйства на территории муниципальных образований Воронежской области определили наличие разных типовых схем управления в данном секторе, что предполагает разные подходы к управлению, и как результат, различную степень эффективности [3].

Разработка комплексной стратегии развития сферы жилищно-коммунального хозяйства, основанной на специфических особенностях региона будет являться платформой для реформирования жилищно-коммунального комплекса Воронежскойобласти.

Важным преимуществом является то, что в рамках такого партнерства устанавливаются единые стандарты деятельности в области жилищно-коммунального хозяйства, а также отраслевые направления, которые могут быть определены региональными операторами услуг или саморегулируемой организацией.

Создание современной энергетической инфраструктуры является важным направлением деятельности, включающим в себя решение задач по созданию условий для осуществления проектов частного и государственного партнёрства в сфере инженерных коммуникаций.

Таким образом, некоммерческое партнерство объединит в Воронежской области организации в сфере жилищно–коммунального хозяйства – управление жилыми комплексами, теплоснабжение, водоснабжение и водоотведение - и местных поставщиков услуг в области газоснабжения, электроснабжения, обращения с твердыми бытовыми отходами и Региональный фонд содействия ремонту общего имущества в жилых комплексах. Данная схема управления жилищно-коммунальным сектором будет способствовать регулированию процессов деятельности и развития в этом секторе посредством взаимодействия и кооперации всех участников рынка на основе некоммерческого партнерства.

Основным аспектом взаимодействия станет возможность органов местного самоуправления осуществлять свои полномочия по организации деятельности в сфере жилищно-коммунального хозяйства на территории с участием предприятий, оказывающих жилищно-коммунальные услуги.

Список литературы

1. Федеральный закон от 21.07.2007 № 185–ФЗ «О Фонде содействия реформированию жилищно-коммунального хозяйства» (с изм. внесенными

Федеральным законом от 30.12.2008 № 323–ФЗ) // www.consultant.ru.
2. Доклад о состоянии и развитии конкурентной среды на рынках товаров, работ и услуг Воронежской области по итогам 2022 года. – URL : https://econom.govvrn.ru/content/imagedoc/files/Doklad_36_2022.pdf (дата обращений : 18.04.2023).
3. Горячих, М. В. Проблемы развития и управления рынком жилищно-коммунальных услуг Российской Федерации / М. В. Горячих. // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2021. – №7. – С. 87–94 – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-i-upravleniya-rynkom-zhilischno-kommunalnyh-uslug-rossiyskoy federatsii (дата обращения : 18.04.2023).
4. Информационные материалы с официального сайта Общественной палаты Воронежской области // https://opvo36.ru/

Авалян Жанета Арзиковна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Швачкина Нина Генадьевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 38.03.10 Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура, профиль Управление жилищным фондом и многоквартирными домами, г. Борисоглебск.

УДК 801.73

ОБРАЗ ДЕМОНА В ТВОРЧЕСТВЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

Н. Г. Авдеева, М. А. Шипилова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: lingva55@eandex.ru, angelilidemon0508@gmail.com

Аннотация: данная статья посвящена демоническим сюжетам и образам в творчестве М. Ю. Лермонтова. На примерах произведений автора рассматриваются наиболее важные моменты противоречивого отношения Лермонтова к созданному им образу, показывается трансформация изображения демонических героев в творчестве поэта.
Ключевые слова: М. Ю. Лермонтов; демон; образ демона; демоническое; литература; поэма.

Среди «вечных» образов и тем, на протяжении многих веков волнующих не одно поколение художников, есть особо значимые, отражающие эволюцию представлений человечества о смысле жизни и значимости нравственных ориентиров. Эта тема – бесконечное противоборство добра и зла, противостояние Бога и Дьявола, борьба, проходящая через душу каждого человека. Великие мастера искусства разных стран и эпох в своих произведениях, по-своему осмысливая, пытались отразить это противостояние в своих произведениях.

Образ антагониста божественных добрых сил, носителя абсолютного злого начала – один из самых излюбленных в мировой художественной литературе с древнейших времён. С библейской легендой о падшем ангеле, восставшем против Бога и изгнанным в ад, связано появление в искусстве, особенно начиная с XVII века, образа Демона, духа-искусителя, пытающегося завладеть бессмертной душой человека. Именование его будет звучать по-разному: в поэмах французского трубадура Райля де Гудана «Сон об аде» (начало XIII века) и итальянца Марчелло Палинджении «Зодиак жизни» (XVI век) это Вельзевул, Дж. Мильтон в XVII веке в своём «Потерянном рае» назовёт его Сатаной [4, с.46].

XVIII век представит целую галерею подобных образов – Люцифер у Дж. Байрона в «Каине», в поэме Гёте «Фауст» это Мефистофель, в «Элоа» А. де Виньи – падший дух. Каждый из авторов, создавая свой вариант демонического образа, сохраняет, в то же время, главный объединяющий мотив – враждебность дерзкого носителя зла Богу, его отчуждённость от мира и человека.

В русской литературе интерес к изображению и осмыслению дьявольского начала особенно проявляется в конце XVIII – начале XIX века с проникновением романтизма, характеризующегося мрачным мистицизмом и двоемирием. Подобные образы встречаем в творчестве

Жуковского и Одоевского. Александр Сергеевич Пушкин также интересовался этой темой, и свои размышления отразил в нескольких своих произведениях – в стихотворном наброске «Мое беспечное незнанье»(1823), в стихотворениях «Демон» (1823) и «Ангел» (1827).

Самый знаменитый русский поэт-романтик – Михаил Юрьевич Лермонтов – интересовался темой демонизма на протяжении всей твоей творческой жизни, и на него, безусловно, оказали влияние названные пушкинские сочинения. Но, в отличие от Пушкина, Лермонтов воплощает эти искания не только в лирике (в стихотворениях «Молитва», «Мой демон», «Я не для ангелов и рая…», «Не обвиняй меня всесильный…», «Послушай, быть может, когда мы покинем…», поэмах «Азраил», «Сашка», «Сказка для детей»), но и в прозе, через образы Вадима в «Вадиме», Печорина в «Герое нашего времени», Арбенина в «Маскараде»).

Проследим подробнее, как изменялось изображение демонического образа в творчестве великого русского поэта. В оном из первых лермонтовских стихотворений, посвящённых данной тематике, – «Мой демон» («Собранье зол его стихия …»), – созданного в 1829 году, одновременно с набросками поэмы «Демон», намечается философское осмысление этого образа и закладывается проблематика будущей поэмы.

Примечательно, что поэт напишет ещё одно стихотворение с таким же названием («Мой демон»), датированное 1830-31 гг., в котором на первый план выходит резкая и очевидная полемика с пушкинским «Демоном».

В «Молитве» («Не обвиняй меня, всесильный …») от 1829 года демон присутствует незримо в диалоге героя с Богом и соответствует библейской трактовке.

В поэме «Азраил» 1831 года, являющейся, своего рода, первой частью лермонтовской демонической трилогии («Азраил» – «Ангел смерти » – «Демон»), исследователи находят первообраз «Демона». Здесь Лермонтов использует имя Азраила (Израила) – ангела смерти, одного из четырёх главных ангелов в исламской и иудаистской мифологии [1]. Этот образ падшего ангела гораздо ближе к будущему образу Демона, но он ещё не творит зла, а лишь наказан вечной жизнью за восстание против Бога и обречен на одинокое скитание по миру. Замысел этой поэмы М. Ю. Лермонтов развил затем в следующих частях поэтической трилогии.

Следующее по хронологии создания стихотворение, связанное с темой демонизации, – «Я не для ангелов и рая…» – датируется концом 1831 года и, по сути, является одной из версий посвящения или послесловия к поэме «Демон». Об их прямой связи говорит тот факт, что в рукописи поэта оно завершает третью редакцию главной поэмы.

Ещё одно поэтическое произведение Лермонтова, содержащее мотивные и тематические параллели с поэмой «Демон», это стихотворение «Послушай, быть может, когда мы покинем…» создано автором в 1832 году.

В прозаических произведениях М. Ю. Лермонтова наблюдаем несколько иную трансформацию авторских размышлений о дьявольской сущности самого человека. Так, главный герой драмы «Маскарад» – Арбенин, человек «гордого ума», могучей души и огромной воли, становится воплощением не пассивного добра, а «взбунтовавшегося, оскорблённого добра: это уже высокое зло, восставшее против зла низменного, царящего в обществе» [5, с. 63]. Автор показывает, как Арбенин встаёт на путь порока в знак протеста, сознательно, протестуя против законов презираемого общества. Используя подобный художественный приём, Лермонтов не только спускает падшего ангела на землю, но и «бросает» его в самую гущу современности, в светскую толпу. «Бесовское» начало Арбенина подчёркивается и наличием его метафизических спутников-двойников – Казарина, Шприха, Звездича и Неизвестного, в каждом из которых «чёрт в душе сидит» [5, с. 64]. Всё это подчёркивает условность и неоднозначность оценки зла в мире.

В зрелый период творчества писателя проявляется его критическое отношение к своим персонажам и, при этом, показывая их светлые и высокие проявления души, автор поэтизирует Демона, но не ставит вопрос о его полном этическом оправдании, а развенчивает эгоцентризм сильной личности. Таков Печорин из романа «Герой нашего времени», особенно показательна в этом смысле глава «Княгиня Лиговская». Трагедия Печорина в том, что он тяготится своей разрушительной энергией, изнемогает под бременем своей «ненужности», порождённой веком и обществом.

Эта противоречивость отражает кризис лермонтовского демонизма, вырастающего, по мнению автора, из объективных обстоятельств бытия: и Арбенин, и Печорин таили в себе огромны силы для созидания и добра, но были обречены творить зло.

Совершенно иную трактовку образа демона встречаем в поэмах «Сашка» (1836) и «Сказка для детей» (1840).

В «Сашке» Лермонтов в шутливой форме изображает целую галерею самых разнообразных духов зла: «домашний дух (по-русски домовой)», «чёрт «с рогами и когтями», «Мефистофель, быстрый и послушный», хромой бес, «злобный бес», «дух незримый… гордый, мрачный, злой, неотразимый» [3, с. 187]. По мнению литературоведов, поэма «Сашка» являлась творческой лабораторией для «Сказок для детей», в ней тема демонизма находится ещё на периферии содержания, а отношение к иерархии форм демонианы явно шутливое [2, с.319].

В поэме «Сказки для детей» демониана является ведущей линией повествования, а сам демон – умный и ироничный, совсем «не похожий на чёрта», «аристократ», лишённый героического ореола и сложной душевной организации.

Главное произведение Лермонтова о демонизме – это, безусловно, поэма «Демон» – вершина проявления романтизма в творчестве художника. Задумав это произведение в 1829 году, поэт работал над ним около 10 лет, почти до конца жизни. Эта поэма – апофеоз развития темы любви всесильного бессмертного существа к смертной женщине. Здесь Демон – прекрасно-соблазнительный, но коварный «дух изгнания», беспокойный, мстительный, переполненный ядом, играющий жизнью людей. При этом он тяготится своим предназначением сеять зло и хочет любить и в тайне даже хочет вернуться в обитель Бога. Но слишком укоренившееся в нём злое начало, не даёт ему такой возможности. Его доля – видеть только зло и творить на земле только зло и ненависть.

Как видим, появление образа Демона в творчестве Лермонтова – один из важнейших моментов его художественной психологии. Исследователь В. В. Розанов отмечает: «Во всех стихотворениях Лермонтова есть уже начало «демона» – «демон» недорисованный, «демон» многообразный» [4, с. 56]. Этот образ «преследует» поэта, как существующая объективно некая живая сила, определявшая его творческое поведение и душевное состояние. С середины 30-х годов в эстетической системе автора появляются изменения, трансформирующие демонического героя: разрушительное начало начинает оцениваться критически, злу всё чаще противопоставляется добро, а отрицающему взгляду – утверждающий. И хотя автор так и не смог окончательно отказаться от демонизма, он смог вместе со своим изменением трансформировать и своего демонического героя.

Список литературы:

1. Ефремова, З. А. Трагедия разлучения (земное и Небесное в творчестве М. Ю. Лермонтова) / З. А. Ефремова // Берегиня. 777. Сова : общество. Политика. Экономика. – № 1(24). – С. 284–290.
2. Лермонтов, М. Ю. Полное собрание стихотворений в 2 томах. – Ленинград : Советский писатель. Ленинградское отделение, 1989.
3. Стихотворения и поэмы. – 1837-1841. – С. 489. № 456 (ПСС 1998).
4. Максимов, Д. Е. Поэзия Лермонтова / Д. Е. Максимов // Отв. ред. Г. М. Фридлендер. – Москва ; Ленинград : Наука, 1964. – 266 с.
5. Розанов, В. В. «Демон» Лермонтова и его древние родичи / В. В. Розанов. – Русский вестник, 1902. – № 9. – С. 45-56. – URL: http://az.lib.ru/r/rozanow_w_w/text_1902_demon_lermontova.shtml (дата обращения : 10.03.2023).

6. Ченкаева, Т. А. Тема демонизма в творчестве М. Ю. Лермонтова / Т. А. Ченкаева // Система ценностей современного общества. – 2010. – № 15. – С. 61–65. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tema-demonizma-v-tvorchestve-m-yu-lermontova/viewer (дата обращения : 10.03.2023).

Авдеева Наталья Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Шипилова Маргарита Александровна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. История, г. Борисоглебск

УДК 801.73

ФОЛЬКЛОРНЫЕ И ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ СНА ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ ИЗ РОМАНА А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

Н. Г. Авдеева, М. С. Любченко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: lingva55@eandex.ru, chisshoyou@gmail.com

Аннотация: в данной статье рассматриваются фольклорные и литературные источники сна Татьяны Лариной из романа в стихах «Евгений Онегин» Александра Сергеевича Пушкина. Путем анализа места сна героини в структуре романа, выявляется его многогранность и символическое значение.

Ключевые слова: сон Татьяны; Александр Сергеевич Пушкин; роман «Евгений Онегин»; фольклор; мифология; вещий сон; именины.

Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин», несмотря на многочисленные более чем полуторавековые исследования, и сегодня остается в центре внимания отечественной гуманитарной науки. Особый литературоведческий интерес вызывает «сон Татьяны» – важный сюжетообразующий элемент романа.

Татьяна, в отличие от своей сестры Ольги, – глубокая и страстная натура, обладающая твёрдым характером и нравственным стержнем. В раскрытии многогранности её образа автором задействован весь арсенал средств художественной выразительности, помогающий вскрыть неявный пласт эстетического целого. И немаловажную роль в этом играет «вещий» сон героини.

События сна Татьяны выстраиваются в очень логичную сюжетную цепь: в сновидении девушка идёт по лесу, где встречает медведя, помогающего ей перейти «гибельный мосток» и пробраться через сугробы. Животное страшит её, и Татьяна лишается чувств. Медведь несёт её в хижину, где героиня видит своего возлюбленного, Евгения, в окружении разных чудищ. Когда они замечают девушку, начинают громко спорить, кому она достанется, но хозяин-Онегин прогоняет их и остаётся с Татьяной наедине. В кульминационный момент сна появляется Ленский, и Онегин убивает его. На этом сон обрывается.

Знаменитый литературовед Ю. М. Лотман в своём «Комментарии к Евгению Онегину» в 1983 году одним из первых указал на особую фольклорную символику «вещего» сновидения Татьяны Лариной [2].

Само действие сна начинается с характерных сказочных символов: переходом героини через «дрожащий, гибельный мосток» в потусторонний враждебный мир, проводником в который становится медведь – один из

главных персонажей русских народных сказок о животных. Надо отметить, что образ медведя имеет в фольклорной семантике двойственную природу: в святочных гаданиях он соотносится с брачной символикой (например, маска медведя была обязательным атрибутом обряда свадьбы); медвежий образ играет яркую роль и в традициях святочного и другого календарного ряженья [1].

Добавим, что в славянской мифологии медведь традиционно считался хозяином леса, самым главным животным в его иерархии. Не случайно, именно медведь первым встречается Татьяне в её сне и протягивает ей «лапу» помощи, переведя через «гибельный» мостик между «своим» (домашним, привычным) и чужим (лесом, враждебным) пространством. То есть он становится её спасителем, хотя и вначале пугающим девушку. Из событий самого романа мы узнаем, что замужество за генералом («медведем» – хозяином) в будущем станет спасительным для Татьяны, хотя и не желаемым ею. Доказательством взаимопроникновения образов реальности и сна станет известие о действительных родственных связях генерала и Онегина, названного медведем во сне своим кумом.

Как видим, во сне Татьяна видит целый ряд «опорных символов»: медведя, лес, снег, мостик, ручей, хижину, чудовища, Онегина.

Известный исследователь В. М. Маркович в своём труде «О мифологическом подтексте сна Татьяны» определяет и явную ритуальную природу сна девушки. «Вещий» сон в сюжете романа входит в святочное гадание, приобретая характерные значения и функции магического обряда [3].

Не менее важным, считает исследователь, было и то, что гадание через «вещие» сны непосредственно сближалось с ясновидением и граничило с колдовством, а «его словесные формулы (очень важные, например, в гадании с подблюдными песнями) нередко почти буквально совпадали с заговорами и заклинаниями» [3, с. 74].

О взаимосвязи с подобной ритуальностью сигнализирует и композиция «чудного» сна, проходящая несколько стадий. Первая часть сна развертывается как бы сразу в двух проекциях: все основные мотивы связаны с традиционной символикой гаданий (переход через реку – предвестие замужества, медведь – жених или супруг и т. п.), и в то же время все эти же события являются звеньями волшебно-сказочного сюжета.

Подобная сказочная семантика в дальнейшем осложняется образами и ритуальными мотивами совсем иного рода. Как только Татьяна попадает в лесную хижину и видит в ней «шайку» чудовищ, сказочный сюжет включает в себя элементы «перевернутого» свадебного обряда, связанного с представлением о похоронах. Ночное гадание порождает «вывернутый дьявольский мир» – двойное действо свадьбы-похорон.

Символика противоположных в реальной жизни обрядов накладывается друг на друга, объединяется. Сказочная структура разрушается и обнажается древняя праструктура архаического мифа.

Показательно, что изображение мифологических чудовищ из сна девушки почти полностью «продублируется» в образах, фамилиях и характеристиках гостей на праздновании её именин. Этот ещё один ключевой эпизод романа расположен в 5 и 6 главах и является кульминацией взаимоотношений Евгения Онегина и Владимира Ленского и завершающей точкой первой части развития сюжетной линии Онегина и Татьяны.

Сцена именин Татьяны строится как зеркальное отражение её «вещего» сна, воплощённого в реальности: приехавшие на праздник гости представляют собой «кальку» с адских созданий из её сновидения. Например, «мосье Трике // В рыжем парике» рифмуется с «рак верхом на пауке … вертИтся в красном колпаке», а «петушья голова» «превращается» в «уездного франтика Петушкова» и т.д. Даже звуки, издаваемые сворой чудищ («Лай, хохот, пенье, свист и хлоп// Людская молвь и конский топ») найдут отражение в описании приезда гостей: «*Лай мосек*, *чмоканье девиц*, шум, хохот, давка у порога, поклоны, шарканье гостей, кормилиц крик и плач детей» [5, с.469].

Как видим, во сне «русскою душою» героини проявляются обобщённые архетипы мифологического народного сознания.

Современный исследователь Ирина Розина обозначает другие источники таинственного сновидения девушки. В своем «Анализе сна Татьяны из Евгения Онегина» литературовед делит сон Татьяны на две части и отмечает, что в первых строфах мы встречаем целую галерею образов, связанных с особенностями западноевропейской культуры средневековья (например, с распространённым немецким готическим сюжетом о свадьбах с мертвецом) [6].

К интересным выводам приходит и автор Е. В. Новикова в своей работе «Сравнительный анализ баллады «Жених» и «сна Татьяны» (из романа в стихах «Евгений Онегин») А. С. Пушкина» [4]. Не случайно А. С. Пушкин, считает исследователь, неоднократно ссылается на героиню одноимённой баллады В. А. Жуковского при описании образа Татьяны, а в качестве эпиграфа к 5 главе и вовсе использует отрывок из этой баллады:

«О, не знай сих страшных снов
Ты, моя Светлана!» [5, с. 321].

Как видим, всё это говорит о прямом параллелизме образов Светланы Жуковского и пушкинской Татьяны.

Беспокойный таинственный сон будущей невесты встречаем и в ещё одной балладе Жуковского – «Леноре» (первой пробе перевода Бюргера). Но если в «Леноре» ярко выражено романтическое готическое начало,

воплощённое, например, в образах мертвеца, кладбища, ворона, коней, дышащих пламенем, – то в «Светлане» Жуковский заменяет страшный финал на счастливый, превращая сон лишь в инструмент назидания.

Пушкин в эпизоде сна Татьяны и вовсе разрушает классическую романтическую образность, деформирует сюжет и оставляет лишь мотивы этих произведении, отсылки к которым прочитываются явно по схеме «девушка – лес – хижина – жених – пир – убийство» [4].

Однако в остальных отношениях сюжетная схема реализуется по-разному: при схожести хронотопа усиливается его фольклорный и эмоциональный элемент, изначально романтический, сюжет перенимается реалистической традицией. И, таким образом, в «Евгении Онегине» мотив сна вместе с отсылкой к «Светлане» В. А. Жуковского помогает выявить фольклорную и романтическую природу образа Татьяны и связать фрагменты сюжета воедино.

Пушкин не раз называл Татьяну Ларину своей любимой героиней, воплотившей его представления о женском идеале. И хотя Татьяна, по замечанию самого автора, «по-русски изъяснялася с трудом» (по сложившейся традиции воспитания и обучения дворянских детей в начале 19 века), именно она была наделена писателем истинно «русскою душою», в которой выразились главные национальные женские черты – глубина и духовность натуры, верность долгу и чести, искренность в проявлениях православной веры, искренность чувств и высокая нравственность. Именно эти национальные духовные маркеры и помогают выявить все включённые в сновидческую форму фольклорные и литературные источники сна Татьяны.

Список литературы

1. Иванов, В. В. Медведь / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. – Москва : Советская энциклопедия, 1992. – Т. 2. – 462 с.
2. Лотман, Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий : пособие для учителя. Пушкин : Биография писателя; Статьи и заметки, 1960-1990. / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 1995. – 845 с.
3. Маркович, В. М. О мифологическом подтексте сна Татьяны. Музей-заповедник А. С. Пушкина в с. Болдино, Горьковский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Волго-Вятское кн. изд., 1981. – 168 с.
4. Новикова, Е. В. Сравнительный анализ баллады «Жених» и «сна Татьяны» (из романа в стихах «Евгений Онегин») А. С. Пушкина // Время науки – The Times of Science. – 2019. – URL: https://cyberleninka.ru/search?page=1. (дата обращения : 23 марта 2023).

5. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений : в 17 т. / А. С. Пушкин. – Москва : Воскресенье, 1994. – Т. 6. – 700 с.
6. Розина, И. В. Риторика бестиарности : сборник статей. – Москва : Издательство Intrad2014. – С. 50–55

Авдеева Наталья Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Любченко Марина Сергеевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. История, г. Борисоглебск

УДК 37.035.6

В ПАТРИОТИЗМЕ МОЛОДЕЖИ – БУДУЩЕЕ РОССИИ

Э. Т. Аветян
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: relliya@mail.ru

Аннотация: статья посвящена воспитанию патриотизма у молодежи. В статье рассматриваются значения терминов «патриотизм» и «патриот». Автор раскрывает эффективные формы работы, в процессе которых формируются знания и умения педагогов в области воспитания патриотизма у детей старшего возраста на уроках истории.
Ключевые слова: патриотизм; патриот; патриотическое воспитание; подрастающее поколение.

На сегодняшний день развитие чувства патриотизма в российском обществе является одной из первостепенных проблем. Она связана с незнанием и непониманием значения слова «патриот», проведением СВО, а также широкомасштабным развитием Telegram и YoTube-каналов, подвергающих восприятие патриотических чувств подрастающего поколения и многими др. причинами. У молодежи искажено представление о доброте, милосердии, справедливости, великодушии, патриотизме [3].

Воспитание патриотизма представляет собой комплексный процесс, главной особенностью которого является верность Родине, историческому наследию и стремление выполнять гражданский долг перед народом.

В современном мире важно дать подрастающему поколению правильную трактовку определениям «патриотизм» и «патриот».

Понятие «патриотизм» выражается в чувствах гордости, преданности Родине, защите Родины, любви к своей Родине, а также в культуре, соблюдении традиций, поддержании быта, в чувстве нравственного долга, в знании истории страны, признающие ценности других сообществ и их право на существование без войны [4].

Патриот по Ожегову – это человек, преданный своему народу, любящий свое отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины [5].

Выделим, что патриотическое воспитание требует больших усилий не только в закреплении традиционного, но и в поиске новых методов и форм, позволяющих вдохновить старшеклассников на патриотические поступки [2].

В настоящий момент, педагогам не просто объяснить молодому поколению, в чем же заключается патриотизм. В связи с этим, разработаны специальные формы организации патриотических мероприятий для школьников. На современных уроках истории для воспитания чувства

патриотизма используются такие формы деятельности как диспут, дискуссии, командные работы, практикумы, «круглые столы» [4].

Учителю необходимо применять на уроках разные виды работ, направленные на формирование гражданственности и патриотизма. Часто на уроках истории, школьники работают с документами, мемуарами, контурными картами, и т.д. Это поможет закрепить старый и изучить новый материал, а также пробудить интерес к предмету в целом [3].

Огромное влияние на развитие и становление патриотизма оказали героические подвиги советского и русского солдата. Страницы нашей истории насыщены и многообразны, их сюжеты не всегда имели торжественный конец, но практически в каждой битве или сражении были моменты достойные восхищения и уважения. Многие исторические личности демонстрировали честь и достоинство, бескорыстную любовь к своей Родин. Через патриотические примеры наших соотечественников можно проследить правильную расстановку приоритетов, самоотверженность, почувствовать гордость за своих предков.

Ярким примером в наше время послужил поступок 10-летнего Федора, который, жертвуя своей жизнью, спас девочек-первоклашек в Климовском районе Брянской области. Третьеклассник Фёдор проявил настоящий героизм, когда украинские диверсанты атаковали его малую родину. Мальчик получил в спину пулю натовского образца, но несмотря на это, сумел доставить школьниц до школы невредимыми. Федор совершил не по годам героический подвиг, проявил мужество и отвагу. Своим примером он показал абсолютную любовь к своему родному краю и Родине. Он был удостоен медали «За отвагу». Семье Федора подарили новый дом, поскольку предыдущее жилье у них сгорело [3].

Другим современным примером послужил случай в Ненецком автономном округе, когда школьники-герои спасли людей с упавшего Ан-2. Одиннадцатилетний Илья и четырнадцатилетний Александр Хатанзеские вместе со своими старшими братьями Андреем и Михаилом Янгазовыми спасли жизни пострадавшим пассажирам при аварийной посадки самолета Ан-2.

Таким образом, в момент аварии на борту находились два пилота и десять пассажиров, два человека погибли и пятеро получили ранения. Одному из старших братьев повезло, что дверь самолета оказалась открытой. Ему удалось высадиться с судна, а затем, получить огнетушитель из рук младшего брата Александра. Вскоре он отправиться проверять летчиков. Самолет был наполнен дымом. Одна из ног пилота загорелась. Огнетушителем Андрей потушил сначала мужчину, а потом приборную панель. Второй пилот все это время был в сознании и сказал парню, где он находится [7].

Приведенные подвиги героизма являются не единичными, их насчитывается множество. Рассказать о всех героических поступках не предоставляется возможным, но несмотря на это, мы можем проследить тенденцию развития патриотических чувств среди молодежи.

Как отмечает Владимир Путин: «Культурное и духовное самосознание, ценностные коды до сих пор являются объектом острой конкуренции и конкуренции, планомерного размежевания обществ. К сожалению, попытки воздействовать на целые народы – это реальность в современном мире войн за энергоресурсы. А иногда они приводят к краху всей государственной системы» [1].

Патриотическое воспитание очень важно в формировании личностных качеств школьника. Оно направлено на воспитание трудолюбия, нравственности, активной жизненной позиции. Без воспитания патриотических граждан Родина останется без защиты и поддержки, ведь, если не будет людей, уважающих и почитающих свой дом – не будет и Родины. Государство «зачахнет» без культурных и здравомыслящих личностей, не дающих себя и свой родной край в обиду.

Список литературы

1. Владимир Путин: «Патриотизм – прочный фундамент будущего России» : официальный сайт. – 2012. – URL: https://admkrai.krasnodar.ru/content/1131/show/399909/ (дата обращения : 13.04.2023).
2. Емельянова, И. Н. Теории воспитания : учебное пособие / И. Н. Емельянова; под редакцией И. Н. Емельяновой. – Тюмень : ТГУ, 2016. – 144 с. – (Профессиональное образование).
3. Как раненый украинскими диверсантами 10-летний Федор, представленный к медали «За отвагу», спас девочек-первоклашек в Климовском районе Брянщины : официальный сайт. – 2023. – URL: https://dzen.ru/a/ZAEbeG8B-jIlBRLy (дата обращения : 13.04.2023).
4. Лутовинов, В. И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях : социально-философский анализ. 37.035.6 «Национальное, народное, патриотическое воспитание. Воспитание в духе национальной общности» : автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора философских наук / В. И. Лутовинов. – Москва : Российская академия народного хозяйства и государственной службы , 1998. – 260 с.
5. Мусс, Г. Н. Теория и практика патриотического воспитания : учебное пособие / Г. Н. Мусс ; под редакцией Г. Н. Мусс. – Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 183 с.
6. Снопко, Н. М. Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования

37.035.6 «Национальное, народное, патриотическое воспитание. Воспитание в духе национальной общности» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н. М. Снопко ; Московский государственный педагогический университет. – Москва : Академия, 2007. – 47 с. – Библиограф.: 30–31.
6. Школьники-герои, спасшие людей с упавшего Ан-2: «У пилота, горели ноги» : официальный сайт. – 2023.– URL: https://ren.tv/news/v-rossii/1065552-kak-stanoviatsia-geroiami-kak-shkolniki-spasali-passazhirov-upavshego-an-2 (дата обращения : 13.04.2023).

Аветян Эллия Тиграновна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили История. Обществознание, г. Борисоглебск.

УДК 159.9.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАСТИЛИНА В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА РЕБЁНКА

И. А. Аникина, Л. Н. Борисова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
МБОУ «Новониколаевская средняя школа № 3» Новониколаевского муниципального района Волгоградской области,
e-mail: borisova.lydmila1973@yandex.ru, anikina-ia@mail.ru

Аннотация: в статье анализируется тема создания ситуации успеха у детей младшего и среднего школьного возраста посредством пластилинографии. Рассматриваются понятия «арт-терапия», «пластилинотерапия», «пластилинография», задача организации и создания ситуации успеха ребёнка в образовательной среде.
Ключевые слова: ситуация успеха; арт-терапия; пластилинотерапия; пластилинография.

В настоящий момент систему российского образования характеризует ряд проблем, среди которых остро встаёт вопрос сохранения здоровья участников образовательного процесса. Снижение показателей здоровья подрастающего поколения в последние годы объясняется такими факторами как малоподвижный образ жизни, частые стрессы и устойчивое пребывание обучающихся в «ситуации не успешности». В связи с этим, перед педагогом-психологом встаёт необходимость применения методов и приёмов, позволяющих обучающимся погрузиться в «ситуацию успеха» в контексте образовательного процесса.

Психологи О. А. Вострикова и М. Я. Дворецкая рассматривают «успех как момент получения положительных эмоций, чувство удовлетворения от достигнутого результата, превзошедшего все ожидания личности, а **с**итуация успеха – адресное создание комплекса условий, для получения высоких результатов деятельности, где успех как таковой становится достижением» [2, с. 540].

В ходе образовательного процесса именно педагог создаёт различные ситуации успеха для обучающихся, переживание которых меняет внутреннее состояние ребёнка и позволяет почувствовать уверенность в себе и выступить своеобразным пусковым механизмом для дальнейшего личностного развития.

К. Д. Ушинский в своих трудах говорил о том, что «пробуждение в ребёнке самоуважения и гордости, ответственности за собственные достижения невозможно без обеспечения в учебной деятельности ситуации успеха» [8, с. 62].

В. А. Сухомлинский считал создание ситуации успеха для каждого обучающегося смысловой составляющей деятельности педагога, когда образовательная организация должна стать школой радости, а методы, используемые учителем, должны вызывать у обучающихся радость от общения, познавательной и творческой деятельности [6].

Известны различные методы, которые используются в практической работе по созданию ситуации успеха в образовательной среде. Наиболее действенными являются методы, сочетающие в себе различные области. Такими качествами обладает арт-терапия, основой которой выступает художественная практика, где дети вовлекаются в изобразительную деятельность в ходе арт-терапевтических занятий.

И. В. Сусанина арт-терапию определяет как «направление в психотерапии, психологической коррекции и реабилитации, основанное на лечении изобразительным искусством с целью воздействия на психоэмоциональное состояние. Медикаменты и шприцы в арт-терапии заменяют бумага, карандаши или краски, глина или песок, пластилин или фотографии» [5, с. 9].

Арт-терапия – это востребованное и перспективное направление. Она эффективна как метод коррекции эмоционального состояния у детей и взрослых. Главной целью арт-терапии выступает гармонизация психического состояния и достижение человеком физического, психического и эмоционального равновесия через развитие способности самовыражения и самопознания. А задачами арт-терапии являются повышение самосознания, укрепление самооценки, достижение понимания своего внутреннего мира.

Арт-терапия эффективна для раскрытия творческого потенциала и скрытых резервов внутреннего мира человека, развивает память, мышление, навыки внимания. Для занятий арт-терапией не требуется специальная подготовка и её можно использовать как дополнение к другим методам психотерапии.

В настоящее время арт-терапия в широком понимании включает в себя изотерапию, библиотерапию, имаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию), музыкотерапию, вокалотерапию; кинезитерапию (танцетерапия, хореотерапия, коррекционная ритмика), игротерапию; маскотерапию; песочную терапию; сказкотерапию, цветотерапию*;* фототерапию.

В практике нашей работы предпочтение отдаётся изотерапии, пластилинотерапии и пластилинографии.

Пластилин – это уникальный материал для развития детей, он ярок и имеет интересную структуру. Лепка из пластилина способствует развитию мелкой моторики, внимания, усидчивости, пространственного мышления,

фантазии. Работая с пластилином, дети учатся координировать движения рук.

Пластилинотерапия может использоваться как вспомогательный метод в сочетании со сказкотерапией, музыкотерапией и беседой, или же выступать самостоятельным видом деятельности. Основой каждого занятия с использованием пластилина является изобразительная деятельность с использованием нетрадиционной художественной техники изобразительного искусства – пластилинографии. Принцип данной технологии – создание на основе пластилина лепных картин с изображением выпуклых, полуобъёмных объектов на горизонтальной поверхности.

О. В. Бажук и Л. Г. Пузеп полагают, что «пластилинотерапия представляет собой метод коррекции и развития посредством творчества. Пластилин никогда не затвердевает и не высыхает. Это уникальное свойство пластилина позволяет использовать его в длительной психологической работе. В отличие от рисования, где рисунок нельзя исправить, поделку из пластилина можно в любой момент изменить, подправить. Это хорошо влияет на психику ребёнка, ведь в этом случае он не боится сделать ошибку» [1, с. 94].

Лепку часто выбирают при работе с разными психическими процессами, т. к. во-первых, пластилин, как и глина и тесто – это материалы, очень восприимчивые к чувствам ребёнка. Во-вторых, в плечевом поясе, кистях и пальцах очень часто сосредоточено большое количество мышечных зажимов, которые часто являются признаком проявления психологического дискомфорта. Работа с пластилином включает в работу мышцы и помогает снять излишнее напряжение путём постепенного сжимания и разжимания рук.

При работе с различными психологическими состояниями детей можно столкнуться с рядом трудностей: например, дети с выраженным стрессом или агрессивными реакциями могут отказываться работать с данным материалом, считая его эстетически неприемлемым (пачкает руки, остаётся под ногтями и т. д.). В этом случае следует заменить пластилин на другой материал (песок, краски) и вернуться к нему, спустя некоторое время работы над проблемой.

Пластилинотерапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает её особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний. Ещё одно весомое преимущество пластилинотерапии заключается в том, что она не имеет противопоказаний и даёт изумительные результаты при работе с детьми и подростками. Подходит она и взрослым людям.

О. В. Хухлаева утверждает, что «данная технология хороша тем, что она не только доступна людям разного возраста, но и позволяет быстро достичь желаемого результата, вносит определённую новизну в обучение детей, делает его наиболее разнообразным, увлекательным и интересным» [10, с. 66].

Пластилинотерапия способствует формированию пространственной ориентировки, схемы собственного тела (классическая профилактика нарушений письма); развитию и совершенствованию психических функций (памяти, внимания, мышления); тренировке тонких дифференцированных движений пальцев и костей рук (оказывает стимулирующее влияние на развитие речедвигательных зон коры головного мозга), что в свою очередь стимулирует развитие речи.

А. Т. Фатуллаева полагает, что «в коррекционной работе с детьми с низкой самооценкой, испытывающими трудности в общении, эффективными являются групповые занятия» [9, с. 115], которые используем в своей практике. Применение метода групповой арт-терапии позволяет:

– эффективное эмоциональное отреагирование, придаёт ему социально приемлемые, допустимые формы;

– облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на общение детей;

– преодолеть коммуникативные барьеры и психологические защиты, даёт возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арт-терапии);

– создать благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции;

– дополнительно влиять на осознание ребёнком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний;

– существенно повышать личностную ценность, содействовать формированию позитивной «Я-концепции», повышению уверенности в себе за счёт социального признания ценности продукта [1].

Эффективными являются коррекционные занятия «История одного шедевра» или «Наша первая выставка», которые позволяют актуализировать существующие переживания, выражение их и осуществить коррекцию с помощью пластилинографии, где итогом занятия является выставка работ участников и «Лестница успеха».

Детям предлагается выбрать и «нарисовать пластилином» сюжет, подобрать цвета для работы, а затем приступить к выполнению, проработке. В ходе создания пластилиновой картины, а также по завершению процесса, ребёнку задаются вопросы, касающиеся его переживаний. Обсуждается то, что получилось, какие эмоции возникали во время работы. Принимаются и

заслуживают одобрения все продукты творческой изобразительной деятельности, независимо от их содержания, формы, эстетичности вида.

Далее участникам занятия предлагается разместить свой «шедевр» на специально подготовленном месте. В ходе обсуждения, необходимо подвести каждого участника к тому, что то, что он сделал – уникально, ценно и неповторимо; обозначить, что прямо здесь и сейчас состоялось грандиозное событие – выставка работ, которые родились в процессе занятия. Темой сюжета может служить как состояние, с которым обратился человек, так и его чувства. Большой эмоциональный отклик получают работы, где при помощи пластилина на картинке появляется имя участника. А затем имени каждого уделяется некоторое время при помощи следующих упражнений:

– «Рисунок имени». Участникам нужно придумать символ своего имени и вылепить его. Затем группа сообщает, какие мысли и чувства вызывает у них это изображение.

– «Имя – звезда» Один из участников называет своё имя. Остальные придумывают, что можно было бы назвать этим именем. Участник выбирает одно или несколько названий. После этого группа хором произносит сочетание имени и того, что выбрано.

– «Имя – качество». Один из участников называет своё имя. Остальные придумывают качества, которые начинаются на первую букву имени. Участник выбирает то, которое ему нравится. После этого группа хором произносит сочетание качества и имени, например, Полина пленительная, Ваня вдумчивый и т. п.

С целью расширения диапазона социального и профессионального выбора, формирования навыка самопознания, получения опыта создания собственного «творческого продукта», раскрытия новых граней личности, осознания уникальности возможностей личности применяется техника «Я и мой талант» в модификации Е. Тарариной [7].

Каждому ребёнку предлагается взять любой кусок пластилина, чтобы, почувствовав физические свойства и возможности этого материала, сделать из него что-либо. Сначала, используя два кусочка пластилина, предлагается выполнить работу на тему: «Я и мой талант». А когда работа завершена, каждый участник, поместив своё изделие перед собой на белом листе бумаги, отвечает на вопросы.

Данная техника помогает реализовать свой творческий потенциал, сделать шаг к достижению внутренней гармонии. Техника «Я и мой талант» даёт возможность получить ответы на следующие вопросы:

– Как относится ребёнок к себе и своему творческому началу?

– В каких они отношениях между собой: конструктивно взаимодействуют, дополняют друг друга или конфликтуют?

– Насколько ребёнку удаётся реализовать свои таланты и способности в жизни? Есть ли у него проблемы в восприятии своего творческого потенциала?

Опыт показал, что после терапии пластилином, дети не хотят расставаться с увлекательным занятием – лепкой. Для многих это становится хобби. Дети приходят после уроков и сами просят «полепить». Перестав приходить на занятия к психологу, дети не перестают лепить, заниматься творчеством. Когда уровень работ становится высоким, то пластилиновые картины отправляются на конкурсы. Это повышает самоценность, значимость ребёнка.

В итоге появилось много работ, что позволило организовать две выставки пластилиновых картин. Для всех участников это стало ситуацией успеха. Появилась уверенность в себе, поднялась самооценка. Свободное время дети проводят не за компьютером, а за лепкой, постигая новые приёмы и техники.

Следовательно, можно сделать вывод, что занятия с пластилином играют важную роль в полноценном творческом развитии ученика.

Список литературы

1. Бажук, О. В. Психолого-педагогические приёмы создания ситуации успеха / О. В. Бажук, Л. Г. Пузеп // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 2.– С. 91–96.
2. Вострикова, О. А. Эталонный образ успеха / О. А. Вострикова, М. Я. Дворецкая // Психология и психотехника. – 2014. – № 5. – С. 538–545.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Academia, 2005. – 173 с.
4. Секреты развития / под ред. О. В. Григорьевой. – Казань : Познание, 2012. – 112 с.
5. Сусанина, И. В. Введение в арт-терапию : учебное пособие / И. В. Сусанина. – Москва : Когито-Центр, 2007. – 95 с.
6. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Политиздат, 1982. – 270 с.
7. Тарарина, Е. В. Практикум по арт-терапии в работе с детьми / Е. В. Тарарина. – Москва : Вариант, 2023. – 256 с.
8. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. – Москва : Юрайт, 2017. – 284 с.
9. Фатуллаева, А. Т. Факторы, влияющие на развитие самооценки младших школьников / А. Т. Фатуллаева // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 112–116.

10. Хухлаева, О. В. Групповое социально-психологическое консультирование : теория и практика : монография / О. В. Хухлаева. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 87 с.

Аникина Ирина Анатольевна, доцент, кандидат психологических, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Борисова Людмила Николаевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика, г. Борисоглебск; МБОУ «Новониколаевская средняя школа № 3» Новониколаевского муниципального района Волгоградской области, педагог-психолог

УДК 159.9.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. А. Аникина, Е. С. Петухова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: anikina-ia@mail.ru, eugenia.petuxowa2017@yandex.ru

Аннотация: в статье анализируются вопросы проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается понятие «тревожность». Необходимость коррекции данного эмоционального поведения позволила определить эффективные методы и способы работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении.
Ключевые слова: состояние тревожности; тревога; тревожность; эмоциональная сфера ребёнка; старшие дошкольники.

Необходимым условием нормального развития ребёнка является состояние покоя, чувство безопасности.

Дошкольный возраст является одним из важнейших этапов в становлении человека, в котором происходит развитие его психически процессов, необходимых для обучения на последующих возрастных этапах развития личности ребёнка. Именно в этом возрасте у детей дошкольного возраста наблюдается неустойчивое эмоциональное состояние, непроизвольность психических функций.

Среди большинства научных исследований, рассматривающих различные психические состояния, актуальным является изучение состояния тревожности.

Психологи дают различные определения данного термина, но все они склоняются к тому, что состояние тревожности связано с эмоциональным дискомфортом, предчувствием опасности и неудачи.

Впервые понятие «тревожность» ввёл в науку основоположник психоанализа З. Фрейд. Он считал, «что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность» [8, с. 119].

А. М. Прихожан определила тревожность как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [6, с. 15].

Тревожного ребёнка отличают особенности его поведения. Обусловлено такое поведение может быть как биологическими факторами (например, следствие перенесённых заболеваний), так и социальными факторами (например, завышенные требования взрослых).

О. А. Тимофеева считает, что именно в старшем дошкольном возрасте тревога может перерасти в черту личности, то есть тревожность [7].

По мнению Е. К. Лютовой и Г. Б. Мониной, тревожность развивается у детей, когда у них имеется внутренний конфликт, провоцируемый завышенными требованиями взрослых, их желанием поставить ребёнка в зависимое от себя положение, отсутствие единой системы требований, наличием тревожности у самих взрослых. Довольно часто тревожные дети имеют заниженную самооценку, что выражается в боязни браться за новое сложное задание, в болезненном восприятии критики от окружающих, обвинении себя во многих неудачах. Такие дети, как правило, чаще других подвергаются манипулятивным воздействиям со стороны взрослых и сверстников [5].

По данным В. М. Астапова, «одна из ключевых причин тревожного состояния у детей старшего дошкольного возраста – неверное воспитание в семье, предвзятое отношение к ребёнку, характеризуемое некомпетентностью взрослых» [1, с. 56].

Для эффективной борьбы с тревожностью у дошкольников необходимо знать особенности поведения детей с повышенной тревожностью.

На состояние тревожности может указывать отрицательный эмоциональный фон ребёнка. Данную особенность описывает Е. П. Ильин. Он считает, что отрицательный эмоциональный фон ребёнка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребёнок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребёнок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. При обследовании такой ребёнок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт [2].

Также В. В. Лебединский отмечает, что дошкольники с повышенным уровнем тревожности – это, обычно, очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу [4].

Известны различные методы, которые используются в практической работе по преодолению тревожности и страхов у детей дошкольного возраста.

М. В. Киселева выделяет основные методы арт-терапии:

1) изотерапия – терапия, включающая в себя изобразительную деятельность, а значит – рисование;

2) сказкотерапия представляет собой метод развития творческого потенциала человека для улучшения его воображения, а также раскрытия необходимого творческого потенциала;

3) музыкотерапия – данный метод подразумевает лечение благодаря музыке; а точнее, благодаря использованию звуков, мелодий, музыкальных инструментов, а иногда даже голоса испытуемого;

4) танцевальная терапия – это психотерапевтическое использование танца и движений, которые способствуют интеграции эмоций и физического состояния человека;

5) игровая терапия – при использовании данного метода коррекции задействованы различные игры, направленные, прежде всего, на улучшение состояния человека (в т. ч. и эмоциональное), повышение самооценки, а также для создания близких и доверительных отношений между участниками;

6) фототерапия – это метод, включает в себя создание и восприятие фотографических образов и объектов с последующим обсуждением и разными видами творчества [3].

Известным методом, направленным на борьбу с тревожностью у детей, является метод игровой терапии. И. В. Юнгман рассматривает игротерапию, как метод психотерапевтического воздействия и назначения для взрослых и детей с применением всех видов игры. Также игровую терапию можно рассматривать как способ коррекции эмоциональных нарушений. В основу этого способа заложена игра [10].

Одним из эффективных методов по преодолению тревожности у детей дошкольного возраста является психогимнастика.

С. А. Хазова видит преимущество использования психогимнастики в том, что она привлекает к работе и активизирует все психические процессы (ощущение, восприятие, память, внимание, мышление), подключает эмоциональную составляющую, творчество и воображение, развивает личность ребёнка, адекватное восприятие себя и другого и, как следствие, помогает ребёнку войти в мир социальных отношений [9].

Эффективность психологического сопровождения детей старшего дошкольного возраста, проявляющих тревожность в поведении, невозможна без объективного диагностического исследования различных проявлений тревожности.

Планирование коррекционной работы по преодолению повышенной тревожности в поведении старших дошкольников следует осуществлять на основании результатов, полученных в ходе психолого-педагогической диагностики.

Осуществив анализ проблемы тревожности в поведении детей старшего дошкольного возраста, нами было сформулировано противоречие между необходимостью преодоления тревожности в поведении детей старшего дошкольного возраста и недостаточно разработанным содержанием педагогической работы по преодолению тревожности в поведении детей старшего дошкольного возраста.

Проблемой нашего исследования явилось разрешение выявленного противоречия путём разработки и апробирования содержания педагогической работы по преодолению тревожности в поведении детей старшего дошкольного возраста.

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная апробация содержания педагогической работы по преодолению тревожности в поведении детей старшего дошкольного возраста. Мы предположили, что для успешного достижения цели необходимо:

– проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования;

– определить уровень тревожности в поведении детей старшего дошкольного возраста;

– разработать содержание педагогической работы по преодолению тревожности в поведении детей старшего дошкольного возраста;

– определить результативность проведённого экспериментального исследования.

Для выявления уровня тревожности у старших дошкольников нами использовались диагностические методики: «Паровозик» (С. В. Велиевой), проективный тест «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), проективный тест «Кактус» (М. Панфилова).

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что 40% (8 воспитанников) имеют высокий уровень тревожности, 60% (12 воспитанников) имеют средний уровень тревожности, воспитанники, имеющие низкий уровень тревожности не выявлены.

Дети старшего дошкольного возраста с высоким уровнем тревожности были подавлены и почти не улыбались, у них опущены плечи и заметно мышечное напряжение в области лица и шеи. Дети не входили в контакт. Осуществляя выбор, дошкольники испытывали неуверенность и страх. В беседе с взрослым дети избегали подробных объяснений, были неусидчивы. У некоторых детей отмечается низкая самооценка, они боялись неудач, осуждения со стороны взрослого и сверстников.

Дети со средним уровнем тревожности испытывали растерянность. Воспитанники были скрытны, застенчивы и неуверенны в себе и своих действиях, входили в контакт с осторожностью, в общении с нами наблюдалось недоверие и страх неудачи. Дети, испытывающие тревожность, испытывали мышечное напряжение и скованность. Небольшая часть испытуемых проявляла раздражительность, они очень спешили при выполнении работы.

Осуществив диагностику, пришли к выводу, что необходимо разработать и реализовать педагогическую работу, целью которой было бы преодоление тревожности в поведении детей старшего дошкольного

возраста.

Работа по преодолению тревожности была направлена на возникновение в эмоциональной сфере тревожного дошкольника позитивных изменений, которые способствовали бы устранению негативных переживаний и снятию страхов.

Основными методическими приёмами выступали методы арт-терапии, сказкотерапии, музыкотерапии, танцевальной терапии, песочной терапии, фототерапии. Эффективной считается и игровая терапия, так как игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Важно использование психогимнастики, которое способствует развитию познавательной и эмоционально-личностной сфер.

Дети проявляли интерес к рисованию, так как изотерапия способствовала снятию их эмоционального напряжения. Также детей заинтересовали игры: «На что похоже моё настроение?», «Волшебный стул», «Тёмная комнатка», «Я тебя не боюсь», благодаря которым воспитанники смогли повысить свою уверенность и развить коммуникативные способности.

Задачами педагогической работы являлось снятие эмоционального напряжения, развитие способности детей определять своё эмоциональное состояние, понимать свои чувства, чувства других людей и рассказывать о них, развитие коммуникативных способностей детей, преодоление негативных переживаний, снятие страхов.

Критериями эффективности педагогической работы, проведённой с целью преодоления тревожности у детей старшего дошкольного возраста, являлись:

– повышение концентрации внимания;

– отсутствие мышечного напряжения и скованности;

– проявление инициативы к общению.

Результаты повторной диагностики, проведённой по методикам, которые применялись нами на констатирующем этапе, свидетельствуют об эффективности формирующего воздействия: дошкольники, имеющие высокий уровень тревожности не выявлены, 20% (4 воспитанника) имеют средний уровень тревожности, 80% (16 воспитанников) имеют низкий уровень тревожности.

Дети стали более инициативны, общительны, охотно комментировали свои действия. Испытуемые не боялись осуществлять выбор, были более раскованы, не боялись потерпеть неудачу, осуждения со стороны взрослого и сверстников.

Воспитателям в работе со старшими дошкольниками, которые в своём поведении всё ещё проявляли некоторые признаки тревожности, рекомендовалось продолжить деятельность по преодолению тревожности, чтобы помочь детям полностью избавиться от негативных переживаний.

Список литературы

1. Астапов, В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – Москва : ПЕР СЭ, 2019. – 160 с.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 230 с.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в психологическом консультировании : учебное пособие / М. В. Киселева, В. А. Кулганов. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 64 с.
4. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский. – Москва : МГУ, 2007. – 197 с.
5. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых : Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 136 с.
6. Прихожан, А. М. Тревожность у детей : психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : Академия, 2008. – 304 с.
7. Тимофеева, О. А. Факторы возникновения и развития тревожности у старших дошкольников / О. А. Тимофеева // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4. – № 1. – С. 357–361.
8. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – Москва : Просвещение, 1989. – 448 с.
9. Хазова, С. А. Психогимнастика как метод развития социальной и эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития / С. А. Хазова, Д. Б. Корнилова // Вестник КГУ. – 2017. – № 5. – С. 52–56.
10. Юнгман, И. В. Игротерапия как средство коррекции тревожности в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста / И. В. Юнгман, А. А. Понкратова // Приоритетные научные направления : от теории к практике. – 2016. – № 7. – С. 159–161.

Аникина Ирина Анатольевна, доцент, кандидат психологических, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Петухова Евгения Сергеевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Начальное образование. Дошкольное образование, г. Борисоглебск

УДК 159.973

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИВНОСТИ УДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Г. А. Бабайцева, Н. А. Черных
БУВО «Бутурлиновский детский дом-интернат
для умственно отсталых детей»,
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: babaitseva.galina@yandex.ru, matveshka32@mail.ru

Аннотация: в статье проанализирована степень изученности проблемы агрессивности подростков с умственной отсталостью, а также описаны особенности данной личностной черты у подростков с лёгкой степенью УО. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на поиск путей преодоления агрессивности у данной категории подростков.
Ключевые слова: агрессивность; подростки; умственная отсталость; игра; беседа; тренинг.

Проблема агрессии и агрессивности является достаточно популярной в отечественной и зарубежной психологии. Её виды и причины возникновения подробно рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных учёных (А. Бандуры, Л. Берковица, Р. Бэрона, К. Лоренца, А. А. Реана, Д. Ричардсона, С. Л. Рубинштейна, З. Фрейда, И. А. Фурманова и др.).

Усиление агрессивных тенденций в жизни современного общества не может не отразиться на лицах с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, на детях и подростках с умственной отсталостью (далее УО), а также на их родителях, воспитателях, педагогах. Однако, как подчёркивает Л. М. Шипицына, дети и подростки данной категории, особо нуждающиеся в адекватной психолого-педагогической помощи, не всегда получают её в достаточном объёме и надлежащем качестве [7].

Первой причиной этого является то, что данная проблема глубоко изучается не более двух десятилетий. Вторая заключается в недостаточном количестве научных исследований, направленных на изучение психологических особенностей этой категории подростков в целом и их агрессивности в частности.

С конца XX в. активизировалась научно-исследовательская деятельность, направленная на изучение возможностей умственно отсталых детей в их адаптации и социальной интеграции. Большинство исследований проходили под руководством Института коррекционной педагогики РАО, на кафедрах ВУЗов дефектологических факультетов (авторами первых значимых работ были Н. Ф. Дементьева, С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева и др.).

Однако на данный момент по отношению к детям и подросткам с УО наиболее подробно изучены вопросы, связанные с их бытовой адаптацией, что отражено в работах многих специалистов (Т. И. Дубровиной, С. Д. Забрамной, Д. Н. Исаева, И. Ю. Левченко).

Как отмечается в работах И. А. Фурманова [6] и Н. Н. Толстых [5], у подростков с УО, находящихся в условиях домов-интернатов, формируется особый тип личности. Для них характерно недоразвитие внутренних механизмов активного, инициативного и свободного поведения, преобладает зависимое, реактивное. Кроме того, из-за недоразвития механизмов саморегуляции формируется различного рода «защитные реакции», негативно влияющие на процесс взаимодействия с другими людьми. Дефицит адекватного общения приводит к тому, что у ребёнка закрепляется агрессивная позиция по отношению к другим людям.

Большинство авторов отмечают, что работа по социализации данной категории детей затруднена из-за интеллектуальных нарушений, однако при систематической коррекционной работе их последовательная социальная адаптация возможна. Это подтверждается и мнением корифеев психологической науки (Л. С. Выготский, М. Монтессори) которые считали, что развитие аномального и нормального ребёнка происходит по тем же законам, и при наличии определённых, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию. При этом в работе с подростками особое внимание следует уделять формированию навыков общения и сотрудничества.

Феномен агрессивности у детей с УО, как отмечает Л. В. Токарская, крайне мало изучен. Причиной этого является то, что механизмы и факторы его возникновения достаточно сложны для изучения. В основном описаны симптомы агрессивности при данной патологии у ряда авторов (Д. Н. Исаева, Г. Е. Сухаревой, Л. М. Шипицыной и других) [4].

В целом особенности эмоционально-аффективной сферы умственно отсталых подростков рассматриваются в работах С. Я. Рубинштейна, В. И. Лубовского, В. Г. Петровой и других специалистов. Отмечается, что из-за первичного нарушения дети зачастую проявляют агрессивность, вспыльчивость, неадекватно реагируют. Для них характерны недифференцированность аффективных проявлений, крайние проявления эмоций, выраженный полярный их характер, не всегда соразмерный с ситуацией, резкая смена настроений [3]. Также отмечается, что дети с лёгкой степенью УО часто проявляют аутоагрессию. Им крайне трудно осуществлять саморегуляцию и после аффективных вспышек наблюдается раздражённое и подавленное состояние.

Специалисты также отмечают, что подростки с УО, особенно проживающие в доме-интернате, испытывают дополнительные трудности,

связанные с социальной адаптацией. Всё это может приводить к усилению агрессивности и различным формам девиантного поведения [2].

Поэтому одной из основных основной задач специалистов, работающих с умственно отсталыми подростками, особенно в условиях дома-интерната, является преодоление их агрессивности с помощью организации систематической коррекционной работы. Наиболее эффективными методами считаются игровой, беседа, а также использование психогимнастических и релаксационных упражнений. Наиболее оптимальной формой работы с подростками (в т.ч. с УО) считается тренинговая [1].

С целью экспериментальной проверки эффективности коррекционной программы, направленной на преодоление подростковой агрессивности у детей с УО, нами было проведено исследование, базой которого являлся БУВО «Бутурлиновский детский дом-интернат для умственно отсталых детей». Испытуемыми были подростки с лёгкой степенью умственной отсталости в количестве 20 человек.

Первым этапом исследования была диагностическая работа по выявлению уровня агрессивности подростков. Для этого нами были использованы методики: опросник BPAQ-24 (авторы А. Басс и М. Перри) и два опросника П. А. Ковалёва («Агрессивное поведение» и «Личностная агрессивность»).

Анализ полученных результатов показал, что 15 испытуемых, (75%), имеют выраженную агрессивность, это выражается в явно выраженной склонности к агрессии, несдержанности в поведении, наличии агрессивности как личностной черты. Эти подростки постоянно готовы к агрессивному поведению, т. е. к определённой последовательности действий, которые могут причинить ущерб другим людям.

У 5 испытуемых, что составляет 25%, агрессивность не выражена, что характеризуется отсутствием склонности к агрессии, несдержанности в поведении, а также отсутствии агрессивности как свойства личности.

На формирующем этапе исследования нами была спланирована и реализована коррекционная программа работы с подростками, направленная на снижение уровня агрессивности. Для этого нам нужно было обучить подростков навыкам эмпатии, рефлексии, эффективной коммуникации, управления собственным гневом, а также сформировать у них позитивную самооценку. Мы понимали, что, вероятно, не получим положительной динамики у всех испытуемых, однако проведение коррекционной работы было необходимым для выяснения дальнейшей стратегии работы с подростковой агрессивностью.

В рамках программы нами было проведено 10 занятий продолжительностью 40 минут. Каждое занятие было направлено на решение определённых задач и предусматривало проведение комплекса

упражнений. Начиналась встреча с ритуала приветствия и «Шкатулки для крика» (психогимнастика), когда каждый участник мог снять напряжение.

Для того чтобы обучить испытуемых приемлемым способам выражения гнева, нами были использованы следующие упражнения: «Фантом» (арт-терапия), «Бумажные мячики», «Объект», «Интонация», «Письмо». Способы саморегуляции осваивались подростками в ходе упражнений «Копилка обид» (арт-терапия), «Обиженный человек», «Претензии». Для формирования навыков самоконтроля в конфликтных ситуациях использовались упражнения: «Я в конфликте», «Грани сходства», «Встань на место жертвы», «Обвинители и защитники».

Для того чтобы научить подростков положительному отношению к себе, мы использовали упражнения «Чемодан», «Хвасталки», «Мне в тебе нравится» на развитие позитивной самооценки.

Для развития необходимых в общении эмпатийных навыков были использованы упражнения «Пишущая машинка», «Спина к спине», «Найди свою пару», а также «Корабль среди скал», «Считалочка», «Ищу друга».

На некоторых занятиях для снятия напряжения мы использовали упражнения релаксационного характера «Море волнуется», «Воздушный шар», а арт-терапевтические («Фантом», «Нарисуй эмоцию», «Я в конфликте») позволяли детям опосредованно выразить эмоции, способствовали творческому самовыражению, снижали утомление и помогали избавляться от негатива.

Следует отметить, что подростки в начале занятий не всегда хотели участвовать, выполнять упражнения, однако со временем они стали более адекватно реагировать, проявлять интерес и позитивные эмоции. Большую роль сыграло то, что занятия состояли из игровых упражнений, что позволило детям раскрепоститься и создало положительную атмосферу в группе.

Для того чтобы проверить эффективность коррекционной программы, нами было проведено контрольное исследование уровня агрессивности подростков с умственной отсталостью. Данные, полученные нами после анализа результатов методик, показали наличие положительной динамики в уровне исследуемого показателя.

Таким образом, у 11 испытуемых подростков с УО (55%) на контрольном этапе агрессивность не выражена, что характеризуется отсутствием склонности к агрессии, несдержанности в поведении, а также отсутствии личностной агрессивности.

Девять испытуемых подростков с УО (45%) имеют выраженную агрессивность, что выражается в явно выраженной склонности к агрессии, несдержанности в поведении, наличии агрессивности как личностной черты.

При этом практически все испытуемые из второй группы на констатирующем этапе имели выраженные показатели агрессивности по всем трём методикам, но их результаты существенно изменились на контрольном этапе после проведения формирующей работы.

Положительная динамика в плане снижения общей агрессивности, склонности к различным видам агрессии показали 6 человек, что составляет 30% от общего количество подростков с УО.

Некоторые испытуемые показали отсутствие динамики в ходе эксперимента, что свидетельствует о необходимости продолжения коррекционной работы с подростками по снижению уровня агрессивности и обучения их необходимым навыкам, что является важной профессиональной задачей для педагога-психолога, работающего в доме-интернате для детей с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Осипова, А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие / А. А. Осипова. – Москва : Сфера, 2002. – 510 с.
2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталого школьника : Олигофренопсихология / В. Г. Петрова. – Москва : Просвещение, 1996. – 186 с.
3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 1986. – 216 с.
4. Токарская, Л. В. Психологический анализ причин агрессивности лиц с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л. В. Токарская // Вестник ЧГПУ. – 2008. – № 11. – С. 128-135.
5. Толстых, Н. Н. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для вузов / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. – Москва : Юрайт, 2023. – 406 с.
6. Фурманов, И. А. Детская агрессивность / И. А. Фурманов. – Москва : Сфера, 1996. – 192 с.
7. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 477 с.

Бабайцева Галина Анатольевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика, г. Борисоглебск; воспитатель отделения реабилитации, БУВО «Бутурлиновский детский дом-интернат для умственно отсталых детей», г. Бутурлиновка

Черных Наталия Александровна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования

Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.161.1

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТОВ)

А. С. Бахтина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: anastasiya-bahtina1998@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме использования историко-лингвистического комментирования при организации самостоятельной работы по русскому языку (раздел «Лексика и фразеология») в среднем профессиональном образовании. Были рассмотрены варианты применения историко-лингвистического комментирования в ходе реализации проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: обучение русскому языку; историко-лингвистическое комментирование; проектные технологии; среднее профессиональное образование.

В среднем профессиональном образовании (на базе основного общего образования) дисциплина «Русский язык» изучается на 1 курсе в рамках общеобразовательного цикла. В течение года студенты осваивают курс русского языка, изучаемый в 10-11 классах средней общеобразовательной школы. Следовательно, преподаватель вправе использовать как учебно-методические комплексы по русскому языку для 10-11 классов, так и учебники для студентов среднего профессионального образования.

В процессе обучения русскому языку преподаватель может использовать следующие материалы: учебник Н. Г. Гольцовой, И. М. Шамшина и др. «Русский язык. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений», учебник Е. С. Антоновой, Т. М. Воителевой «Русский язык: учебник для среднего профессионального образования», учебник под редакцией Н. А. Герасименко «Русский язык: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования».

С целью определения места раздела «Лексика и фразеология» в курсе русского языка рассмотрим особенности подачи языкового материала в учебниках.

Теоретические сведения по лексике и фразеологии в учебнике Е. С. Антоновой, Т. М. Воителевой излагаются в соответствии с принципом систематичности и последовательности, от простого к сложному.

В учебнике русского языка под редакцией Н. А. Герасименко используется такой же способ подачи материала: сначала изучается звуковой аспект, затем рассматривается лексическое значение слов, а уже

после этого их правописание. В данном учебнике достаточно подробно повторяются лексические понятия, даются закрепляющие упражнения для тщательной проработки теоретического материала.

В учебнике Н. Г. Гольцовой, И.М. Шамшина иная структура курса русского языка: сначала повторяется лексический уровень языка, потом звуковая сторона слов и т.д.

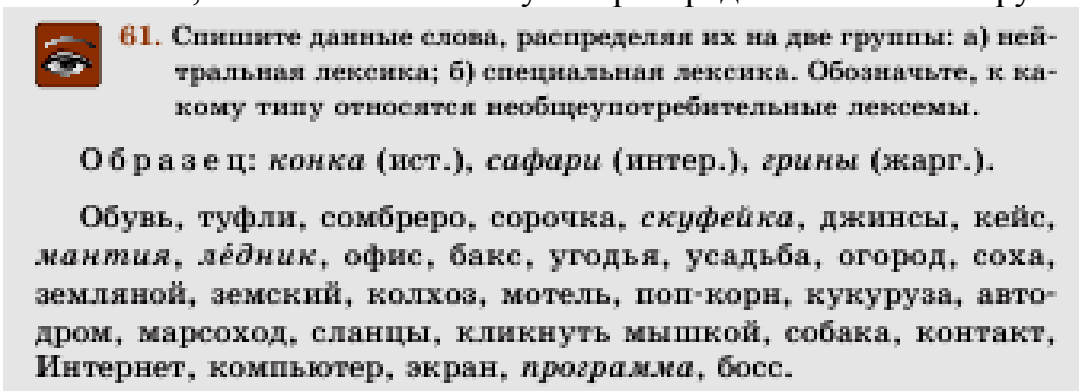
На основе использования материала указанных выше учебников русского языка учитель может выработать собственную стратегию применения методических материалов, а также может и разработать систему заданий, направленных на повторение материала раздела «Лексика и фразеология».

Рассмотрим варианты организации самостоятельной работы обучающихся по русскому языку (раздел «Лексика и фразеология») на основе использования приема историко-лингвистического комментирования и технологии проектов.

Проект «Словарный паспорт».

Цель такого проекта – закрепить у обучающихся навыки лексического анализа слов с элементами историко-лингвистического комментирования. Для создания «паспорта слова» студенту нужно будет определить значение слова (также нужно указать, однозначное это слово или многозначное, в каком значении – прямом или переносном – оно употреблено), этимологию слова, охарактеризовать сферу употребления слова (общеупотребительное или специальное (диалектизм, жаргонизм, профессионализм и др.)), привести омонимы, синонимы, антонимы (если есть) к слову, определить, к какому функциональному стилю относится лексема.

Приведем пример. При выполнении упражнения по учебнику Е. С. Антоновой, Т. М. Воителевой нужно распределить слова на группы.



61. Спишите данные слова, распределяя их на две группы: а) нейтральная лексика; б) специальная лексика. Обозначьте, к какому типу относятся необщеупотребительные лексемы.

Образец: *конка* (ист.), *сафари* (интер.), *грины* (жарг.).

Обувь, туфли, сомбреро, сорочка, *скуфейка*, джинсы, кейс, *мантия*, *лёдник*, офис, бакс, угодья, усадьба, огород, соха, земляной, земский, колхоз, мотель, поп-корн, кукуруза, автодром, марсоход, сланцы, кликнуть мышкой, собака, контакт, Интернет, компьютер, экран, *программа*, босс.

Рис. 1. Упражнение 61 из учебника Е. С. Антоновой, Т.М. Воителевой «Русский язык: учебник для среднего профессионального образования», с. 113

Многие из них вызовут вопросы у студентов, поэтому будет целесообразным для каждого слова создать свой «словарный паспорт». Приведем пример.

Скуфейка

1. Скуфья – у православного духовенства: остроконечная бархатная чёрная или фиолетовая мягкая шапочка; уменьшит. скуфейка [4]. Однозначное, прямое значение.

2. Специальная лексика, профессионализм.

3. Заимствованное из итальянского *scuffia*, которое считается германским словом; древнерусское *скуфи* «шапочка духовного лица» [6].

4. Синонимы: шапочка, убор.

5. Может употребляться в художественном стиле речи.

Усадьба

1. Усадьба: 1) отдельный дом с примыкающими к нему строениями, угодьями; 2) посёлок, место, где расположены жилые дома и хозяйственные постройки совхоза, колхоза; 3) в сельской местности: участок земли при доме [4]. Многозначное, прямое значение.

2. Общеупотребительная лексика.

3. Это название дворянского владения восходит к той же основе, что и глагол *садить* [3].

4. Синонимы: имение, участок [1].

5. Чаще всего употребляется в художественном стиле речи, но может употребляться и в разговорном, и в публицистическом стилях речи.

В качестве продукта в данном проекте может быть стенгазета с наиболее интересными словами для привлечения внимания студентов к проблеме обеднения активного словарного запаса у молодежи. Еще одним продуктом деятельности обучающихся может быть электронный сборник «Словарный паспорт».

В учебнике под ред. Н. А. Герасименко в качестве отдельной темы предлагается изучать словари русского языка [5, с. 70-72]. Для данного урока предлагаем проектное задание, которое заключается в создании интеллектуальной игры «Великий, могучий русский язык». На уроке студенты самостоятельно в формате «Своя игра» смогут познакомиться с различными видами словарей, их содержанием, авторами. Этот формат работы с темой более эффективен, чем, например, обычное лекционное занятие с ведением конспекта.

Интересным вариантом задания с использованием технологии проектов может быть работа с художественными произведениями. Например, в учебнике под ред. Н. А. Герасименко в одном из упражнений предлагается рассмотреть стихотворение С. А. Есенина на предмет наличия в нем диалектизмов [5, с. 63-64].

135. Найдите в стихотворении С. Есенина диалектизмы. Понятно ли их значение? С какой художественной целью использовал их поэт?

Заглушила засуха засевки,
Сохнет рожь, и не всходят овсы.
На молебен с хоругвями девки
Потащились в комлях полосы.
Собрались прихожане у чащи,
Лихоманную грусть затая.
Загузынил дьячишко ледащий:
«Спаси, господи, люди твоя».

Рис. 2. Фрагмент упражнения 135 из учебника под ред. Н. А. Герасименко «Русский язык: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования», с. 63-64.

В ходе обсуждения правильности выполнения задания со студентами вероятно возникновение затруднений, связанных с незнанием обучающимися лексического значения данных диалектных слов. Можно предложить студентам самостоятельно исследовать данные слова в рамках мини-проекта (например, «Происхождение слова *засевки*»), а затем поделиться полученной информацией с однокурсниками.

Стоит отметить еще одно из упражнений в учебнике по русскому языку под редакцией Н. А. Герасименко:

110. Двойные согласные в корне — признак заимствованных слов. Выберите нужный вариант, запишите слова. Дополните список 5 примерами.

Автора(л, лл)и, агре(с, сс)ор, бест-(с, сс)е(л, лл)ер, венти(л, лл)яция, ли(с, сс)ертация, и(л, лл)юзия, и(н, нн)те(л, лл)игент, ко(л, лл)едж, ко(м, мм)ерция, ми(с, сс)ия, па(с, сс)ивный, пе(с, сс)имист, про(ф, фф)е(с, сс)ор, ра(с, сс)а, стре(с, сс), хлорофи(л, лл), хо(б, бб)и, хо(к, кк)ей, це(л, лл)юфан, э(ф, фф)ект.

де́спот [д'э]

Рис. 3. Упражнение 110 из учебника под ред. Н. А. Герасименко «Русский язык: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования», с. 51.

Поскольку автор предлагает дополнить список пятью примерами, будет целесообразно предложить обучающимся самостоятельно найти подобные слова, исследовать их происхождение и представить свой проект перед однокурсниками.

Таким образом, при изучении раздела «Лексикология и фразеология» в курсе русского языка в СПО можно разнообразить теоретический материал благодаря использованию технологии проектов.

Самостоятельная работа будет способствовать развитию у обучающихся навыков критического мышления, формированию предметных и метапредметных компетенций. Кроме того, работая с различными информационными ресурсами (словарями, учебными пособиями и др.), студенты смогут расширить свой словарный запас. Навыки, полученные обучающимися в ходе выполнения проектных заданий

по русскому языку, смогут стать основой для дальнейшей научной исследовательской работы.

Список литературы

1. Александрова, З. Е. Онлайн-словарь синонимов русского языка. – URL : https://lexicography.online/synonymy/aleksandrova/ (дата обращения : 10.04.2023)
2. Антонова, Е. С. Русский язык : учебник для сред. проф. образования / Е. С. Антонова, Т. М. Воителева. – 8-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2020. – 416 с.
3. Крылов, Г. А. Этимологический онлайн-словарь русского языка. – URL : https://lexicography.online/etymology/krylov/ (дата обращения : 08.04.2023)
4. Ожегов, С. И. Толковый онлайн-словарь русского языка. – URL : https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/ (дата обращения : 08.04.2023)
5. Русский язык : учебник для студ. Учреждений сред. проф. образования / Н. А. Герасименко, В. В. Леденева, Т. Е. Шаповалова и др.; под ред. Н. А. Герасименко. – 21-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2021. – 496 с.
6. Фасмер, М. Этимологический онлайн-словарь русского языка. – URL : https://lexicography.online/etymology/vasmer/ (дата обращения : 08.04.2023)

Бахтина Анастасия Сергеевна, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск; магистрант технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Педагогика профессионального образования, г. Борисоглебск

УДК 811.161.1’373

НАРОДНЫЕ НАЗВАНИЯ УЛИЦ И ЧАСТЕЙ СЕЛА МИТРОФАНОВКА КАНТЕМИРОВСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Т. В. Бондарева
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: Tanya-bond-23@mail.ru

Аннотация: в работе рассматриваются отдельные микротопонимы села Митрофановка Кантемировского района Воронежской области – названия частей села и улиц. Описание собранного с помощью полевого метода ономастического материала осуществляется на основе привлечения историко-краеведческих сведений.
Ключевые слова: топонимика; микротопонимы; названия улиц; названия частей села; Воронежская область.

Ценность топонимической номинации состоит в том, что местные географические названия содержат разноплановую информацию. Г. Ф. Ковалев отмечает: «Грандиозным познавательным потенциалом обладает язык земли – *топонимия*. Топонимические названия могут многое рассказать о жизни наших предков. Ведь очень часто бывает, что слова, зафиксированные в микротопонимии, сохранились только в ней, а из апеллятивной лексики уже исчезли, их в обычном, не ономастическом виде можно встретить лишь в древних письменных источниках [1, с. 3].

В данном исследовании нами рассматриваются отдельные микротопонимы села Митрофановка Кантемировского района Воронежской области – названия улиц и частей населенного пункта.

Под микротопонимами мы понимаем народные географические названия, известные на ограниченной территории.

По объектам номинации Г. Ф. Ковалевым выделяются следующие микротопонимы Воронежской области:

1) «названия элементов рельефа – оврагов, холмов, курганов, возвышенностей;

2) названия водных объектов – малых рек и их частей, родников, ручьев, прудов, озер, болот, колодцев;

3) названия лесов, садов, парков, полян, лугов, полей, урочищ;

4) названия частей селений (улиц, переулков, концов, хуторов, а также единичные названия дорог, школ, магазинов, кладбищ)» [1, с. 19].

История возникновения отдельных географических названий села Митрофановка связана с развитием населенного пункта, именно поэтому исследовательская работа нами началась с изучения истории села Митрофановка, которое возникло в начале XIX века.

Первые документальные сведения о селе относятся к 1816 году. Это был крепостной хутор помещика И. Д. Черткова. Поселение состояло из двух десятков дворов и около 200 жителей. В основном первые жители переселились из Михайловской общины (Михайловка названа в честь Михаила Ивановича Черткова), об этом свидетельствуют общие фамилии Котовы, Кубрак, Гацуц, Бобровы, Заерко и другие. Перед отменой крепостного права в селе проживало свыше 400 жителей и находилось 42 двора [2].

Село стало быстро развиваться и застраиваться с 1871 года, после того как через Митрофановку была проложена железная дорога из Воронежа в Ростов [3].

Исторические данные помогают понять, почему село Митрофановка в прошлом называлось иначе. Ранее Митрофановка называлась Ольгино (станция Ольгинская). Своё название село получило в честь Ольги Ивановны Чертковой (дочери И. Д. Черткова), а в 1896 году было переименовано в село Митрофановка по имени одного из детей помещика Черткова. Западная сторона села (*Ольгино*) принадлежала Чертковым, а восточная – Кудашевым. Восточная сторона села, в настоящее время улица Вокзальная, называлась *Екатериновка* – по имени княгини Екатерины Васильевны Кудашевой [см. подробнее: 3].

В истории села Митрофановка присутствует факт, который связан с деятельностью известного русского писателя Л.Н. Толстого: «26 марта (7 апреля) 1894 г. писатель с дочерью Марией Львовной прибыл на железнодорожную станцию Ольгино Михайловской волости Богучарского уезда (ныне Митрофановка Кантемировского района) в связи с поездкой к другу и издателю его сочинений В. Г. Черткову» [4]. В 1994 году в память о поездке Льва Николаевича Толстого на здании железнодорожного вокзала села Митрофановка была установлена мемориальная доска [4].

В настоящее время Митрофановка входит в число крупнейших сел Кантемировского района. По состоянию на 2021 год в населенном пункте проживает около 5 тысяч человек.

Воронежские топонимы, в том числе и Кантемировского района, изучаются учеными-лингвистами Воронежского государственного университета. В настоящее время топонимия Воронежского края изучается Г. Ф. Ковалёвым, С. А. Поповым, В. А. Семушкиным и др. [5, с. 54]. Украинские говоры на территории Воронежской области изучает М. Т. Авдеева.

В процессе сбора микротопонимического материала мы не забывали, что «для территории Воронежской области ономастические данные как южнорусских, так и украинских говоров одинаково важны при изучении региональных особенностей нашего края» [1, с. 19].

Рассмотрим названия частей села и улиц Митрофановки.

Село Митрофановка, как мне рассказала моя бабушка, Бондарева Раиса Алексеевна, в народе делится на несколько микрорайонов, частей: *Питóмник (Птúчник), Проспéкт, Бугóр, Халтáевка* и *Центр*. Между жителями этих частей села постоянно случались драки из-за споров о том, какой микрорайон лучше.

БУГО́Р (Буγóр) – часть села Митрофановка, которая расположена на севере населенного пункта. Название дано потому, что эта часть села находится на небольшой возвышенности.

ПИТОМНИК / ПТИЧНИК (Питóвник / Птúшник) – часть села Митрофановка, которая расположена на юге населенного пункта. Название часть села получила за то, что на этой территории жители занимались разведением различных видов птиц (кур, уток, голубей и др.).

ПРОСПЕКТ (Проспэ́кт) – часть села Митрофановка, которая расположена между Питомником и Центром. Название дано за его длинные, прямые и широкие улочки, повсюду обсаженные зеленью.

ХАЛТАЕВКА / ХЛТ (Халтáевка / ХэЛэТэ́) – часть села Митрофановка, которая расположена на востоке населенного пункта. Как рассказала мне моя мама, Бондарева Елена Владимировна, название *Халтаевка* связано в сознании жителей со словом «халява», поскольку квартиры в новостройках на данной части села доставались людям недорого, почти бесплатно, как бы «на халяву».

ЦЕНТР (Цэ́нтр) – часть села Митрофановка, которая находится в самом центре населенного пункта.

ВТОРАЯ (Фторá) – название улицы Вы́боргской, расположенной в центральной части села Митрофановка. Улицу так назвали потому, что она считалась второй от центральной больницы, находящейся на ул. Никитина.

ДОЛИНА БЕДНЫХ (Дали́на Бэ́дних) – название улицы Жемчу́жной, расположенной в западной части села Митрофановка. Улицу назвали в честь жителей села, проживающих там, которые говорили, что у них нет средств к существованию, но при этом никогда ни в чём не нуждались.

ПЕРВАЯ (Пэ́рва) – название улицы Стаха́нова, расположенной в центральной части села Митрофановка. Так улицу назвали, потому что она считалась первой от центральной больницы, находящейся на ул. Никитина.

ТРЕТЬЯ (Трэ́тя) – название улицы Кольцóва, расположенной в южной части села Митрофановка. Так улицу назвали, потому что она считалась третьей от центральной больницы, находящейся на ул. Никитина.

ХИТРОУЛИЦА (Хитрову́лыця) – название улицы Комарóва, расположенной в центральной части села Митрофановка. Улицу назвали в честь зажиточных жителей населенного пункта, которые проживали(ют) там.

Речь жителей села Митрофановка можно отнести к воронежским украинским говорам, то есть жители говорят на суржике (смеси русского и

украинского языков). Подробная характеристика воронежских украинских говоров даётся В.Ф. Филатовой [5, с. 12-14].

Таким образом, в ходе исследования нами были охарактеризованы следующие микротопонимы села Митрофановка: уходящие микротопонимы – народные названия частей села *Ольгино* и *Екатериновка* (употребляются в основном старожилами села); современные названия частей села и улиц: *Бугор, Питомник / Птичник, Проспект, Халтаевка / ХЛТ, Центр; Вторая, Долина Бедных, Первая, Третья, Хитроулица.*

Народные географические названия связаны с историей развития села Митрофановка Кантемировского района Воронежской области.

Список литературы

1. Ковалев, Г. Ф. Словарь микротопонимов Воронежской области / Г. Ф. Ковалев. – В 2-х т. Т.1. А-М. – Воронеж : Наука-Юнипресс, 2017. – 410 с.
2. Малая моя Родина – Митрофановка. – URL: https://multiurok.ru/files/priezientatsiia-na-tiemu-malaia-moia-rodina-mitrof.html (дата обращения : 08.04.2023)
3. Милый сердцу отчий край. – URL: https://mognovse.ru/rhe-napravlenie-proekta-letopise-voronejskih-derevene-tema-pro.html (дата обращения : 08.04.2023)
4. Мемориальные доски Л. Н. Толстому. – URL: https://lk.vrnlib.ru/?p=post&id=165 (дата обращения : 08.04.2023)
5. Диалектологическая практика : учебно-методическое пособие / авт.- сост. Филатова В. Ф., Смирнова О. В., Верховых Л. Н. – Воронеж : ОАО «Воронежская областная типография-издательство им. Е.А. Болховитинова», 2014. – 142 с.

Бондарева Татьяна Владимировна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. История, г. Борисоглебск

УДК 81’23

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСЕМЫ УЧИТЕЛЬ

(по результатам направленного ассоциативного эксперимента)

Т. В. Бондарева
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: tanya-bond-23@mail.ru

Аннотация: целью данного исследования является выявление и описание психолингвистического значения лексемы «Учитель» в русском языковом сознании студентов. Материалом исследования послужили результаты направленного ассоциативного эксперимента, которые были систематизированы и проанализированы. В статье представлено ассоциативное поле лексемы «Учитель», на основе которого были сформулированы психолингвистические значения лексемы «Учитель» в языковом сознании студентов.

Ключевые слова: психолингвистическое значение; лексема; учитель; направленный ассоциативный эксперимент.

Решение Президента России, Путина Владимира Владимировича, объявить 2023 год Годом педагога и наставника говорит нам о высоком статусе воспитателей, учителей и педагогов в нашем обществе, о важности их работы. Мы уже сейчас можем наблюдать, как растет популярность профессии учителя, какие яркие и мотивированные абитуриенты приходят в педагогические вузы, с каким энтузиазмом работают, вливаются в учительскую деятельность молодые специалисты, как поддерживают их опытные коллеги и наставники, как развиваются профессиональные конкурсы и как загораются новые педагогические звёзды.

Учителя – они окружают нас с самых ранних лет, помогая расширить мировоззрение и найти свое место в жизни. Как говорил Менделеев: «Вся гордость учителя – в учениках, в росте посеянных им семян». Становление самой личности ребенка зависит не только от того, что вложат в него родители, но и именно от его первого учителя, поэтому можно сказать, что учитель — это больше призвание, чем просто профессия.

В свете вышеизложенного особую актуальность приобретает изучение психолингвистического значения лексемы ***Учитель*** в языковом сознании студентов. Исследуемая лексема относится к педагогической лексике, интерес к которой в последнее время только возрастает [2; 3; 4; 7].

Не вызывает сомнения тот факт, что лексикографическое и психолингвистическое значения далеко не всегда совпадают. Принимая во внимание, что поколения молодых людей сейчас сменяются через каждые пять-семь лет, так важно становится определение психолингвистического

значения слов в языковом сознании молодёжи, студентов, выяснение, что именно они подразумевают под тем или иным понятием. Исследования подобного рода «помогут облегчить общение представителей разных поколений, что особенно актуально в сфере образования при взаимодействии «учитель-ученик», «преподаватель-студент» и т.д.» [1].

В нашем исследовании мы обратились к направленному ассоциативному эксперименту с ответом в атрибутивной форме. Для его проведения мы воспользовались методикой, изложенной И. А. Стерниным и А. В. Рудаковой [5].

Эксперимент проводился в 2023 году. В эксперименте приняли участие студенты 1-5 курсов ФГБОУ ВО БФ «ВГУ» мужского и женского пола в возрасте от 16 до 25 лет. Всего 100 человек.

Перед испытуемыми ставился вопрос: Учитель - какой? Никаких ограничений в ответах на вопрос не предусматривалось. В конце листа ответов участники указывали свой пол и возраст, учебное заведение, курс. Отказов не было. Результаты направленного ассоциативного эксперимента были обработаны по частотности и представлены в виде ассоциативного поля.

УЧИТЕЛЬ

Ассоциативное поле

Учитель 100 – добрый 26; умный 12; строгий, хороший 10; понимающий, справедливый 5; мудрый 4; терпеливый 3; весёлый, квалифицированный, отзывчивый 2; авторитетный, взрослый, классный, коммуникабельный, лучший, любящий, многогранный, надёжный, образованный, ответственный, первый, профессиональный, разумный, рассудительный, родной, сильный, статный, требовательный, эмпатичный 1.

Всего было зафиксировано 104 реакции, из них различных – 50.

На основе ассоциативного поля сформулируем психолингвистические значения лексемы ***Учитель*** в языковом сознании студентов.

В своей работе мы исходим из того, что «психолингвистическое значение слова – это упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка. Это тот объём семантических компонентов, который актуализует изолировано взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических компонентов – более или менее ярких, ядерных и периферийных» [5].

Вслед за В. В. Левицким и И. А. Стерниным, нами были вычислены индексы яркости семы для каждого компонента психолингвистического значения (далее — ИЯ) как «отношение числа выделивших данный признак к числу участников эксперимента» [6].

УЧИТЕЛЬ

Психолингвистические значения

1. **Обладает определёнными личностными**, **нравственными и интеллектуальными качествами 0,75** (добрый 0,26; умный 0,12; строгий 0,1; справедливый 0,05; мудрый 0,04; терпеливый 0,03; весёлый, отзывчивый 0,02; коммуникабельный, многогранный, надёжный, образованный, ответственный, разумный, рассудительный, сильный, статный, требовательный, эмпатичный 0,01).

2. **Имеет определённый статус и положение в коллективе 0,05** (квалифицированный 0,02; авторитетный, первый, профессиональный 0,01).

3. **Находится в дружеских отношениях с учащимся 0,18** (хороший 0,1; понимающий 0,05; лучший, любящий, родной 0,01).

4. **Имеет отличительные внешние признаки 0,01** (взрослый 0,01).

Не интерпретируется следующая реакция – классный (может относиться как к 1-ому, так и ко 2-ому психолингвистическому значению, так как нет уточняющего контекста).

Принимая во внимание приведённые результаты, можно сделать вывод о том, что лексема ***Учитель*** имеет 4 психолингвистических значения в русском языковом сознании студентов. Самым распространённым является 1-е ПЛЗ – это свидетельствует о том, что для обучающихся на первый план выходят интеллектуальные, личностные и нравственные качества педагогов.

Таким образом, очевидно, что представленные результаты требуют дальнейшего, более глубокого осмысления.

В перспективе было бы интересно сравнить полученные психолингвистические значения лексемы ***Учитель*** с лексикографическими.

Список литературы

1. Селезнева, К. Психолингвистическое исследование лексем Образование (по результатам направленного ассоциативного эксперимента) / К. Селезнева // Вестник ВГУ. Серия : Филология. Журналистика. – 2021. – № 4. – С. 60–62.

2. Селезнева, К. Результаты компонентного анализа лексических единиц, входящих в состав тематической группы «Общие номинации педагогов» / К. Селезнева // Казанская наука. – 2019. – № 3. – С. 99–103.

3. Селезнева, К. Тематическая группа «Образование» в лексикографических источниках / К. Селезнева // Психолингвистика и лексикография : сборник научных трудов. – Воронеж : Издательство «РИТМ», 2021. – Вып. 8. – С. 115–122.

4. Селезнева, К. Лексикографическое и психолингвистическое значение лексемы *Образование* / К. Селезнева // Сопоставительные исследования 2022 : сборник научных статей / Науч. ред. М. А. Стернина. –

Продолжающееся научное издание. – Вып. 19. – Воронеж : издательство «РИТМ», 2022. – С. 129–134.
5. Стернин, И. А. Психолингвистическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы. / И. А. Стернин, А. В. Рудакова. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH Co.KG: Saarbrücken. – 2011. – 192 с.
6. Левицкий, В. В. Экспериментальные методы в семасиологии / И. А. Стернин, В. В. Левицкий. – Воронеж : Издательство ВГУ, 1989. –192 с.
7. Макеева, Т. В. Только уважая учителя, сам станешь учителем / Деловой партнериат. / Т. В. Макеева, В. Н. Гурьянчик // Сборник статей регионального научно-методического семинара // Под ред. О. А. Коряковцевой. – 2018. – С. 111–118.

Бондарева Татьяна Владимировна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. История, г. Борисоглебск

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М. А. Бочарова, Е. Е. Плотникова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: mar.boch2014arova@yandex.ru, plotnikova_ee@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования педагогических способностей у обучающихся организации среднего профессионального образования. Раскрывается структура и содержание программы, направленной на формирование педагогических способностей у обучающихся по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании.
Ключевые слова: педагогические способности; интерактивные технологии; игровые технологии; среднее профессиональное образование.

Объединение интенсивного и экстенсивного путей развития педагогики, а также реализация современных ФГОС среднего профессионального образования позволяют осуществлять применение на практике интерактивных технологий в системе среднего профессионального образования. Г. М. Гаджикурбанова разделяет интерактивные технологии на неимитационные и имитационные. Неимитационные технологии не предполагают построение моделей изучаемого явления или процесса. Имитационная технология позволяет воспроизвести процессы и явления, которые происходят в реальной практике [1].

М. С. Фоминых утверждает, что наиболее эффективным способом формирования педагогических способностей у обучающихся является применение игровых технологий, так как именно они позволяет будущему специалисту сформировать проект своей деятельности, научиться решать производственные задачи, а также выступают способом прогнозирования путей выхода из проблемных ситуаций [2].

Поскольку научный интерес для нас представляет проблема формирования педагогических способностей у обучающихся организации среднего профессионального образования, мы сформулировали цель исследования: разработать программу, способствующую формированию педагогических способностей у обучающихся организации среднего профессионального образования посредством игровых технологий.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что процесс формирования педагогических способностей у обучающихся

организации среднего профессионального образования будет осуществляться эффективно, если будет разработана и апробирована программа, направленная на формирование педагогических способностей у обучающихся организации среднего профессионального образования посредством игровых технологий.

Анализ педагогических трудов отечественных педагогов и психологов Н. В. Кузьмина, В. В. Морозова, Е. Н. Прошицкой, В. Ф. Ряховской и др., позволил сформулировать три основных критерия сформированности педагогических способностей обучающихся: креативность, культура речи, организаторские способности.

Изучение качественных характеристик по каждому показателю, обеспечило подбор методик для диагностики уровня сформированности педагогических способностей обучающихся профессиональной образовательной организации.

На констатирующем этапе эксперимента мы диагностировали уровень сформированности педагогических способностей у обучающихся 1 курса технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании. Была определена диагностическая база: опросник определения уровня креативности Дж. Брунера, тест В. Ф. Ряховского «Уровень сформированности культуры речи педагога», тест Е. Н. Прошицкой «Выявление организаторских способностей обучающегося».

По результатам проведения констатирующего среза был произведён качественный анализ уровня сформированности педагогических способностей у обучающихся среднего профессионального образования. Высокого уровня сформированности педагогических способностей у обучающихся в экспериментальной группе не выявлено. На констатирующем этапе преобладает средний уровень сформированности педагогических способностей – он наблюдается у 16 обучающихся, что составляет 64 % от общего количества обучающихся. Это означает, что данные студенты умеют сохранять позитивные отношения с обучающимися, коллегами, они осознают цели и ценности педагогической деятельности. Могут испытывать трудности в постановке учебных задач в соответствии с возможностями, умении строить образовательный процесс, опираясь на позитивные профессии. Не всегда используют новые информационные технологии и современные методы обучения. У 9 обучающихся наблюдается низкий уровень сформированности педагогических способностей, что составляет 34 % от общего числа студентов. Такие студенты избегают эмоционально напряженные ситуации в образовательном процессе, знания современных средств и методов построения образовательного процесса слабо сформированы, умения

обосновывать выбранные методы и средства обучения нуждаются в корректировке.

Далее мы разрабатываем и планируем к реализации программу по формированию педагогических способностей посредством игровых технологий у обучающихся 1 курса по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании.

Были определены задачи программы: создание игровой модели для коррекции уровня педагогических способностей обучающихся; вовлечение обучающихся во внеурочную работу; создание благоприятных условий для формирования мотивации к дальнейшему развитию педагогических склонностей.

Программа содержит в себе 5 модулей: Введение, Педагогическое воображение, Педагогическая речь, Организаторские способности педагога, Заключительный модуль.

Рассмотрим содержание каждого модуля по темам.

В модуле 1 «Введение» предполагается рассмотреть понятие «педагогические способности». При этом на теоретическое ознакомление с понятием «педагогические способности» отводится 2 часа.

В модуле 2 «Педагогическое воображение» предполагается теоретическое ознакомление с понятием «педагогическое воображение», «креативность» – 2 часа; на практические занятия с применением игровых технологий отводится 12 часов.

В модуле 3 «Педагогическая речь» предполагается теоретическое ознакомление с понятиями «педагогическая речь», «литературная речь», «нормативная лексика» и «культура речи педагога» – 4 часа; на практические занятия с применением игровых технологий отводится – 11 часов.

В модуле 4 «Организаторские способности педагога» предполагается теоретическое ознакомление с понятиями «направленность», «деловитость», «доминирование», «уверенность в себе», «требовательность, жесткость», «уступчивость», «зависимость», «педагогический такт», «отзывчивость» – 4 часа; на практические занятия с применением игровых технологий отводится – 11 часов.

В модуле 5 «Заключительный модуль» проводится круглый стол по результатам освоения обучающимися программы – 1 час.

В данной программе мы использовали сайты для разработки дидактического материала к играм (создание презентаций, видео, инфографики, сертификатов, плакатов и листовок – https://supa.ru; онлайн-конструкторы учебных виртуальных квестов, викторин, игр и интерактивных видео с возможностью отслеживания активности каждого студента: https://joyteka.com/ru, https://tibi.life; сервисы для создания кроссвордов: https://crossmaker.ru, https://biouroki.ru).

Таким образом, мы предполагаем, что разработка и реализация программы по формированию педагогических способностей у обучающихся организации среднего профессионального образования посредством игровых технологий позволит увеличить количественные и качественные показатели исследуемого процесса.

Список литературы

1. Гаджикурбанова, Г. М. Интерактивные технологии развития исследовательских компетенций будущего педагога / Г. М. Гаджикурбанова, М. Х. Хайбулаев // Известия Южного федерального университета : педагогические науки. – 2013. – № 8. – С. 115–122.
2. Фоминых, М. С. Игровое моделирование в процессе развития педагогических способностей студентов (из опыта работы в высшей школе) / М. С. Фоминых // Интеграция образования. – 2011. – № 2. – С. 102–106.

Бочарова Марина Александровна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Педагогика профессионального образования, г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ СТАДИИ ВЫЗОВА ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. А. Бредихина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: alex26052011@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности стадии вызова технологии развития критического мышления (ТРКМ), а также приемы, которые целесообразно использовать на этой стадии. Дано определение технологии, охарактеризована стадия вызова, приведены примеры использования приемов ТРКМ при изучении раздела «Лексикология. Фразеология» в организациях среднего профессионального образования.
Ключевые слова: технология развития критического мышления; стадия вызова; приемы технологии развития критического мышления; лексикология и фразеология.

Технология развития критического мышления (далее ТРКМ) является универсальной технологией, которая позволяет выстраивать диалог с другими педагогическими подходами и технологиями. По мнению И. О. Загашева, это совершенно определенная структура, имеющая в своей основе развивающие и воспитательные цели, это один из видов интеллектуальной деятельности человека, характеризуемый высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю [2, с. 56-63].

Технология развития критического мышления предполагает особое построение урока. Как известно, она состоит из трех структурных элементов-стадий: вызов – осмысление – рефлексия. Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а затем на осмысление и обобщение приобретённых знаний [1].

Одним из важных этапов урока по ТРКМ является вызов. Главной задачей данной фазы является пробуждение познавательного интереса к изучаемой теме, которое требует актуализацию и обобщение знаний, уже имеющихся у обучающихся.

Стадия вызова выполняет следующие функции:

– мотивационную, побуждающую к работе с новой информацией, стимулированию интереса к постановке и способам реализации цели;

– информационную – «пробуждение» имеющихся знаний по теме;

– коммуникационную, предполагающую бесконфликтный обмен мнениями [2, с. 56-63].

Рассмотрим примеры использования различных приемов ТРКМ при изучении лексикологических и фразеологических понятий в организациях среднего профессионального образования.

Следует начать с одного из самых известных приёмов – составление кластеров, который помогает сделать мыслительные процессы более наглядными [3]. Для того чтобы создать кластер, необходимо в середине написать ключевое слово или предложение. Это сердце темы. Второй шаг – вокруг написать слова или предложения, выражающие идеи, факты, подходящие для данной темы. Так у каждого из «спутников» появляется новые «спутники», новые логические связи.

Приведем пример кластера на примере содержания параграфа «Однозначные и многозначные слова» (Рис.1).



Рис.1. Кластер «Однозначные и многозначные слова»

Следующий прием называется инсерт – это интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. Приём осуществляется в несколько этапов:

1) Обучающимся предлагается система маркировки текста.

V – помечается то, что уже известно;

– – помечается то, что противоречит представлению учеников;

+ – помечается то, что вызвало интерес;

? – ставится, если что-то не ясно.

2) Обучающиеся читают текст, отмечая соответственно отдельные абзацы и предложения.

3) Систематизация информации в таблице.

Приведем пример оформления информации по теме «Происхождение лексики» (см. Таблица 1).

Таблица 1

V	-	+	?
Все слова образуют словарный состав, который постоянно увеличивается.	Приблизительно с XIV века исконную лексику пополняют уже собственно русские слова. Слова, вошедшие в состав русского языка из других языков, называются иноязычными заимствованиями. Самая древняя группа – старославянизмы.	Процесс возникновения слов продолжается в наши дни. Исконная лексика составляет большую часть словарного запаса, а слова, входящие в основной словарный фонд, чаще употребляются в повседневном общении людей.	Слова, появившиеся в период с возникновения праязыка до выделения русского языка из древнерусского, составляют основной словарный фонд исконной лексики.

Приведем еще один пример работы с информацией темы «Синонимы. Антонимы. Омонимы» (см. Таблица 2).

V	-	+	?
Синонимы - слова одной части речи, которые имеют одно и то же лексическое значение		Синонимы могут отличаться друг от друга оттенками значения или употребляться в разных стилях речи.	Омонимы – слова одной части речи, одинаково звучащие, но различающиеся по значению.
Антонимы – слова одной части речи с противоположным лексическим значением.		Синонимы – от греческого *одноимённый*	

Инсерт поможет выявить пробелы в знаниях у студентов, определить, что является непонятным, что требует особого внимания. Этот приём учит

ребят работать не только самостоятельно, но и в команде, когда происходит обсуждение [3].

Еще один прием – таблица «толстых» и «тонких» вопросов – может быть использован на любой из трех фаз урока: на стадии «вызова» – это вопросы до изучения темы, на которые обучающиеся хотели бы получить ответы при рассмотрении темы. Тонкие вопросы предполагают однозначный ответ. Толстые вопросы – это проблемные вопросы, предполагающие развернутые ответы. Приведем пример использования приема по теме «Заимствованные слова» (см. Таблицу 3).

Таблица 3

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Дайте 3 объяснения «почему»: Почему вы считаете, что лишние заимствованные слова не приживутся в русском языке? Почему вы думаете, что заимствование зависит от культурных и политических связей стран? Предположите, что будет если русские слова заменить старославянскими?	Что такое заимствованная лексика? Согласны ли вы с таким мнением, что исконно русских слов в языке больше?

Еще пример использования приема при изучении темы «Лексика ограниченного употребления» (с. Таблицу 4).

Таблица 4

Толстые вопросы	Тонкие вопросы
Сформулируйте основные отличия лексики общего употребления от лексики ограниченного употребления	К словам ограниченного употребления относятся: диалектизмы и профессионализмы?
Каково ваше мнение: что было бы, если слова ограниченного употребления употреблять наравне с общеупотребительными словами?	С понятием «профессионализмы» не связано понятие «термин»?
Как вы считаете, какова роль слов ограниченного употребления в речи людей?	Диалекты связаны с территориальной принадлежностью человека?

Приём развивает творческое мышление, помогает лучше разобраться с логическими связями, наглядно увидеть зависимость компонентов.

Одним из ведущих приемов ТРКМ является групповая дискуссия – исследование или обсуждение какого-либо вопроса. Обязательным

условием для проведения дискуссии является уважение к различным точкам зрения и совместный поиск конструктивного решения.

Например, изучая лексикологию, можно предложить такой вопрос для обсуждения: как вы считаете, каких слов больше в русском языке – исконно русских или заимствованных?

Чтобы разрядить рабочую обстановку, можно использовать такой забавный и яркий прием, как «Ромашка Блума». Структура данного приема выглядит как рисунок ромашки. На её лепестках записываются простой вопрос, который требует знания практического материала; уточняющий фактический материал вопрос (правильно ли я поняла, что…?); объясняющий вопрос, побуждающий студентов к интерпретации; интерпретирующий вопрос; оценочный вопрос, использующийся как реакция на эмоции студентов; творческий вопрос; практический вопрос, имеющий прагматическое значение [3].

Приведем примеры вопросов ромашки Блума, которые можно задать при изучении темы «Фразеологизмы»:

Простой вопрос: Что такое фразеологизм?

Уточняющий вопрос: Правильно ли я поняла, что фразеологизмы только воспроизводятся в речи?

Интерпретационный вопрос: Почему одни ученые считают, что к фразеологизмам относятся пословицы и поговорки, а другие рассматривают только устойчивые словосочетания?

Оценочный вопрос: Как вы относитесь к различным точкам зрения ученых по данной теме? И какой из них придерживаетесь вы?

Творческий вопрос: Представьте нашу речь без фразеологизмов. Какой бы она была и почему?

Практический вопрос: Что, по-вашему, нужно делать, чтобы грамотно употреблять фразеологизмы в речи?

Использование данного приема на стадии вызова позволяет посмотреть на изучаемое языковое явление с разных сторон, подойти осмысленно к изучению понятия.

Также очень эффективно можно использовать такие приемы, как «Работа над понятием», «Ассоциативный ряд», «Домысливание», «Интеллектуальная разминка» и др.

Таким образом, рассмотренные в нашей работе приемы РКМЧП позволяют студентам подходить к подготовке урока или к ответу на уроке творчески. Эти приемы развивают навыки самостоятельной работы с текстом, с определенным понятием по теме. Многие приемы стадии вызова предполагают возвращение к ним на стадии рефлексии или размышления, что делает урок цельным [1].

Список литературы

1. Веревкина, И. Н. Фаза «вызова» в технологии развития критического мышления и её приёмы на уроках истории / И. Н. Веревкина // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 97–99. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13259/ (дата обращения : 01.05.2023).
2. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : «Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. – С. 56–63.
3. Приемы технологий РКМЧП. – URL: http://www.kmspb.narod.ru./posobie/priem.htm (дата обращения : 02.04.2023).

Бредихина Александра Андреевна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Педагогика профессионального образования, г. Борисоглебск

УДК 811.161.1 + 81.286 + 81.13

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИКОНА

Л. Н. Верховых
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: lverhovyh@mail.ru

Аннотация: в статье характеризуется понятие *лингвокраеведческий анализ*, рассматриваются особенности использования лингвокраеведческого анализа при изучении региональных ономастических единиц, предлагается фрагмент лингвокраеведческого анализа воронежского антропонима.
Ключевые слова: русский язык; лингвокраеведческий анализ; региональный ономастикон; Воронежская область.

Региональные онимы являются уникальным источником изучения системы национального языка и историко-культурных особенностей того края, где они функционируют.

Специфика регионального имени собственного, имеющего локальную прикрепленность, позволяет онимам выступать хранителями лингвистической и экстралингвистической информации. Выявить информационные составляющие онима позволяет лингвокраеведческий анализ. Под лингвокраеведческим анализом региональных онимов мы понимаем специфическую методику исследования региональных ономастических единиц, которая осуществляется с привлечением краеведческих сведений. Термин «лингвокраеведческий анализ» рассматривается нами в широком и узком смысле. В узком смысле это собственно лингвокраеведческий анализ – специальный прием, который состоит в комплексном исследовании семантики, мотива номинации, специфики употребления регионального имени собственного на основе лингвистических и научных краеведческих данных.

Собственно лингвокраеведческий анализ предполагает исследование региональных онимов в следующей последовательности: «изучение функционирования онима в контексте (по возможности) – изучение речи диалектоносителей с данным онимом; формантный анализ: выделение основы ономастической единицы; применение приемов этимологического анализа для установления первоосновы, наиболее ранней формы слова; компонентный анализ лексического значения исходного онима / апеллятива – изучение наполнения семемы различного типа семами, в том числе и коннотативными, и потенциальными, и вероятностными; выявление актуализированных сем; лингвокраеведческое комментирование семантики языковой единицы: приведение научных краеведческих данных, сведений

из документальных источников, подтверждающих возможность существования данного языкового факта в данном регионе при данных условиях в данное время» [1, с. 102].

Лингвокраеведческий анализ региональных ономастических единиц может использоваться для извлечения лингвистической и экстралингвистической информации. Антропонимы, например, сохраняют в себе «ценнейшую историческую информацию» [2, с.242].

Покажем, какую информацию можно получить, используя возможности лингвокраеведческого анализа, каковы возможности данного вида анализа.

Применение лингвокраеведческого анализа при изучении некалендарной фамилии, например, позволит определить следующее:

1) установить прозвище, от которого была образована фамилия;

2) определить апеллятив, послуживший базой для образования прозвища;

3) определить семантику и этимологию апеллятива;

4) определить локальную прикрепленность апеллятива, по возможности – его диалектную специфику;

5) изучить особенности образования антропонима, его грамматические признаки и функциональную специфику;

6) сделать вывод об истоках возникновения фамилии;

7 при возможности подтвердить историко-краеведческими данными лингвистические выводы;

8) определить, какую экстралингвистическую информацию несет имя собственное: откуда могли переселиться жители на данную территорию (об этом может косвенно свидетельствовать диалектная основа апеллятива, указывающая на локализацию диалектизма); какие по происхождению лексемы употребляются на данной территории; как генезис антропонима связан с историей края, свидетельствует ли этимология изучаемого апеллятива о фактах истории данного края (например, тюркские основы отдельных воронежских фамилий косвенно отражают исторические события прошлого – набеги монголо-татар, крымских татар на территорию Воронежского края);

9) изучить особенности региональной языковой картины мира посредством анализа имен собственных: как в региональной онимии отражаются особенности духовной и материальной культуры жителей края (особенности мировоззрения, названия ремесел, пищи, предметов одежды и др.);

10) проанализировать специфику отражения онимами квантитативных и квалитативных признаков;

11) исследовать, как в региональной онимии отражаются особенности межъязыкового взаимодействия, в чем лингвистически они проявляются и др.

Приведем фрагмент лингвокраеведческого анализа воронежского антропонима – фамилии Бердников, функционирующей в Борисоглебске.

Бердников < Бердник < бердник. Фамилия Бердников образована от прозвища Бердник, связанного с названием человека – бердник. Суффикс -ник- в данном слове имеет значение ‘название лица в связи с занятием по отношению к понятию, названному в производящей основе’.

Лексема *бёрдо* индоевропейская по происхождению, известна во всех славянских языках, в словаре М.Фасмера дается значение лексемы «деталь ткацкого стана» [3-1, с.152]. Фамилия Бердников является одной из распространенных в Борисоглебске – в телефонный справочник г.Борисоглебска [4] включено 12 фамилий жителей, при этом известны и варианты именования – Берденко (1 ед.), Бердиков (1 ед.), Бердник (5 ед.).

«Словарь воронежских говоров» фиксирует лексемы *бердá* в значении ‘часть ткацкого стана; гребень’, *бердó* в значениях ‘часть ткацкого стана’, ‘вал ткацкого стана, на который наматывается пряжа’, ‘домотканый холст’ [5, с. 97–98] и лексемы *бердéшник* – ‘мастер по изготовлению бёрд – ткацких гребней’, *бердя́шник* – ‘мастер, продающий материал собственного производства’[5, с. 97–98]. Анализ словарных данных позволяет сделать вывод о том, что фамилия *Бердников* восходит к прозвищу, полученному по профессии бердник – ‘мастер по изготовлению бёрд’ (ткацких гребней).

В начале XX века И. Николаевский пишет, что в Воронежской губернии, «кроме сельскохозяйственных рабочих, весьма заметную группу составляют мелкие ремесленники» [6, с.15].

Таким образом, даже частичный лингвокраеведческий анализ фамилии Бердников позволил установить следующее. Фамилия содержит лингвокраеведческую (культурно-историческую) информацию: диалектное слово в основе прозвищного именования называет жителя Борисоглебска в прошлом по роду деятельности: бердник – ‘мастер по изготовлению бёрд’ (ткацких гребней). Данный факт свидетельствует о том, что в Борисоглебске было распространено ткачество и были востребованы матера по изготовлению бёрд. Поскольку послужившая основой для прозвища Бердник лексема зафиксирована в «Словаре воронежских говоров» (при этом отмечены и несколько однокоренных слов), то это свидетельствует о воронежских корнях фамилии Бердников.

Список литературы

1. Верховых, Л. Н. Основные проблемы лингвокраеведческого анализа регионального ономастического материала / Л. Н. Верховых // Актуальные

вопросы современной филологии и журналистики. – 2002. – №2(45) – С. 100–105.
2. Ковалев, Г. Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное / Г. Ф. Ковалев. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 440 с.
3. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер // Под ред. и с предисловием проф. Б. А. Ларина: В 4 т. Т.1 (А–Д). – Москва : Прогресс, 1986. – 576 с.
4. Телефонный справочник. Воронежская область. Борисоглебск и Борисоглебский район. – Тверь : ЗАО «Издательский дом «Глаголь», 2007. – 352 с.
5. Словарь воронежских говоров. – Вып. 1. – Воронеж : ВГУ, 2004. – 304 с.
6. Николаевский, И. Описание Воронежской губернии / И. Николаевский. – Воронеж : Типо-литография т-ва «Н. Кравцов и К°», 1909. – 108 с.

Верховых Людмила Николаевна, доцент, доктор филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.99

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИКУМА СО ВЗРОСЛЫМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О. В. Винокурова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: vinokurova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье раскрываются возможности преодоления дисгармонизации взаимоотношений обучающихся техникума со взрослыми (родителями) посредством реализации системы предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные негативные тенденции во взаимоотношениях, в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.
Ключевые слова: обучающиеся техникума; подростковый возраст; взаимоотношения со взрослыми; дисгармонизация.

Обращение к исследованию проблемы взаимоотношений обучающихся техникума со взрослыми обусловлено тем, что, как правило, обучение в техникуме приходится на особый период возрастного развития – подростковый. В возрастной психологии подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. А на сегодняшний день отмечается тенденция резкого обострения основной проблемы, возникающей у обучающихся подросткового возраста – проблемы дисгармонизации всей системы взаимоотношений со взрослыми.

Дисгармонизация отношений обучающихся техникума подросткового возраста со взрослыми рассматривается как «трудная жизненная ситуация, представляющая собой некий конструкт, возникающий в результате взаимодействия личности подростка с миром взрослых и приводящий к выделению из объективной реальности совокупности явлений, которые организуются в некое целостное образование, не всегда адекватное реальной действительности, в связи с актуальной позицией субъекта» [1, с. 124].

Психологические детерминанты дисгармонизации отношений обучающихся техникума подросткового возраста со взрослыми находятся в тесном взаимодействии внешних условий образовательной среды и неблагоприятных особенностей личности подростка. В свою очередь, социальный генезис личностных свойств зависит от взаимоотношений, возникающих между подростком и окружающими его близкими взрослыми.

Для обучающихся техникума подросткового возраста характерна дисгармония во всех значимых системах отношений: с родителями, педагогами техникума, сверстниками, в каждой из которых имеется своя специфика проявления, которая обусловлена, в первую очередь, теми связями и отношениями, которые наиболее значимы для подростка.

Первые признаки дисгармонизации отношений со взрослыми появляются с началом обучения в техникуме, что вполне объяснимо тем, что в этот период подросток переходит из привычной, комфортной для него системы отношений и ещё не может адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. В дальнейшем эти признаки лишь прогрессируют.

Так, исследования, выполненные под руководством И. В. Дубровиной, доказывают, что чем старше становится подросток, тем меньшее понимание он находит у окружающих его взрослых. «Окружающие подростка взрослые в большинстве своём не умеют ни увидеть, ни тем более учесть в практике взаимодействия с подростком того быстрого, интенсивного процесса взросления, который протекает на протяжении подросткового возраста, всеми силами пытаются сохранить «детские» формы контроля (гиперопека, постановка целей в виде жёсткого императива)» [1, с. 215]. Как следствие потребность обучающихся техникума подросткового возраста в том, чтобы взрослые признавали их равноправными партнёрами в общении, оказывается фрустрированной по сути дела на протяжении всего периода обучения в техникуме, что и порождает многочисленные и разнообразные конфликты подростка с близкими взрослыми.

Кризисы и конфликты в отношениях обучающихся техникума подросткового возраста со взрослыми связаны и с тем, что в этот период «все скрытые противоречия выходят наружу, происходит переоценка ценностей, начинается процесс осознания себя как личности, у подростков формируются собственные взгляды на жизнь» [2, с. 45]. Виновниками конфликтов, особенно в сфере детско-родительских отношений, всегда признаются подростки – так считают не только взрослые, но и сами подростки. Подобную самообвиняющую позицию подростков некоторые авторы называют «психологическим смирением», ломка позиции «психологического смирения» чаще всего приводит к «психологическому бунтарству» [3, с. 98].

О социальном, научном масштабе и значимости проблемы дисгармонизации взаимоотношений обучающихся подросткового возраста со взрослыми свидетельствует растущий интерес к её разрешению ведущих отечественных и зарубежных философов, психологов, психотерапевтов (С. Л. Рубинштейн, К. Роджерс, Э. Фромм, В. Франкл, К. Ясперс и др.). О том, что данная проблема не только не устарела для нашего общества, но и приобретает всё большее значение, говорят попытки её нового осмысления

(В. В. Абраменкова, А. А. Грицанов, В. И. Овчаренко, Г. Г. Кравцов, Л. Р. Сулейманов, А. А. Топорков и др.).

Особую актуальность приобретает осмысление данной проблемы, путей и способов её решения применительно к обучающимся подросткового возраста (И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн и др.). Однако, указывая на наличие проблемы дисгармонизации взаимоотношений со взрослыми и её особую остроту у обучающихся подросткового возраста, исследователи, как правило, оставляют данное понятие на уровне исходного основания.

Анализ имеющихся в настоящее время научных исследований по изучаемой нами проблеме, позволяет нам утверждать, что в современном состоянии вопроса сложились неразрешённые противоречия: между потребностью использования психологических путей преодоления дисгармонизации взаимоотношений со взрослыми обучающихся техникума подросткового возраста и недостаточной сформированностью у педагогов техникума знаний о способах взаимодействия с подростками, испытывающими определённые трудности в установлении позитивного отношения со взрослыми; между наличием проблем в установлении и развитии позитивного отношения обучающихся техникума подросткового возраста со взрослыми и несвоевременной организацией психокоррекционной работы по устранению данных тенденций в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Целью выполненного нами исследования стало выявление, обоснование и экспериментальная проверка условий профилактики и путей преодоления дисгармонизации взаимоотношений обучающихся техникума подросткового возраста со взрослыми. При этом мы предположили, что преодолению дисгармонизации взаимоотношений обучающихся техникума подросткового возраста со взрослыми в образовательном процессе школы будет способствовать психолого-педагогическое сопровождение, направленное на:

– формирование и закрепление эффективных навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста со взрослыми;

– развитие представлений о способах самопознания подростками своих внутренних психических актов и состояний;

– совершенствование способности обучающихся подросткового возраста управлять своими чувствами и эмоциями.

Для экспериментального подтверждения выдвинутой гипотезы мы провели исследование особенностей взаимоотношений обучающихся первых-вторых курсов Борисоглебского техникума промышленных и информационных технологий с родителями с применением следующих психодиагностических методик: «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс,

С. Кауфман); «Взаимодействие родителя с ребёнком» (И. М. Марковская); «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафер).

В ходе проведения диагностического обследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что из общего числа испытуемых – обучающихся техникума подросткового возраста у 62,5% наблюдается ярко выраженная дисгармонизация взаимоотношений в семье, 16,7% испытуемых показали наличие тенденции к дисгармонизации отношений в семье.

У обучающихся техникума подросткового возраста с ярко выраженной дисгармонизацией отношений со взрослыми в отношениях с родителями отсутствует сотрудничество, ярко выражена эмоциональная дистанция подростков и родителей, детей угнетают чрезмерная (по мнению подростков) родительская требовательность, строгость, им характерно отвержение своих родителей и неудовлетворенность отношениями в семье. Взаимодействие родителей с подростками в этих семьях строится на принципах жёсткого контроля со стороны родителей. Подростки отмечают выраженное стремление своих родителей использовать свою власть над ними, одновременно считая их требования не обоснованными, а построенными на необоснованных родительских амбициях. Как результат подобных взаимоотношений выявлено негативное отношение подростков к семейной среде, дистанция по отношению к её членам. Родители этих подростков больше полагаются на строгость наказания, чем на доверительные отношения, что вызывает у подростков стремление к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость. Повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на попытки окружающих умалить их достоинство, принизить их взрослость, недооценить их правовые возможности, являются причинами частых конфликтов подростков со взрослыми (родителями). Взрослые же нередко реагируют на это ужесточением контроля, изоляцией подростков от сверстников. В результате проблемы в отношениях лишь обостряются.

У подростков с наличием тенденции к дисгармонизации отношений в семье в основном диагностируется нейтральный характер взаимодействия со взрослыми (родителями), характеризующийся нетребовательностью со стороны родителей, автономностью подростков, низким авторитетом родителей, но ярко выраженными при этом эмоциональной дистанцией, отвержением и отсутствием сотрудничества. Родители этих испытуемых редко прибегают к применению своей власти, позволяют подросткам выражать собственное мнение, но совершенно не считаются с ним.

Лишь у 20,8% испытуемых – обучающихся техникума подросткового возраста отсутствуют признаки дисгармонизации отношений со взрослыми (родителями). Полученные результаты свидетельствуют о сложившейся в семейных отношениях эмоциональной близости, принятии родителями

подростка таким, какой он есть, атмосфере сотрудничества, наличии авторитета родителей. При этом подростки отмечают требовательность родителей, наличие контроля, но эти показатели не снижают удовлетворенности подростков отношениями в семье. Они часто испытывают необходимость в помощи и поддержке родителей. Мнение подростков родители чаще всего рассматривают всерьёз, что позволяет подросткам ощущать себя полноценными членами семьи и не противопоставлять себя другим членам семьи, испытывая ту или иную степень своей изолированности. Однако этим подросткам характерно наличие своей системы норм и ценностей, отличающейся от тех, которых придерживаются их родители, а также способности противостоять давлению других (и, прежде всего родителей), что вполне объяснимо возрастными характеристиками подросткового возраста и находится в пределах нормы возрастного развития.

Качественный анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что причинный фактор дисгармонизации отношений обучающихся техникума подросткового возраста со взрослыми находится во взаимодействии внешних условий среды и неблагоприятных особенностей личности ребёнка.

Основываясь на качественном и количественном анализе полученных результатов, мы реализовали, в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса техникума, систему предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные негативные тенденции в отношениях подростков со взрослыми (родителями), а также совокупность специальных психолого-педагогических воздействий на обучающихся техникума подросткового возраста с ярко выраженными признаками дисгармонизации отношений со взрослыми.

Задачами проведённой работы выступили: расширение возможностей понимания обучающимися своих родителей; улучшение рефлексии взаимоотношений подростков с членами семьи; выработка новых навыков взаимодействий обучающихся техникума подросткового возраста со своими родителями; активизация коммуникаций в семье. Методами психологического воздействия на индивидуально-типологические особенности личности подростка в рамках проведённой работы выступили методы развития произвольности в различных сферах, в том числе и в общении со взрослым (психогимнастические методы), методы когнитивной тренировки вербального интеллекта и пр. Концептуальной основой тренинговой работы стала идея сотрудничества взрослого и обучающихся техникума подросткового возраста.

Параллельно нами велась консультативная и просветительская работа с родителями и педагогами техникума на индивидуальных встречах,

родительских собраниях, семинарах-практикумах для родителей и педагогов техникума. Большое внимание уделялось информированию родителей о психологических особенностях подростков, феномене отчуждения подростков от взрослых, решению конкретных трудностей, возникающих у родителей в процессе взаимоотношений со своими детьми в подростковый период.

В рамках коррекционно-развивающего направления психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса техникума нами предпринимались попытки изменить, оптимизировать отношения родителей к своим детям с целью улучшения понимания подростков и принятия их характеристик: темперамента, конституции и внешности, преобладающих эмоций; мы упражняли родителей в использовании эффективных приёмов воздействия на подростков, вариативности поощрений и наказаний. Эффективным оказалось индивидуальное консультирование родителей обучающихся техникума подросткового возраста, вскрывающее причины нарушенных отношений с ребёнком, способствующее выработке стратегии и тактики их оптимизации.

О результативности проведённой нами работы свидетельствуют результаты контрольной диагностики, проведённой с помощью тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе: у 33,3% обучающихся техникума подросткового возраста в отношениях с родителями так и не сложилось сотрудничества, сохранились эмоциональная дистанция подростков и родителей, изолированность членов семьи друг от друга. Подростков угнетают чрезмерные (по мнению подростков) требовательность, строгость родителей, они по-прежнему не удовлетворены отношениями в семье, что вызывает у подростков стремление к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость. Это и является причинами их частых конфликтов не только с родителями, но и с другими взрослыми тоже. Взрослые же нередко реагируют на это ужесточением контроля, изоляцией подростков от сверстников. В результате дисгармонизация отношений подростков со взрослыми (родителями) проявляется довольно ярко.

Количество обучающихся техникума подросткового возраста с тенденцией к дисгармонизации отношений в семье снизилось до 12,5% испытуемых (по сравнению с 16,7% исходными) за счёт перехода к более гармоничным отношениям. У этих подростков сохранился нейтральный характер взаимодействия со взрослыми (родителями), характеризующийся нетребовательностью со стороны родителей, автономностью. Но хотя авторитет родителей по-прежнему низкий и сохраняется некоторая эмоциональная дистанция, родители реже стали прибегать к применению своей власти, стали позволять подросткам выражать собственное мнение, но ещё редко считаются с ним.

Значительно увеличилось количество обучающихся техникума подросткового возраста (до 54,2%), у которых, по данным контрольной диагностики, признаки дисгармонизации отношений в семье не выражены, что выступает результатом позитивного характера взаимодействия родителей и подростков. Полученные результаты свидетельствуют о сложившейся эмоциональной близости подростков с родителями, принятии подростков «такими, какие они есть», авторитете родителей в глазах подростков и взаимном сотрудничестве. Это не исключает требовательности, контроля родителей, но полученные показатели не снижают удовлетворенности подростков отношениями с родителями. Подростки, отнесенные нами к этому уровню, стали чаще испытывать желание обратиться к родителям за помощью и поддержкой, они считают, что их мнение воспринимается родителями всерьёз, что позволяет подросткам ощущать себя полноценными членами семьи и не противопоставлять себя взрослым. Однако у этих подростков ярко проявляется «нормативная эмансипация», характеризующаяся наличием своей системы норм и ценностей, интересов, потребностей, отличающихся от тех, которых придерживаются их родители. Они способны противостоять давлению родителей, но делают это конструктивным путём, стремясь доказать свою правоту. Выявленные показатели соответствуют возрастным характеристикам подросткового возраста и не выходят за нормы возрастного развития.

Таким образом, по итогам проведённого нами исследования можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение взаимоотношений обучающихся подросткового возраста со взрослыми в образовательном пространстве техникума позволяет: сократить количество подростков, проявляющих замкнутость, недоверчивость, скрытность, обособленность, обидчивость, агрессивность в отношениях со взрослыми (родителями); сформировать у подростков уверенность в себе, тенденцию к контролю своих эмоций в отношениях со взрослыми (родителями); снизить уровень эмансипации подростков от взрослых в пределах возрастной нормы.

Апробированное нами содержание деятельности педагога-психолога техникума по преодолению дисгармонизации отношений подростков в семье способствует развитию у подростков показателей позиции субъекта общения, создает условия для возникновения эмоциональной близости подростков с родителями, авторитета родителей (и взрослых в целом) в глазах ребёнка, позитивную систему отношений к миру взрослых, реализуемую подростками во взаимодействии с окружающими взрослыми людьми.

Полученные результаты исследования показывают наличие возможностей развития у обучающихся техникума подросткового возраста

навыков взаимодействия со своими родителями и мором взрослых в целом, активизации коммуникации и улучшения рефлексии взаимоотношений подростка со взрослыми. Следовательно, исследования в данной области могут и должны продолжаться.

Список литературы

1. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под редакцией И. В. Дубровиной. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 347 с.
2. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – Москва : Мир, 1994. – 320 с.
3. Реан, А. Психология подростка. Полное руководство / А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 456 с.

Винокурова Ольга Вячеславовна, доцент, кандидат психологических, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 37.048.2

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК ЛИЧНОСТНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ПЕДАГОГА

Д. А. Герасимова, Л. В. Лободина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: savenkova98darya@mail.ru, lobodinalv@gmail.com

Аннотация: в статье раскрывается значение развития профессионализма как личностная потребность развития педагога в системе профессионального образования. Сделан анализ многообразных подходов к пониманию такого качества как профессионализм. Основное внимание уделяется саморазвитию данного качества. Выявлено, что главным критерием эффективности профессиональной подготовки выступает формирование у студентов стремление к профессионально-личностному саморазвитию.
Ключевые слова: личностное развитие; профессионализм; профессиональное образование; специалист; саморазвитие.

В настоящее время наше прогрессивное общество в рамках системы педагогического образования требует хорошо подготовленных и компетентных специалистов. Очень ценны те специалисты, которые умеют быстро приспосабливаться к активным трансформациям жизненных условий и, как следствие, способны самостоятельно развивать личностный профессионализм.

Проблема развития профессионализма будущих педагогов является очень важной, так как современные требования к выпускникам педагогических учебных заведений требуют от них не только профессиональных знаний, но и способности к самообразованию, индивидуальной работе и развитию собственного профессионализма. Чтобы педагог мог стать полноценным специалистом, который соответствует всем требованиям своей профессии, его личность должна стать главным катализатором процесса развития профессионализма. Для достижения этой цели будущим педагогам необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки, изучать новые методики обучения, участвовать в научных конференциях и семинарах. Кроме того, они должны быть готовы к тому, что профессиональный рост требует от них усилий и времени, но это является необходимым условием для достижения успеха в профессии. Важно также понимать, что развитие профессионализма педагога начинается еще во время обучения в педагогическом учебном заведении. Поэтому для студентов-педагогов важно не только усваивать теоретические знания, но и получать практический опыт работы с детьми и подростками. Таким образом,

развитие профессионализма педагога является долгосрочным процессом, который требует постоянного совершенствования и саморазвития. Личность педагога играет важную роль в этом процессе, поэтому будущие педагоги должны стремиться к развитию своих профессиональных и личностных качеств.

Многие педагоги и психологи посвятили свои исследования становлению профессионала, что обусловило множественность представлений об этом достаточно сложном процессе (И. Ф. Исаев, Е. Е. Журавлева, И. В. Золотухина, М. И. Ситникова и др.)[2].

Доктор психологических наук, профессор Э. Ф. Зеер рассматривает «профессиональное становление как процесс саморазвития личности и самопроектирования себя в профессиональном мире, так и как процесс роста профессиональной компетенции, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью» [1].

Доктор психологических наук, психолог и профессор Л. М. Митина придерживается следующей точки зрения: "Личностное и профессиональное развитие слиты воедино, так как в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации”[3].

Изучив эти и различные исследования других авторов, можно сделать вывод, что все они согласуются во мнении, что в процессе развития профессионализма главную роль играет активность самого человека, а также его личностный потенциал.

Таким образом, развитие личностного профессионализма будем понимать *как процесс формирования личности и саморазвития собственного профессионализма*.

Сама истина данного процесса находится в его функциях. Исходя из мнения кандидата педагогических наук Е. Е. Чудиной, выделяются следующие функции развития профессионализма:

- целеобразующая (ценностно-смысловые ориентации специалиста);
- рефлективная (активность, самосовершенствование, опыт специалиста);
- нормативная (соблюдение правовых отношений);
- активное взаимодействие (обуславливает деятельность и активность специалиста, побуждающую к саморазвитию) [5].

Изучив данные функции, можно сделать вывод, что существуют элементы развития профессионализма, которые тесно связаны друг с

другом. Если один из этих элементов изменяется, но и другой, соподчиненный ему элемент начнет развиваться:

1. самоосознание
2. самооценка
3. самоорганизация
4. самоуправление.

Огромное количество исследователей считают, что период обучения в вузе является самым удачным и плодотворным периодом для активного профессионального развития. Они объясняют это так: у студентов во время прохождения обучения активируется более быстрое развитие навыков самоосознания. Также они улучшают такие навыки, как самооценка и самоорганизация.

В системе профессионализма доктор психологических наук доктор педагогических наук А. М. Столяренко пишет: “Существую следующие свойства личности специалиста в педагогике: развитость, обученность, воспитанность и образованность”[4].

Чтобы специалист начал развиваться как профессионал нужно стать полностью ответственным за свой личный профессиональный рост и иметь понимает того, что всегда на пути развития есть вероятность трудностей, ошибок и неудач. Развитие профессионализма специалиста никогда не может обойтись без кризисов. Кризисы в профессиональном становлении являются периодами изменения темпов и направлений развития человека в профессиональной сфере. Это состояние предполагает перестройку психологического состава личности, изменение социальной и профессиональной ориентации человека. Психическая напряженность провоцирует более активное профессиональное развитие личности. Когда этот кризис успешно пережит, то в развитии профессионализма личность поднимается на ступень выше.

Хотя психическое напряжение может стимулировать развитие профессиональной деятельности, оно также может вызвать психологический стресс. В современном образовательном и выборе профессиональной деятельности эти стрессы могут ухудшать личностное и профессиональное развитие человека. Однако, если человек успевает преодолеть кризис и стресс, то это может помочь усовершенствовать свою личность и повысить профессиональное и духовное развитие.

В особенности это касается специалистов – будущих педагогов, потому что педагог не просто должен готов развиваться и улучшать свой профессиональный уровень в течение жизни, но и должен способствовать инициации этой готовности у своих учеников. Анализ исследований по этой теме позволил выделять моменты, в которых большинство исследователей обращают внимание на условия развития профессионального педагогического мастерства. Такие условия могут быть:

- изучение методической, психолого-педагогической литературы;
- посещение семинаров, конференций;
- изучение информационно-компьютерных технологий и их применение;
- проведение и посещение открытых занятий для анализа со стороны коллег;
- распространение и обобщение своего педагогического опыта;
- участие в мастер-классах, конкурсах;
- систематическое прохождение курсов повышения квалификации.

Качественная и удачная разработка собственного профессионального образования специалиста позитивно влияет на профессиональное и личностное развитие педагога и способствует расширению компонентов педагогической работы.

Поэтому работа профессионала над своим профессионализмом безусловно является важнейшим элементом педагогического процесса, посредством которого происходит формирование собственной индивидуальности и самого себя как специалиста. Именно такая комбинация побуждает к успешному росту личности учителя.

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Москва, 2009. – 384 с.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 114 с.
3. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях / Л. М. Митина. – 2005. – С. 7–11. – URL : https://PORTALUS.RU (дата обращения : 21.03.2023).
4. Столяренко, А. М. Психология и педагогика : учеб. Пособие для вузов. / А. М. Столяренко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
5. Чудина, Е. Е. Профессионально-личностное саморазвитие педагога в системе непрерывного образования / Е. Е. Чудина // Педагогический комплекс как региональная система непрерывного педагогического образования : тез. Докл. Науч.-практ. Конф. г. Михайловка Волгоград. Обл. 21–22 нояб.2000г. – Волгоград : Перемена, 2001. – 496 с.

Герасимова Дарья Александровна, магистрант технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Управление образовательной организацией, г. Борисоглебск

Лободина Любовь Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин

Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.161.1

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Ю. Денисова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: sanya_krylova@mail.ru

Аннотация: статья посвящена весьма актуальной проблеме – проблеме формирования интереса младших школьников к русскому языку. Она требует постоянного внимания к себе методистов и практикующих учителей, поскольку от ее решения во многом зависят результаты изучения родного языка детьми. Автор приводит конкретные примеры организации проектной работы, способствующие решению данной проблемы.
Ключевые слова: проект; русский язык; начальные классы; интерес.

Основная цель образования сегодня – это формирование готовности обучающихся к самостоятельной деятельности в постоянно изменяющихся условиях развития нашего общества. Достичь этой цели возможно лишь при условии использования в процессе обучения разнообразных приемов и видов работы. Немаловажное значение среди них имеет проектная деятельность.

Проектная деятельность – это способ достижения цели через детальную разработку проблемы в условиях ограниченности по срокам и ресурсам, завершающаяся вполне определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Проектная деятельность представляет собой разновидность исследовательской работы и отличается обязательностью конкретного результата предпочтительно практического характера. Причем проектную деятельность можно начинать с самых ранних периодов обучения, уже с 1 класса. Поскольку исследование языкового материала невозможно без привлечения справочной литературы, то проектная деятельность может быть связана с обучением первоклассников работе со словарями. Например, ученики 1 класса способны посчитать, сколько страниц в словаре занимают слова на ту или иную букву. Так дети на практике увидят, что такое частотность букв в русском языке и одновременно закрепят те знания, которые они получили в период обучения грамоте.

На уроке знакомства со словарём дети узнают, как строится весь словарь и каждая его страница, какова «символика» словаря. Всё это представляет собой посильную для учеников 1 класса проектную деятельность и одновременно составляет подготовительный этап будущей полноценной работы со словарём в более старших классах.

Рассмотрим содержание проекта, предназначенного для осуществления в 4 классе в виде групповой работы учащихся в течение продолжительного времени (до полугода) с использованием современных средств информационных технологий, в частности, компьютерных телекоммуникаций.

Проектная деятельность предоставляет широкие возможности для организации самостоятельной работы младших школьников, которая будет, несомненно, способствовать формированию внимания к языку и интереса к его изучению. Чтобы повысить эффективность такой работы, учителю необходимо выбирать для исследования такой языковой материал, который был бы интересен самим школьникам.

Примером такого проекта может быть исследование, посвященное изучению современной фразеологии, которое в качестве языкового материала имеет доступные, понятные и интересные для детей младшего школьного возраста устойчивые выражения из мультипликационных фильмов. Такой языковой материал обладает высокой степенью занимательности.

Подготовительная работа может иметь стандартный для такого вида деятельности характер.

-Давайте вспомним, что такое фразеологизмы, в чем их главная особенность (устойчивые выражения, отличающиеся образностью и устойчивостью).

-А как вы думаете, когда появились фразеологизмы? (очень давно). А в настоящее время они возникают? (дети делают свои предположения, из которых, очевидно, не все будут верными).

После такой беседы учитель поясняет, что язык живет и развивается и в нем и в настоящее время появляются новые единицы, в том числе и фразеологизмы. Убедиться в этом можно, осуществив исследовательский проект, цель которого – составление словарика современной фразеологии на материале мультипликационных фильмов.

В процессе дальнейшего обсуждения класс под руководством учителя обсуждает репертуар мультипликационных фильмов, предназначенных для просмотра с целью осуществления проекта. Также во время организационной беседы происходит деление на группы, распределение ролей и мультипликационных фильмов для просмотра и анализа и пр.

Затем учащиеся, работая в группах, собирают, обрабатывают и оформляют полученный материал. Особого внимания заслуживает обоснование детьми отнесения того или иного высказывания к разряду устойчивых выражений – это должно обсуждаться. Такая работа осуществляется в течение трех месяцев. Затем проводится занятие, посвященное синтезу собранного материала и обсуждению характера оформления будущего словарика современной фразеологии.

В ходе этой беседы определяется структура будущей словарной статьи, характер толкования и наличие примеров употребления устойчивых сочетаний, а также специфика оформления странички словаря (шрифты, выделения, сокращения, иллюстрации). Следующие два месяца учащиеся занимаются оформлением словарика (каждая группа оформляет свой, разрабатываемый ею раздел).

После окончания технической работы по оформлению словарика проводится занятие, на котором обсуждается, каким образом будет осуществляться презентация каждого из разделов словарика, подготовленные разными группами детей. Под руководством учителя составляется план выступления-презентации. Затем школьникам дается 2-3 недели на подготовку к представлению своих работ, после чего проводится итоговое занятие, на котором выбранные и специально подготовившиеся учащиеся представляют проделанную группой работу.

После обсуждения всех выступлений учитель объединяет разделы словарика, в результате чего получается составленный в ходе коллективного долгосрочного проекта словарик современной фразеологии.

Таким образом, организация проектной работы, руководство ею – это ответственная и сложная работа каждого педагога. Воспитание исследователя необходимо рассматривать как составную часть воспитания учащихся и деятельность, во многом связанную с организацией самостоятельной работой школьников, с путями повышения ее трудности. Эта задача выступает перед каждым педагогом в числе задач первостепенной важности. Мы должны понимать, что она не самоцель. Проектная деятельность является средством воспитания у школьников активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей средством борьбы за глубокие и прочные знания учащихся, формирование которых возможно только при условии наличия у детей стойкого и неподдельного интереса к языку и к его изучению. Поэтому проектная деятельность может с успехом использоваться в процессе обучения младших школьников как работа, способная формировать и повышать такой интерес к родному языку, к лингвистическим исследованиям.

Список литературы

1. Черногрудова, Е. П. Организация проектной деятельности на этимологическом материале в начальных классах / Е. П. Черногрудова. // Начальная школа. – 2022. – №1. – С. 47–52.

Денисова Александра Юрьевна, студент технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки), профили подготовки Начальное образование. Дошкольное образование, г. Борисоглебск

УДК 371

STEM-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

А. А. Долгова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: dolgova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье раскрывается актуальность проблемы развития интеллектуальных способностей дошкольников посредством STEM-технологии. Описан опыт применения STEM-технологии при решении различных задач дошкольного образования. Раскрыты образовательные возможности STEM-технологии в развитии интеллектуальных способностей дошкольников. Обозначены преимущества применения STEM-технологии в работе с детьми дошкольного возраста.
Ключевые слова: дошкольники; интеллектуальные способности; STEM-технология.

Современная геополитическая ситуация как никогда остро ставит перед системой образования задачу формирования личности конкурентоспособной, эффективно работающей, обладающей знаниями, навыками и умениями в разных областях и, самое главное, мобильную, быстро адаптирующуюся в стремительно развивающимся высокотехнологичном мире, готовую к выполнению поставленных задач. Решение обозначенной задачи надо начинать уже с первой ступени образования – дошкольного образования, на что и нацеливает педагогов ФГОС ДО.

Реализация ФГОС ДО ориентирует педагогов на формирование ключевых личностных компетентностей, на развитие способности детей самостоятельно решать проблему, на совершенствование умений оперировать знаниями, на развитие интеллектуальных способностей.

Проблема развития интеллектуальных способностей детей на протяжении длительного времени находится в сфере научных интересов как зарубежных психологов (Б. Инельдер, Ж. Пиаже, Дж. Г. Мид, Х. Синклер, Д. Смедслунд и др.), так и отечественных исследователей (А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Л. С. Рубинштейн, В. В. Рубцов, О. К. Тихомиров, Д. Б. Эльконин и др.).

Д. Векслер под интеллектом понимает способность успешно мериться силами, жизненными обстоятельствами, используя накопленный опыт и знания. Интеллектуальные способности – это способности, которые необходимы для выполнения не какой-то одной, а многих видов деятельности.

Развитие интеллектуальных способностей происходит не само по себе, а в результате многостороннего взаимодействия ребёнка с другими людьми, в процессе включения ребёнка в различные виды детской деятельности. В работах многих отечественных учёных (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. А. Крутецкий и др.) постулируется мысль о том, что без целенаправленного развития различных форм мышления, являющегося одним из важных компонентов процесса познавательной деятельности, невозможно достичь эффективных результатов в обучении ребёнка, систематизации его знаний, умений и навыков.

Решение рассматриваемой нами проблемы требует поиска эффективных методов и средств развития интеллектуальных способностей дошкольников в ДОО. В дошкольной педагогике и психологии доказана возможность развития интеллектуальных способностей дошкольников посредством дидактических игр, развивающих игр В. В. Воскобовича, блоков Дьенеша, игр в шахматы и шашки, кинезиологических игр, интеллект-карт, информационно-коммуникационных технологий, детского экспериментирования, формирования мелкомоторных навыков, легоконструтрования, квест-технологии и др.

В последнее время особый интерес исследователей обращён к изучению педагогических возможностей STEM-технологии в образовании дошкольников в условиях ДОО. Имеется опыт применения данной технологии при решении различных задач, стоящих на этапе дошкольного образования:

– развития инженерного мышления дошкольников (В. В. Гордеева, А. С. Назарова, С. А. Никулина, Д. М. Семичев, Е. И. Сухова и др.);

– развития математических представлений и способностей детей (Ю. В. Васькина, С. В. Клюкова, Д. М. Костерина, М. В. Ломаева, О. А. Лященко и др.);

– развития творческих способностей дошкольников (И. А. Горковенко, Л. В. Колбасова, Е. В. Кривотулова, Ю. В. Махова и др.),

– формирования исследовательских умений дошкольников (Э. Э. Сефедина и др.);

– формирования основ естественнонаучных представлений (Н. Ю. Гришанова и др.);

– ранней профориентации и ориентации на инженерные профессии (Р. Р. Абдуллаева, Ф. С. Газизова, В. В. Лялина Р. Ф. Миннуллина, А. В. Семенова, О. С. Тихонова, К. Р. Хачатурова, и др.);

– физического воспитания и развития детей дошкольного возраста (Е. Н. Филиппова и др.).

Слово «STEM» является аббревиатурой, образованной по начальным звукам английских слов, входящих в него: S – science, T – technology, E –

engineering, и M – mathematics. В переводе на русский язык эти слова означают: естественные науки, технология, инженерное искусство, математика.

Универсальность данной технологии и возможность её применения к решению различного рода задач дошкольного образования базируется на использовании междисциплинарного и прикладного подхода, а также на слиянии всех пяти направлений в единую схему развития. Основополагающим принципом STEM-технологии является принцип развивающего обучения, заложенный в отечественной психолого-педагогической науке работами Л. С. Выготского.

Данная технология призвана создать образовательную среду, на основе которой будет происходить формирование исследовательских навыков, обучающихся на разных ступенях образовательного процесса. Спецификой применения STEM-технологии в дошкольном образовании является направленность на проектно-исследовательскую и игровую деятельность, ориентированную на развитие самостоятельности в поиске решений жизненных проблем, конструирование продуктов деятельности во взаимодействии.

Мы связывает образовательные возможности STEM-технологии именно с развитием интеллектуальных способностей дошкольников и вовлечением их в научно-техническое творчество, поскольку данная технология включают в себя инженерию, технологию и математику. Практические аспекты применения данной технологии в работе по развитию интеллектуальных способностей дошкольников раскрыты в работах Т. А. Глотовой, Е. В. Жусовой, Т. В. Костенко, С. В. Мозговой и других авторов.

Отмечая научный и практический потенциал STEM-технологий, О. С. Михеева, считает, что «их внедрение в систему обучения способствует развитию инновационного мышления, помогает развить инженерные навыки, позволяет приобрести качества, необходимые для работы в команде, способствует развитию умения анализировать результаты выполняемой деятельности, а также внести вклад в познавательную деятельность дошкольников» [2, с. 379].

С. А. Авериным, Т. В. Волосовец и В. А. Марковой разработана программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста», реализация которой в ДОО обеспечивает развитие интеллектуальных способностей детей. Процесс развития интеллектуальных способностей дошкольников в программе осуществляется за счёт реализации образовательных модулей («Дидактическая система Фридриха Фрёбеля», «Математическое развитие», «Экспериментирование с живой и неживой природой»). При этом по словам авторов программы, «действия взрослого направлены на то, чтобы ребёнок

принял общую схему действия, почувствовал связь образовательных модулей между собой, смысл каждого звена в общей системе действия, иерархию второстепенных и главных целей. В этом случае у ребёнка появляется способность действовать «в уме», которая является важнейшим условием развития интеллектуальных способностей» [1, с. 15].

Бесспорными преимуществами применения STEM-технологии в работе с детьми дошкольного возраста являются:

– стимулирование познавательной активности детей;

– развитие любознательности;

– формирование качеств личности, необходимых для работы в команде;

– развитие навыков критического мышления;

– развитие умения анализировать результаты проделанной работы.

В заключение можно сказать, что STEA-технология обладает большим образовательным потенциалом, который необходимо использовать при решении проблемы развития интеллектуальных способностей дошкольников в ДОО, от решения которой во многом зависит успешность формирования у них психологической готовности к школе и достижения целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования.

Список литературы

1. Волосовец, Т. В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.

2. Михеева, О. С. STEM-технология в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста / О. С. Михеева // Всероссийский форум молодых исследований-2022. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (Петрозаводск, 27 сентября 2022 г.). – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2022. – С. 376–380.

Долгова Анна Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОУ

А. И. Екушева
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,
МКДОУ БГО Детский сад № 21 комбинированного вида
e-mail : angelok23.ek@mail.ru

Аннотация: занятия спортивным туризмом представляют собой эффективное средство физического оздоровления, воспитания и развития детей. В процессе туристско-спортивной деятельности расширяется сфера общения дошкольников, происходит приобретение навыков социального воздействия, накопления положительного опыта поведения, создаются благоприятные условия для формирования нравственных качеств личности. Эффективно развиваются физические качества, формируются двигательные навыки, наблюдается положительная динамика темпов прироста физической подготовленности детей, атмосфера взаимопонимания и сотрудничества.

Ключевые слова: туризм; туристско-спортивная деятельность; геокэшинг; туристическо-краеведческая направленность; маршрут; здоровый образ жизни.

Мы живём в век информационных технологий, где большинство воспитанников знают, что такое планшет и компьютер. Умеют пользоваться различными гаджетами и играть в видеоигры, предпочитая их занятиям физкультурой и прогулкам на свежем воздухе.

Доказано, что подвижные игры и физические упражнения оказывают значительное влияние на нормальный рост и развитие ребёнка. Тем более если они проводятся на свежем воздухе. Особенно действительным в формировании здорового образа жизни у детей является личный пример родителей, педагогов. Опыт работы показал, что ребёнок, в семье которого ведётся здоровый образ жизни, более активен, физически развит [2].

Возникает необходимость поиска эффективных и интересных путей оздоровления детей. Одним из таких является туризм, развитие, которого приобретает особую актуальность в последнее время. Занятия туризмом компенсирует так называемый двигательный дефицит движений [4]. Основной целью является формирование у детей дошкольного возраста начальных представлений и знаний о туризме, элементах спортивного ориентирования и геокэшинг.

Геокэшинг – это приключенческая игра, во время которой ведется поиск тайников. Основные правила игры – использование GPS устройства,

но в ДОУ мы применяем адаптированную версию игры, т. е. поиск тайников ведётся по карте, схеме, плану, фото или описанию. Сюжет игры построен на развитии ловкости и физической подготовки. Детям интересен поиск клада и возможность найти в нём какое-нибудь сокровище [3].

Для реализации природной активности, потребности в самоутверждении, предоставления ребенку уникальную возможность развиваться, обогащать двигательный опыт, формировать у дошкольников приёмы здорового образа жизни необходимо организовывать прогулки-походы в природное окружение. Продуманная педагогами интересно организованная двигательная деятельность детей на свежем воздухе, вне дошкольного учреждения:

– развивает интерес к занятиям физической культурой и спортом;

– повышает мотивацию на здоровье и здоровый образ жизни;

– способствует совершенствованию всех функций организма;

– укрепляет сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы, опорно-двигательный аппарат;

– повышает сопротивляемость организма к неблагоприятным факторам окружающей среды [1].

Одной из форм физкультурно-оздоровительной работы туристическо-краеведческой направленности является совместный, организованный туристический поход.

Туристический поход – это форма разумного, полезного и приятного досуга, экологического воспитания, возможность общения с природой, знакомство с его растительным и животным миром, развитие эмоционально-эстетической и этической сферы личности ребёнка. Походы стимулируют развитие наблюдательности у детей [4].

В экологических играх, которые проводятся на открытом воздухе, у дошкольников формируются обобщенные представления о временах года, об изменениях в природе, о зависимости изменений в природе от изменений в неживой природе, расширяются знания о флоре и фауне, пополняются практические навыки правильного поведения в природе.

Таким образом, огромную пользу от туристических прогулок, походов получают не только дети, но и взрослые. Неоценимую, пожалуй, самую главную роль, не зависимо от сезона, в выходе на туристическую тропу, призваны сыграть подвижные игры спортивно-развлекательного характера с элементами эстафет, состязаний [5].

С применением полученных навыков, а также задания, направленные на познание родного края, воспитания патриотических чувств, заботливого отношения к природе. Каждому путешествию следует давать название, которое отражает его содержание. Во время походов необходимо отмечать наиболее интересные объекты, встречающиеся на пути, делать привалы, где можно отдохнуть и подкрепиться для восстановления сил и бодрости. Для

закрепления полученных знаний и опыта во время туристических походов используются с детьми такие формы работы, как беседы, викторины, составление и разгадывание загадок и кроссвордов, интерактивные игры.

Список литературы

1. Бочарова, Н. И. Туристские прогулки в детском саду : пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений / Н. И. Бочарова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 114 с.
2. Завьялова, Т. П. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования. Туризм в детском саду : учебное пособие для вузов / Т. П. Завьялова. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 228 с.
3. Завьялова, Т. П. Туризм в детском саду : новые возможности, новые решения : учебно-методическое пособие / Т. П. Завьялова. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2006. – 263 с.
4. Туризм в детском саду : учебно-методическое пособие / под редакцией С. В. Кузнецовой. – Москва : Обруч, 2013. – 207 с.
5. Чеменева, А. А Парциальная программа рекреационного туризма для детей старшего дошкольного возраста «Весёлый Рюкзачок» / А. А. Чеменева, А. Ф. Мельникова, В. С. Волкова. – 2-е издание. –Москва : Русское слово, 2017. – 79 с.

Екушева Ангелина Ивановна, преподаватель кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; инструктор по физической культуре МКДОУ БГО Детский сад № 21 комбинированного вида, г. Борисоглебск

УДК 377.131.11

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Житенёва, Л. В. Скопова, М. В. Шишкина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,
МКДОУ БГО Центр развития ребенка – детский сад № 11
e-mail: oly-1973@yandex.ru, mdou11@bk.ru ,pedagog69@bk.ru

Аннотация: в связи с тем, что 2023 год объявлен годом педагога и наставника, авторы рассматривают подготовку специалиста дошкольного образования в контексте ряда вопросов. Кто такой педагог-наставник? Какова его роль в современном обществе? Что он знает такого, чего не знают другие?
Ключевые слова: современный педагог; наставник; наставничество; взаимодействие; принципы; студент.

«Никакие знания и навыки
не передаются иначе как от человека к человеку.
За каждым успешным человеком в любой сфере деятельности
всегда есть учитель, всегда есть наставник»
Сергей Кириенко

Современный педагог-наставник способен к равноправному сотрудничеству. Детские сады всегда предоставляли базу для прохождения производственной педагогической практики студентам педагогических вузов, университетов. За каждым студентом закреплялся педагог-наставник, который передавал опыт, навыки, способствовал формированию профессионально значимых личностных характеристик и т. д.

На сегодняшний день, наставничество в таком виде показало неэффективный формат взаимодействия, и возникла необходимость в создании новой системы наставничества: открытой, гибкой, мобильной, инновационной, которая сможет оптимизировать процесс профессионального становления будущего педагога, сформировать мотивацию к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации и подготовить педагогические кадры для работы в конкретном образовательном учреждении [2]. Наставничество такого формата можно рассматривать и использовать как самостоятельную технологию профессионального развития не только студентов, но и самого наставника, цель которой – создание сообщества равноправных участников педагогического взаимодействия, включая хорошо известные принципы:

– адресность (ориентировано на конкретную категорию: студент, молодой специалист);

– камерность (рассчитана на конкретную небольшую группу);

– практическая ориентированность (формирование практических навыков в различных ситуациях);

– непрерывность (работа в постоянном режиме).

На современном этапе развития института наставничества используются принципы новой формации, такие как:

– персонализация (проявление своей уникальности);

– целесообразность (выбор процессов и действий, направленных на результат);

– гибкость (способность быстро переключаться, договариваться, работать в режиме многозадачности);

– адаптивность (переориентация в соответствии с условиями);

– интерактивность (активное взаимодействие).

Соблюдая эти принципы, наставником может быть каждый для каждого и это помогает нам в построении реверсивной системы наставничества.

Нельзя отрицать традиционную модель наставничества «один на один», но вместе с тем надо находить новые формы взаимодействия (модель) в системе наставничества. У каждого из нас возникают проблемы. Хорошо это или плохо? Наверное, это хорошо. Потому что каждая ступенька в преодолении этой проблемы, определяет пути её решения. Наставничество в современном формате надо рассматривать, как каскад ступенек, который приведёт наставника с молодым соратником, коллегой к совместному успеху [1].

Основные составляющие совместного успеха:

– реверсивное наставничество (наставник – подопечный, выступающие в роли соратников);

– ситуационное наставничество (решение поставленной проблемы, где главное – не давать готовых ответов, совместное нахождение рационального решения);

– краткосрочное наставничество (разработка и реализация совместных детоцентрированных образовательных проектов – это подготовка к педагогическому совету; подбор материала к публикации);

– скоростное (учение на равных на обучающих семинарах, вебинарах и т. д.);

– флэш наставничество (сотрудничество с двумя и более коллегами);

– виртуальное наставничество (использование инновационных информационных технологий);

– командное наставничество (группа наставников работает с группой подопечных);

– саморегулируемое наставничество (выбор и самовыдвижение на роли).

Создание команды педагогов нового формата, способных работать с ребёнком в современном детском саду; понять ребёнка, услышать его голос, даже тогда когда он молчит и принимать его и родителей, как равноправных участников этой команды. Современному ребёнку необходим современный педагог, который будет не только любить, понимать его, но и ценить его самого, а не оценивать [2].

Из чего строится система построения наставничества.

1. Студенты, начиная с 1 курса, погружаются в атмосферу детского сада в различных видах детской деятельности в формате волонтерского студенческого лагеря, где сами выступают для дошколят в роли тьютора и наставника.

2. Сообразно своим личным интересам и увлечениям каждый студент принимает участие, в создании РППС для того или иного пространства детской реализации в центрах детской активности.

3. Широко используем эффект перевернутого класса: в процессе теоретического урока, студенты включаются в режиме онлайн в группу детского сада, для дальнейшего анализа практической деятельности педагога и деятельности детей.

Для организации работы по наставничеству необходимы четыре компонента: содержание работы, формат взаимодействия, условия, в том числе РППС, оценка качества.

Для оценки качества необходимо разработать серьезный инструмент, в этом нам могут помочь шкалы МКДО (мониторинг качества дошкольного образования). Обязательными критериями качества работы по наставничеству являются:

– документирование;
– содержание;
– форматы взаимодействия;
– созданные условия;
– деятельность;
– результат.

Такой формат наставничества предоставляет новые возможности:

– студентам – построение индивидуального образовательного маршрута и дальнейшее трудоустройство в конкретный детский сад, продолжение сотрудничества с наставником в качестве молодого специалиста;

– воспитанникам ДОО – гарантии качества дошкольного образования;

– педагогам – прочный фундамент для дальнейшего профессионального роста и реализацию инновационных практик.

Быть наставником, двигаться в этом направлении дальше, значит надо уметь слушать, слышать, понимать и принимать мнение других. Не терять способности обучаться и развиваться самому, уметь выстраивать совместную траекторию развития – трудно определить, для кого это важнее, для наставника или молодого специалиста [3].

На современном рынке труда понятие «профессионализм» взаимозаменяемо с понятием «конкурентоспособность», а конечная цель наставничества: помочь состояться конкурентно способному эффективному сотруднику, педагогу, творческому, думающему, успешному, для конкретной организации, с минимальным периодом адаптации и потенциальными возможностями успешного карьерного роста.

Список литературы

1. Колесниченко, К. В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов (на примере педагогической деятельности) : 19.00.03 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук / К. В. Колесниченко. – Санкт-Петербург, 2013. – 24 с.
2. Фаляхов, И. И. Диверсификация моделей осуществления наставничества : ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности / И. И. Фаляхов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2-1. –С. 45–49.
3. Эсаулова, И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала / И. А. Эсаулова // Стратегии бизнеса. – 2017. – № 6 (38). – С. 8–13.

Житенёва Ольга Вячеславовна, преподаватель кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; старший воспитатель МКДОУ БГО Центра развития ребенка – детского сада № 11, г. Борисоглебск

Шишкина Мария Владимировна, заместитель заведующей по учебно-методической работе МКДОУ БГО Центра развития ребенка – детского сада № 11, г. Борисоглебск

Скопова Людмила Владимировна, воспитатель МКДОУ БГО Центра развития ребенка – детского сада № 11, г. Борисоглебск

УДК 37.014.6

ЗНАЧЕНИЕ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

П. А. Жулидова, Л. В. Лободина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: zhulidova98@mail.ru, lobodinalv@gmail.com

Аннотация: в работе рассматривается понятие мониторинга качества. Выделены четыре составные части, в которые входят задачи и четыре принципа построения.
Ключевые слова: мониторинг; мониторинг качества образования; система образования.

Современная педагогическая наука рассматривает образование как системный образовательный процесс. В свою очередь, система образования представлена целостным, динамичным, открытым и организованным механизмом. Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, ценностных установок и компетенций в целях всестороннего развития личности [1].

Качество образования сегодня выходит на первый план и с научной и с практической точки зрения. Научное педагогическое сообщество ставит одним из основных вопросов исследование содержания понятия «качество обучения». Большинство реформ в современной системе образования направлены на повышение и поддержание качества образования. Для того, чтобы повысить уровень знаний о качестве образования, и обоснованно, с научных позиций принимать взвешенные управленческие решения по данному вопросу, применяется технология мониторинга.

Анализ научно-педагогических исследований по данному направлению показал, что среди ученых отсутствует единое мнение в определении понятия «мониторинг» и границ его применения в сфере образования.

Приведем только два наиболее ярких подхода к описанию понятия мониторинга. Так, К. И. Ахметова в своей работе «Мониторинг качества системы образования» предлагает следующую авторскую трактовку рассматриваемому понятию. По её мнению, мониторинг – это многомерное, интегральное и системное понятие.

Делая упор на педагогический мониторинг, автор подразумевает длительный, систематический, научно-обоснованный специально организованный процесс наблюдения и отслеживания тенденций в структуре образования, а также самом объекте повышения квалификации с

целью приобретения информационных данных для сравнения их с установленными эталонами, контролем, оценкой, прогнозом, а также своевременными управленческими решениями [2, с. 317-321].

В свою очередь, Н. Е. Копытова рассматривает понятие мониторинга с различных сторон и выделяет следующие определения.

Мониторинг – это систематическое стандартизированное наблюдение за каким-либо процессом. Под мониторингом понимается процесс непрерывного научного обоснования, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения. А также мониторинг понимается как теоретически обоснованные измерения и оценки результатов обучения, которые способны предоставить объективные и достоверные данные о ходе педагогического процесса и его результаты [4, с. 91-97].

С нашей точки зрения, все подходы к рассмотрению понятия мониторинга не столь кардинально отличаются друг от друга, как могло бы показаться на первый взгляд: авторы, различаясь в терминологии, обязательно выделяют такие характеристики мониторинга как длительность процесса, его системность и научную обоснованность.

Мониторинг в образовании может употребляться в разнообразных сочетаниях, например, образовательный, педагогический, дидактический. Он представляет собой педагогическое явление, реализующее общие педагогические функции [5, с. 57].

Чтобы получить более наглядное представление о понятии мониторинга качества образования, рассмотрим следующую схему.

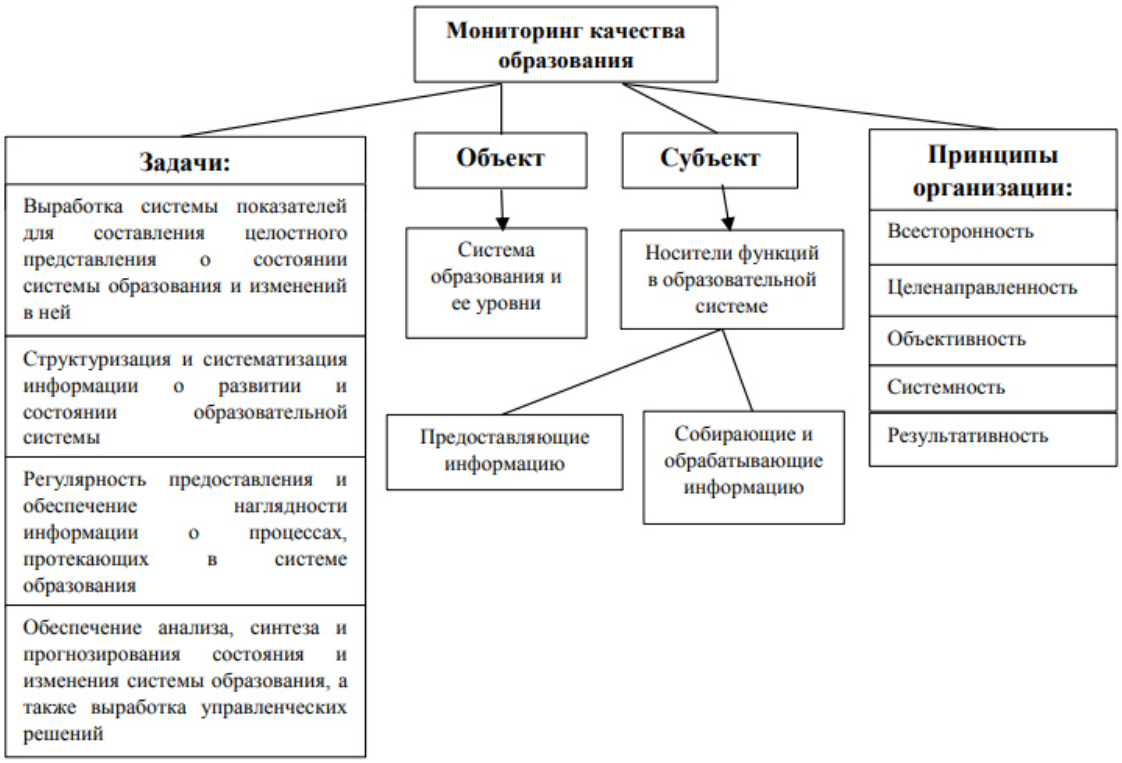


Рис.1. Составные части понятия «мониторинг качества образования»

Чтобы разобраться с тем, что из себя представляет мониторинг качества образования, рассмотрим его объект и субъект. Объектом выступает система образования Российской Федерации и ее уровни, то есть региональная, районная, а также отдельные образовательные учреждения.

Субъектом мониторинга качества образования являются носители мониторинговых функций в российской системе образования, а значит предоставляющие, собирающие и обрабатывающие информацию люди.

Вместе с тем, внутренние процессы мониторинга качества образования выполняют следующие выделенные функции:

- выработка системы показателей для составления целостного представления о состоянии системы образования и изменений в ней;
- структуризация и систематизация информации о развитии и состоянии образовательной системы;
- регулярность предоставления и обеспечение наглядности информации о процессах, протекающих в системе образования;
- обеспечение анализа, синтеза и прогнозирования состояния и изменения системы образования, а также выработка управленческих решений.

Успешность в продвижении к результатам поставленных целей и задач внутреннего устройства образовательного учреждения гарантирована только при условии внедрения и реализации принципов организации мониторинга качества. Рассмотрим эти принципы более подробно.

Всесторонность – подразумевает включение всех сторон учебно-воспитательной работы, сфер процесса обучения и категорий педагогических действий.

Целенаправленность – заключается в конкретном формулировании цели мониторинга, чтобы организовать мониторинговую работу направленную на процесс обучения и решение главных задач образовательного учреждения, а также оказать объективное и действенное влияние на его деятельность.

Объективность состоит в диагностировании реального состояния системы образования, четком определении педагогической деятельности, ее принципиальной оценке.

Системность – постоянное, последовательное и планомерное изучение состояния системы образования, работы обучающихся и педагогов в течении фиксированного времени, способствующее оценке роста педагогического мастерства и повышению эффективности обучающего процесса и получения знаний школьниками.

Результативность – выявление с помощью глубокого анализа недостатков, объективных выводов, действенных предложений, последовательных качественных действий для исправления существующих недостатков [3].

Таким образом, мониторинг качества образования – это непрерывный целенаправленный процесс получения, структуризации, обработки и анализа собранной информации о качестве обучения на разных уровнях системы образования.

Мониторинг качества образования в своей подсистеме имеет объект и субъект, задачи, а также принципы организации. Без понимания структуры и направленности внутренней деятельности мониторинга качества нет понимания зачем существует подобное понятие и как наиболее эффективно принимать управленческие решения используя собранную информацию.

Таким образом, значимость мониторинга качества образования прослеживается на нескольких уровнях: носителей информации в системе образования; принятия управленческих решений; целостности системы образования.

Список литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения : 07.04.2023).
2. Ахметова, К. И. Мониторинг качества системы образования / К. И. Ахметова // Academic research in educational sciences. – 2022. № TSTU

Conference 1. – С. 317–321. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kachestva-sistemy- (дата обращения : 10.04.2023).
3. Гаврилова, Е. А. Мониторинг развития современной системы образования / Е. А. Гаврилова, С. Ю. Костылева // Социально-экономические явления и процессы. – 2008. – №1. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-razvitiya-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya (дата обращения : 12.04.2023).
4. Копытова, Н. Е. Мониторинг в системе образования: основные понятия, проблемы, возможности / Н. Е. Копытова // Гаудеамус. –2003. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-v-sisteme-obrazovaniya-osnovnye-ponyatiya-problemy-vozmozhnosti (дата обращения : 12.04.2023).
5. Пономарчук, Н. В. Мониторинг качества обучения в современной системе образования / Н. В. Пономарчук, К. К. Капшукова, Е. А. Васильченко // Символ науки. – 2020. – №7. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kachestva-obucheniya-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya (дата обращения : 12.04.2023).

Жулидова Полина Алексеевна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Управление образовательной организацией, г. Борисоглебск

Лободина Любовь Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучного и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. А. Зайцева
МБОУ БГО ООШ № 11, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: olesyabalyakina@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрывается проблема формирования толерантности обучающихся старших классов в условиях волонтёрской деятельности. Автор подчеркивает значимость формирования толерантности для индивида и общества, анализирует педагогические возможности волонтёрского движения в данном процессе. Представлен практический опыт деятельности волонтёрского отряда «Надежда» в формировании терпимости, принятии различий между людьми, развитии эмпатии и социальной ответственности обучающихся, включённых в добровольческую деятельность.

Ключевые слова: толерантность; эмпатия; социальная ответственность; волонтёрство; добровольчество; волонтёр; доброволец.

Россия является многонациональным, поликультурным государством, для которого характерно активное взаимопроникновение культур, выстраивание сложных специфических взаимоотношений между представителями разных этносов, религий, убеждений. В современных условиях рисков ксенофобии особую актуальность для педагогической теории и практики современной России приобретает проблема педагогической деятельности, нацеленной на формирование толерантности как социально значимого качества личности растущего человека.

Нетерпимость к отличиям, осуждение уклада жизни, отличающегося от привычного, открытая негативная оценка иного вероисповедания, неприязнь к людям иной национальности, нетерпимость к особенностям пожилых людей и лиц с ОВЗ, – это далеко не полный перечень проявлений интолерантности среди подрастающего поколения. В связи с этим значительно возрастает значимость деятельности социальных институтов, направленных на создание условий для формирования толерантности старшеклассников.

В процессе теоретического анализа мы установили, что философские основы понимания понятия «толерантность» заложены в трудах Аристотеля, Ф. Вольтера, Ж. - Ж. Руссо, Б. Спинозы, Л. Н. Толстого и др. Толерантность в философии и культурологии понимается как социальная ценность, условие успешного развития цивилизованного общества. Толерантность представляет собой социально значимое личностное качество, определяющее отношение человека с окружающими людьми, его

способность терпимо относится к их особенностям и отличиям, принятие иной культуры и традиций. Как педагогическая цель толерантность соотнесена с социальным заказом общества на образование и воспитание.

Принимая определение понятия, предложенное М. И. Рожковым, Л. В. Байбородовой, М. А. Ковальчук, толерантность как педагогическую цель мы рассматриваем, как «реализуемую возможность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентиры, стереотипы поведения» [1, с. 14].

Толерантность является необходимым качеством, социокультурной характеристикой личности, поскольку позволяет человеку быть открытым к идеям и ценностям других, соблюдать духовно-нравственные нормы, регулировать взаимодействие и поведение в многонациональном обществе, преодолевать негативные проявления, стереотипы, предубеждения.

Справедливым представляется мнение О. В. Потехиной, которая занимаясь рассмотрением понятия «толерантность», выделила её виды: «по объектам, к которым проявляется нетерпимость:

– толерантность к другим взглядам, идеям, мнениям (интеллектуальная);
– к другому этносу (этническая);
– к другой вере (конфессиональная);
– к другой культуре (межкультурная);
– к другому полу (гендерная);
– к другой сексуальной ориентации (сексуальная);
– к другому состоянию здоровья (медицинская);
– к другому возрасту (возрастная);
– к другой социальной группе / страте (классовая)» [3, с. 159].

Толерантность формируется на протяжении всей жизни человека, но особое место в данном процессе играет ранний юношеский возраст. В данный возрастной период, период личностного и профессионального самоопределения особое значение для личности приобретает способность к диалогу с окружающими, чувство эмпатии, способность принятия различий между людьми, социальная ответственность за свои поступки и мнения, и, в целом, – толерантность.

В Российской практике проблемы воспитания толерантности соотнесены с законодательством в сфере образования: социальное воспитание в Российской Федерации должно основываться на признании ценности многонационального народа, уважении и терпимости друг к другу. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, воспитание толерантности рассматривается

как приоритетная задача образования, удовлетворяющая социальный заказ общества, соответствующий современному национальному воспитательному идеалу, под которым понимается «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с. 6].

На протяжении всей истории существования в системе социально-значимой волонтёрской деятельности создавались благоприятные условия для воспитания личности, включения её в процесс социального становления, участия в изменениях в окружающей жизни и самом себе. Следует согласиться с позицией Т. В. Поповой, Н. В. Быстровой и М. Н. Ураковой, обозначающих условия педагогического руководства волонтёрским движением старшеклассников: «Основополагающим условием необходимо считать организацию волонтёрской деятельности как целостной системы социального воспитания, что возможно, прежде всего, при организации педагогического руководства данной деятельностью. Предполагаемый результат: личность с высоким уровнем сформированности социально значимых качеств, способная к самостоятельной социально одобряемой жизнедеятельности и адекватному вхождению в общество. Второе условие связано с необходимостью учёта возрастных и индивидуальных особенностей будущего волонтёра, что определяет необходимость отбора видов волонтёрской деятельности для участия старших школьников. Третье условие связано с необходимостью подготовки обучающихся старших классов к волонтёрской деятельности в рамках специальной общеразвивающей программы, нацеленной на формирование социально значимых личностных качеств» [4, с. 172].

В Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении Борисоглебского городского округа Основной общеобразовательной школе № 11 с 2014 действует волонтёрский отряд «Надежда», в состав которого входят социально активные обучающиеся, нацеленные на реализацию добровольческих проектов.

На протяжении нескольких лет педагогического руководства волонтёрским отрядом коллектив школы ставил и последовательно решал в условиях волонтёрской деятельности актуальные социально значимые задачи: развитие социальной активности подростков, поддержка их инициатив и творчества, формирование социально ценных личностных качеств.

В 2022-2023 учебном году с внедрением в школе инициативы по введению должности советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями была осознана необходимость целенаправленной деятельности по формированию толерантности

обучающихся как социально значимого личностного качества. В качестве средства формирования толерантности были проанализированы педагогические возможности волонтёрской (добровольческой) деятельности в современном обществе, её духовные, гражданские и морально-этические основы. Были обобщены целевые, организационно-методические и ресурсные аспекты организации волонтёрской деятельности в условиях общеобразовательной организации. Описано содержание и формы волонтёрской деятельности, ориентированной на формирование толерантности старших школьников.

В процессе исследования было выдвинуто предположение о том, что формирование толерантности старшеклассников осуществляется более успешно, если:

– раскрыты основные подходы к формированию толерантности с учётом её структуры, специфики раннего юношеского возраста, и педагогических возможностей современной волонтёрской деятельности;

– разработан и реализован в практике волонтёрской деятельности комплекс мероприятий, нацеленный на формирование толерантности старшеклассников.

Комплекс мероприятий, нацеленных на формирование толерантности старшеклассников средствами волонтёрской деятельности, был ориентирован на решение различных задач.

Информационно-просветительские мероприятия предполагали знакомство с нормативными и правовыми документами, просмотр видеоматериалов о волонтёрской деятельности, поисково-исследовательская работа, посвящённая изучению историко-краеведческого и современного опыта добровольчества в Воронежской области и Борисоглебском районе и др.

Задача формирования мотивации обучающихся к добровольческой деятельности реализовывалась прежде всего при помощи активных форм работы: на занятиях Школы добровольца осуществлялось решение ситуационных задач, использовались элементы тренингов, ребята участвовали в мастер-классах. Всего было проведено 5 тематических занятий, основанных на применении игровых технологий, бесед, тренингов. Были совещены следующие темы, актуальные личности волонтёра – социальной активности, социальной ответственности и эмпатии:

1. Волонтёрское движение в современном обществе.
2. Современный волонтёр – какой он? Сферы деятельности волонтёра
3. Социальная ответственность и волонтёрское движение
4. Эмпатия в добровольческой деятельности
5. Этика добровольческий деятельности и толерантность

Для решения задачи по включению старшеклассников в практическую деятельность в свободное время старшеклассники принимали

участие в социальных акциях и проектах БГО («Белый цветок», «Твори добро», «Открытка ветерану» и др.). Они пробовали свои силы (совместно с наставниками) в волонтёрском движении экологической, милосерднической, социально-патриотической направленностей. Так, старшеклассники активно включились в работу группы «Бездомыши Борисоглебска» в социальной сети «Одноклассники», совместно с активистами центра САМ г. Борисоглебска участвовали в ряде мероприятий помощи ветеранам ВОВ и труда, проживающим на территории БГО.

Благодаря проведённой работе мы можем сделать вывод, что формирование толерантности как социально значимого качества личности обучающегося будет эффективно, если создана система непрерывной целенаправленной социально-педагогической работы, нацеленная на формирование терпимости, уважения, признания, принятия, понимания, осознания ценности традиционных российских религий и включающая разнообразные формы, приёмы и методы толерантного воспитания., что возможно в условиях волонтёрской деятельности.

Список литературы

1. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль : Академия холдинг, 2003. – 268 с.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009. – 28 с.
3. Потехина, О. В. Толерантность : этическое, эстетическое и религиозное содержание / О. В. Потехина // Региональное образование XXI века : проблемы и перспективы. – 2012. – № 3. – С. 159–162.
4. Попова, Т. В. Формирование социально значимых личностных качеств старших школьников в условиях волонтерской деятельности / Т. В. Попова, Н. В. Быстрова, М. Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 169–172.

Зайцева Олеся Алексеевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика; МБОУ БГО ООШ № 11, советник директора по воспитанию, г. Борисоглебск

УДК 69.05

БОРЬБА С НАЛЕДЬЮ В ЗИМНИЙ ПЕРИОД

Т. В. Зульфикарова, Л. И. Матвеева
Филиал ФГБОУ ВО «ВГТУ» в г. Борисоглебске
e-mail: tzulfikarova@mail.ru, matveevali2@gmail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются причины образования сосулек и наледи на крышах зданий. Особое внимание уделяется конструкционным мерам предотвращения образования наледи на карнизах на стадии проектирования. Проведено сравнение современных методов борьбы с наледью с точки зрения их эффективности и безопасности.
Ключевые слова: наледь; теплоизоляция; вентиляция; механические способы устранения наледи; электрические системы обогрева; гидрофобные покрытия.

В работе [3] проблема зимнего содержания крыш гражданских и промышленных зданий обсуждалась в нормативно-правовом аспекте. В данной работе мы рассматриваем проблему обледенения скатных крыш с технической точки зрения, обращая особое внимание на причины образования наледи, и делаем обзор различных методов борьбы с этим явлением, приносящим катастрофический ущерб коммунальному хозяйству и благополучию граждан. Проблема столь актуальна, что *мэрией города Санкт-Петербурга был проведен конкурс на самую эффективную инновацию, устраняющую наледь с крыш.*

По мнению специалистов **причины появления сосулек и наледи на крышах домов** можно условно разделить на две категории: естественные и искусственные. К естественным причинам относится суточное колебание температур. Зимой на крышах домов образуется снежный покров. Пока стоят морозы, снег «слеживается», становится плотнее. Весной во время оттепелей снег начинает таять, с приходом ночи талая вода замерзает. Так образуется ледяная корка. На следующий день цикл повторяется, наледь становится толще. Процесс образования наледи является предметом исследования физиков. В частности, канадские и японские исследователи установили, что сосульки быстрее всего «растут» при колебаниях температур от +5 °С днем до –10 °С ночью. В результате интенсивного солнечного облучения снег тает даже при отрицательной температуре наружного воздуха [2].

Искусственными причинами образования наледи являются ошибки проектировщиков, строителей и коммунальных служб. Дело в том, что снег на кровле может таять за счет притока тепла от отапливаемой части здания, и в этом случае процесс нарастания наледи происходит круглосуточно. Так в городах с исторической застройкой, таких как Москва и Санкт-Петербург,

первоначально не было проблемы быстрого роста наледи на карнизах домов, поскольку чердак оставался холодным. Разводка централизованного отопления и горячего водоснабжения через чердак существенно изменила исторический температурный режим, что в итоге привело к интенсивному образованию наледи [5].

По мнению экспертов, бороться с накоплением снега на крыше и наледью нужно уже на стадии проектирования, особое внимание следует уделять форме крыши. Чем круче скаты крыши, тем проще снег с них сходит естественным образом, поэтому уклон кровли должен быть не менее 30^0. *Конструкция кровли должна быть наиболее простой: наличие слуховых окон, вентиляционных каналов, труб, ендов на крыше способствует местному накоплению снега, образованию «снеговых мешков».*

Не меньшее внимание нужно уделять материалу кровли. Следует избегать материалов с шероховатой и рельефной структурой, отдавая предпочтения профилированному настилу с гладкой поверхностью.

В регионах с большим нормативным весом снегового покрова проектировщикам рекомендуется избегать устройства любых выступов на фасадах зданий: балконов, фронтонов, карнизов и др.

Устранение искусственных причин образования наледи в процессе эксплуатации кровли связано с организацией интенсивного проветривания воздушного слоя между утеплителем и кровлей, устройства эффективной пароизоляции. Проветривание препятствует образованию конденсата и снижению теплофизических свойств утеплителя, причем здесь можно выделить два направления [4]. В зданиях с холодным чердаком необходимо создание интенсивной естественной вентиляция всего объема холодного чердака (рис. 1 а), качественного утепления чердачного перекрытия и тепловой изоляции вентиляционных каналов, дымовых труб, тепловых сетей. В зданиях с теплым чердаком (мансардой) необходимо обеспечить естественную вентиляцию воздушной прослойки между утеплителем и кровельным материалом, качественное утепление отапливаемого объема крыши (рис. 1, б).

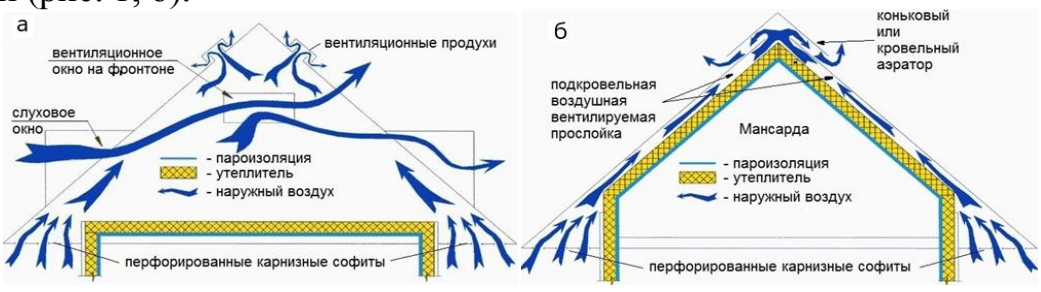


Рис. 1. Схемы вентиляции кровли в зданиях с холодным чердаком (а), с мансардой (б).

Возвращаясь к проблеме Санкт-Петербурга, заметим, что в настоящее время в домах с металлическими скатными крышами, выходящими на

пешеходную зону, управляющими компаниями реализуется программа «Холодный чердак», согласно которой чердачные перекрытия рекомендуется дополнительно теплоизолировать керамзитом, устраивать слуховые окна для проветривания, тщательно изолировать коммуникации.

Однако, что следует предпринимать, если наледь возникает, несмотря на соблюдение всех требований к проектированию и эксплуатации кровли?

В настоящее время запатентовано множество механических способов борьбы с наледью. Как правило, это устройства, нацеленные на разрушение уже образовавшегося льда, свисающего с карнизов в виде сосулек. По поводу этих приспособлений, а также способов ручной очистки карнизов нужно заметить следующее: при всей кажущейся эффективности у них имеется существенные недостатки. И*спытания, проведенные Международной Академией Холода (МАХ), показали, что сцепление льда с металлом и бетоном настолько велико (сталь — более 0,16 МПа, бетон – более 0,22 МПа), что при отрыве происходит разрушение структуры самого льда, но его остатки прочно удерживаются на поверхности. К тому же м*еханические воздействия на карнизы зданий приводят к снижению долговечности конструкций: образуются пробоины, деформации покрытия, что потребует дополнительных расходов на их восстановление.

Рассмотрим другие, не менее эффективные способы борьбы с наледью, которые широко применяются в северных странах [1]. Для предотвращения образования наледи и удаления талой воды с кровли используют кабели обогрева, которые размещают в водосточных трубах, в лотках, на карнизах крыш. Датская фирма DEVI более 60 лет работает на рынке кабельных систем. Система включает греющие кабели, силовые провода, датчики, пульт управления (терморегулятор), распределительные коробки и крепеж. При отсутствии терморегулятора можно управлять процессом вручную. Питание осуществляется от бытовой сети с напряжением 220 В.

Потребляемая мощность в расчете на один погонный метр кабеля составляет 25–60 Вт. В условиях российской зимы для минимизации энергетических затрат обогревают только те части кровли, которые нависают над пешеходными зонами. Так эксплуатация оборудования карниза длиной 170 м в Москве потребовала расхода энергии за сезон порядка 25000 кВт час.

Укладка кабеля на карнизе осуществляется змейкой шириной 40–50 см и с шагом между волнами 10–15 см. Другой, более экономичный способ — два ровных ряда кабеля, смонтированные через 10 см параллельно карнизу. **Если диаметр водосточной системы 50–90 мм, то достаточно одной нитки кабеля, уложенной в желоб или трубу. Дополнительный обогрев потребуется на сложных элементах кровли, таких как мансардные окна, фонари, ендовы, трубы и др.**

В продаже можно найти два вида кабелей – резистивный и саморегулирующийся. Резистивный кабель обеспечивает преобразование электрической энергии в тепловую равномерно по длине, вне зависимости от того, находится он в воздухе или встроен в конструкции крыши. Саморегулирующийся кабель позволяет изменять мощность тока в зависимости от температуры окружающей среды и тем самым экономить электроэнергию, обеспечивая нагрев именно там, где потребуется. Принцип действия кабеля основывается на тепловом расширении материала греющего элемента – полимерной матрицы с токопроводящим наполнителем, который реагирует на изменения температуры. Недостаток один – высокая стоимость кабеля. С целью экономии средств, в долгосрочной перспективе, планируется прокладывать под кабель листы стали или меди, которые способны аккумулировать тепловую энергию.

Современной альтернативой кабелю обогрева является технология карбоновых покрытий с электрообогревом. Лакокрасочное покрытие с включением карбоновых наночастиц обеспечивает высокую проводимость и резистивный нагрев любой поверхности, на которую оно наносится. Высокая проводимость позволяет достигать необходимой мощности обогрева при использовании безопасного напряжения 12 или 24 В.

Еще более технологичными являются методы удаление сосулек с помощью ультразвука и лазера. В первом случае специальное устройство формирует мощный ультразвуковой импульс, приводящий к разрушению и контролируемому падению сосулек. Во втором – используется компактный щелевой CO_2 – лазер мощностью около 250 Вт в пучке. Преимуществом является малая потребляемая мощность. Недостатков значительно больше: высокая стоимость, затраты на обслуживание, невозможность очистки водостоков.

Для удаления наледи можно применить электроимпульсный метод, разработанный Межотраслевым центром по Импульсно-волновым технологиям «Импульс» для защиты самолетов от обледенения. На поверхность, подлежащую очистке от обледенения, устанавливаются индукторы в виде катушек индуктивности. При подаче электрического импульса нарастающий электрический ток создает магнитное поле, под действием которого в обшивке индуцируется вторичный импульсный вихревой ток. Взаимодействие двух токов вызывает упругую импульсную деформацию обшивки, не позволяет возникать ледовым образованиям. Система способна разбивать наледь на мелкие осколки, безопасные для прохожих. Напряжение питания 220 В, потребляемая мощность 20 Вт. Однако стоимость оборудования достаточно высока. Автор изобретения, И. А. Левин, утверждает, что прибор в состоянии эффективно работать на любом покрытии. Частая импульсная деформация мало влияет на состояние

кровли, так как для появления в материале кровли усталостных деформаций прибор должен проработать порядка ста лет.

И наконец, существуют химические способы борьбы с обледенением крыш. Один из них – применение специальных гидрофобных составов от обледенения, которые наносятся на край кровельного ската до начала холодного сезона и образуют прочное покрытие с малой адгезией к водному льду (в 5–10 раз меньше, чем с кровельным материалом). Гидрофобный состав представляет собой раствор силоксанового полимера (синтетического каучука) с добавками и наполнителями. Покрытия и пленки, полученные после отверждения состава, являются водоотталкивающими, тепло- и морозостойкими, обладают биостойкостью и стойкостью к воздействию атмосферных факторов, обеспечивают противокоррозионную защиту поверхностей.

Химические способы борьбы с обледенением нашли широкое применение на Саяно-Шушенском гидроузле, где для защиты гидротехнических сооружений и техники применяют природную соль – бишофит. Исследования МАДИ, ВНИИТМАШ и ГипродорНИИ показали, что бишофит предотвращает образование льда при более низкой температуре (до -35^0С), является безопасным для окружающей среды, в значительной степени менее подвергает металл коррозии, чем хлорид кальция и хлорид натрия. Ни один из современных антиобледенителей не имеет таких характеристик.

Как показал опыт, нет идеального метода, который бы полностью исключил образование сосулек и наледи на крыше. Нельзя также повлиять на природные факторы – снег на крыше всё равно будет таять. Задачей проектировщиков и специалистов коммунальных служб является снижение скорости образования наледи так, чтобы она не могла нанести серьёзный вред конструкциям зданий и не была опасной для прохожих.

Список литературы

1. Антиобледенительные системы: современная борьба с сосульками. – URL : https://7dach.ru/Oleg_Sanko/antiobledenitelnye-sistemy-sovremennaya-borba-s-sosulkami-46644.html (дата обращения : 22.02.2023).
2. Гусев, Н. И. Конструктивные решения по предотвращению образования наледей на крышах / Н. И. Гусев, Е. А. Кубасов // Региональная архитектура и строительство. – 2011. – № 1. – С. 100–107
3. Зульфикарова, Т. В. Проблемы зимнего содержания крыш гражданских и промышленных зданий. / Т. В. Зульфикарова, Л. И. Матвеева // Актуальные вопросы современной науки и образования : материалы Научной сессии 2022 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс]. – Москва : Издательство «Перо», 2022. – 391 с. с ил. – Электрон. дан. (5,54 Мбайт). С. 121–125

4. Причины образования наледи и сосулек на карнизах крыши. https://acadomia.ru/articles/konstruktsii-i-materialy/ways-of-dealing-with-ice-on-the-eaves-and-roof-leaks/ (дата обращения : 02.03.2023) .
5. Реконструкция крыш Санкт-Петербурга на основе легких стальных тонкостенных конструкций и антиобледенительной системы / Н. И. Ватин [и др.] // Инженерно-строительный журнал. – 2010. – №2. – С. 59–64.

Зульфикарова Татьяна Владимировна, кандидат технических наук, доцент кафедры промышленного и гражданского строительства филиала ФГБОУ ВО «ВГТУ» в г. Борисоглебске

Матвеева Людмила Иосифовна, кандидат технических наук, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин филиала ФГБОУ ВО «ВГТУ» в г. Борисоглебске

УДК 51.378.1

О ПРОБЛЕМАХ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т. В. Зульфикарова, Л. И. Матвеева
Филиал ФГБОУ ВО «ВГТУ» в г. Борисоглебске
e-mail: tzulfikarova@mail.ru, matveevali2@gmail.ru

Аннотация: проблемы подготовки студента технического вуза рассматриваются в свете Концепции развития математического образования в РФ. Анализируются факторы, влияющие на уровень математической подготовки студентов. Приводятся примеры преодоления недостатков математической подготовки студентов в ведущих вузах нашей страны.
Ключевые слова: математическое образование; технический вуз; федеральные образовательные стандарты; спецкурсы; корректирующий курс

26 декабря 2013 г была опубликована Концепция развития математического образования в Российской Федерации. В документе отмечалось значение математики в современном мире и в России, подчеркивалось, что без высокого уровня математического образования невозможно решение задач создания высокоэффективной экономики и социального развития нашей страны. В тексте документа были обозначены проблемы развития математического образования, существующие на мотивационном, содержательном и кадровом уровнях, как в общем, так и в профессиональном образовании. Появлению Концепции предшествовало обсуждение проблемы в образовательном сообществе, поэтому ее выход в свет вызвал живой отклик в научной печати. Появилось значительное число публикаций, в которых обсуждалась проблема снижения уровня математического образования, анализировались причины, предлагались решения. Прошло без малого десять лет, однако проблема остается актуальной и по-прежнему требует решения. Для нас она представляет особый интерес в связи с математической подготовкой выпускников технических вузов.

Для инженера любого профиля важность математического образования, казалось бы, не вызывает никаких сомнений. Математика развивает логическое и алгоритмическое мышление, способность к абстрагированию, анализу и синтезу, то есть к моделированию, формирует множество когнитивных навыков; дает аналитические и численные методы решения разнообразных задач. Таким образом, она создает базу не только для освоения общетехнических и профильных дисциплин, но и для будущей профессиональной деятельности.

Надо заметить, что в советской высшей школе это не только декларировалось, но было законодательно закреплено. Существующие Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования определяли содержание математических курсов в техническом вузе и отводили на их изучение соответствующее количество времени. Типичной была ситуация, когда будущие инженеры изучали математику в течение пяти семестров, и только на аудиторные занятия отводилось от 450 до 510 часов [2]. За это время студент осваивал свыше двадцати разделов математики, включая уравнения математической физики, векторный анализ, гармонический анализ и др. В итоге он был основательно вооружен классическими математическими методами и, с одной стороны, готов к глубокому изучению инженерных дисциплин и решению многих профессиональных задач, а с другой стороны, к восприятию современных разделов математики, если это требовалось на следующей ступени образования или в исследовательской работе. У него не было впечатления, что в инженерных исследованиях, при решении технических задач можно игнорировать математические методы и обойтись приблизительными рассуждениями и бытовыми навыками.

С переходом на многоуровневую систему образования все резко изменилось, и это нельзя отнести только за счет сокращения на 20% учебного времени для первой ступени высшего образования. Новые образовательные стандарты (ФГОС) являются рамочными документами, в которых время, измеряемое в зачетных единицах, приближенно распределяется по блокам учебного плана. ФГОС предоставляет вузу свободу в наполнении блоков учебного плана дисциплинами, в формировании содержания отдельных дисциплин и в определении времени, отводимого на изучение той или иной дисцплины. Для математики все это привело к сокращению аудиторного времени более чем в три раза. Так, в учебном плане направления 15.03.01 «Машиностроение» Воронежского государственного технического университета предусмотрено изучение дисциплины «Математика» в течение первых трех семестров, на что отводится 162 аудиторных часа. Вместе со временем на самостоятельную работу и контроль это составляет 10 зачетных единиц (з.е.). На направлении 07.03.03 «Дизайн архитектурной среды» математика изучается в течение одного семестра; при 36 часах аудиторного времени на дисциплину отведено 4 з.е. В других технических вузах ситуация зачастую аналогичная. Например, в Восточно-Сибирском государственном университете технологий и управления тоже есть технические направления, где математика «укладывается» в 4 з.е. Более того, на некоторых направлениях она не изучается вовсе [2]. Разработчики учебных планов явно недооценивают роль математического образования в подготовке выпускника технического вуза, если считают, что время на изучение

математики можно постоянно сокращать в пользу других дисциплин. Заметим, что пользы здесь нет, не только для математической подготовки, но и для профильных дисциплин, которые в этом случае либо преподаются на упрощенном, «околонаучном» уровне, либо требуют от преподавателя титанических усилий по обучению студентов необходимым математическим методам.

Проблемы с математической подготовкой студентов технического вуза усугубляются ещё и тем, что в последние годы наблюдается устойчивая тенденция снижения уровня математической подготовки выпускников средней школы, поступающих в вузы.

Некоторые вузы проводят входной контроль остаточных математических знаний первокурсников, получая при этом неутешительные результаты [1]. Большинство студентов затрудняется при выполнении алгебраических преобразований дробно-рациональных выражений и тригонометрических преобразований. Лишь отдельным студентам знакомы действия с векторами. Плохо справляются вчерашние школьники с решением уравнений и неравенств; лишь очень немногие успешно решают геометрические задачи и выполняют задания, связанные со свойствами элементарных функций. Более того, год от года у выпускников школ снижается и уровень арифметической культуры: простейшие арифметические операции с обыкновенными и десятичными дробями становятся для них затруднительными. Все упомянутые навыки (и не только они) необходимы для успешного освоения математических дисциплин. Из-за их отсутствия студенты не справляются с вузовским курсом математики, даже весьма урезанным. Кроме того, отсутствие достаточной школьной математической подготовки делает невозможным успешное освоение дисциплин, которые изучаются одновременно с курсом математики: физика, химия, теоретическая механика и др.

Поскольку рассматриваемая проблема, очевидно, складывается под влиянием многих факторов и является комплексной, она не имеет простого решения. По мнению специалистов, требуется совершенствование образовательных стандартов и учебных планов, создание новых примерных программ базового курса математики и корректировка математической подготовки выпускников школ и техникумов, поступивших на первый курс технического вуза. Немаловажная роль отводится здесь и новым образовательным технологиям [3].

Представляет интерес опыт ведущих инженерных вузов страны по преодолению описанных выше трудностей. Например, в МГТУ им Н.Э. Баумана убеждены в необходимости усиления фундаментальной подготовки инженеров, поэтому программа математической подготовки предполагает деление курса математики на общий и спецкурсы [3]. Общий курс математики является фундаментом математического образования

современного инженера, а специальные курсы, такие как уравнения математической физики, прикладной статистический анализ, теория планирования эксперимента и др. ориентированы на применение математических методов в инженерных задачах.

Что касается пробелов в базовой подготовке абитуриентов, то в ряде вузов в учебные планы вводятся корректирующие курсы. Например, в Омском государственном университете реализуется курс выравнивания, включающий 4 раздела: 1. Арифметические и геометрические преобразования; 2. Векторы и действия с ними; 3. Тригонометрия; 4.Элементарные функции. Главное в таком курсе – выработка навыков применения знаний элементарной математики и их контроль [1]. Думается, что введение подобных корректирующих курсов будет способствовать более успешному усвоению не только вузовского курса математики, но и всех естественнонаучных дисциплин учебного плана.

На наш взгляд, решению обсуждаемой проблемы на вузовском уровне в настоящее время могло бы способствовать введение в учебный план математических спецкурсов, содержание которых проходит тщательный отбор и определяется направлением подготовки, а также корректирующего курса, устраняющего пробелы в школьной математической подготовке первокурсников.

Список литературы

1. Берникова, И. К. Корректировка математической подготовки первокурсников для освоения математики в вузе / И. К. Берникова // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе : материалы второй межвузовской научно-методической конференции 28–29 сентября 2012 г. – Омск : ОмГТУ, 2012. – С. 35–39.
2. Петрова, С. С. Актуальные проблемы математического образования в техническом вузе / С. С. Петрова, Е. Н. Сордохонова // Математика, ее приложения и математическое образование (МПМ017) : Материалы VI международной конференции 26 июня–1 июля 2017 г. – Улан-Уде : Издательство ВСГУТУ, 2017. – .301–303.
3. Сидняев, Н. И. Механизмы совершенствования математического образования в техническом вузе / Н. И. Сидняев, С. К. Соболев // Alma mater (Вестник высшей школы) – №6. – 2015. – Москва : ООО Инновационный научно-образовательный центр «АЛМАВЕСТ», 2015. – С. 5–13

Зульфикарова Татьяна Владимировна, кандидат технических наук, доцент кафедры промышленного и гражданского строительства филиала ФГБОУ ВО «ВГТУ» в г. Борисоглебске

Матвеева Людмила Иосифовна, кандидат технических наук, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин филиала ФГБОУ ВО «ВГТУ» в г. Борисоглебске

УДК 37.014.6

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ФИЗИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО И ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЙ

С. Е. Зюзин
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: zyuzin@bsk.vsu.ru

Аннотация: рассмотрен фрагмент построения содержательной части учебной дисциплины Физика. Рекомендовано системное использование задач, решение которых требует знания дифференциального и интегрального исчислений.
Ключевые слова: обучение физике; физическая задача.

Повышение уровня преподавания дисциплин математического цикла в высшей школе требует внедрения в процесс обучения методов, активизирующих мышление учащихся, развивающих творческий подход к изучаемому предмету. Это особенно важно в настоящее время, так как большинство студентов приходят в вузы, сдавая единый государственный экзамен. Решение задач – неотъемлемая составная часть процесса обучения, как математики, так и физики. Методические приемы, используемые при решении задач, разнообразны в зависимости от типа задачи, уровня ее сложности и т.п. Важным этапом решения, бесспорно, является анализ описанной в задаче ситуации. Достаточно часто, если анализ проведен всесторонне, выявляется, что задачу можно решить различными методами, реализуя различные подходы. При этом расширяется спектр используемых понятий и законов, уточняется модель явления, вырабатывается свобода владения изучаемым материалом.

В рамках дисциплины Физика, реализуемой по направлению подготовки Машиностроение, предполагается рассмотрение большого числа физических задач. Решение ряда задач возможно только с использование методов, связанных исследованием функций, интегрированием. Приведем примеры тривиальных заданий такого типа из разных разделов физики.

1. Под каким углом к горизонту надо бросить тело с башни высотой H, чтобы оно упало как можно дальше от основания башни? Чему равна наибольшая дальность полёта? Начальная скорость тела v_0.

2. Тело массой m находится на горизонтальной поверхности и испытывает действие силы F. Под каким углом к горизонту должна быть приложена сила, чтобы ускорение тела было максимальным? Коэффициент трения скольжения равен μ.

3. Тонкий однородный стержень длины L и массы M находится на горизонтальной поверхности, на оси OX. На расстоянии l от его правого конца, на оси OX находится малое тело массы m. Найти силу гравитационного взаимодействия тела и стержня.

4. Два точечных заряда $q=10^{-9}$Кл находятся на расстоянии L=50 см. Определить максимальную напряженность электрического поля на серединном перпендикуляре к отрезку, соединяющему заряды.

5. Найти минимальное расстояние между предметом и его действительным изображением в тонкой собирающей линзе с фокусным расстоянием F.

Рассмотрим более подробно решение второй задачи.

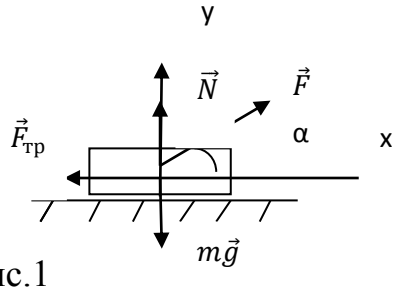


Рис.1

На Рис.1 показаны силы, действующие на тело. Необходимо сделать оговорку, что тело представляет собой материальную точку, в противном случае решение усложнится.

Проекции на координатные оси дают:

$$\begin{cases} ma = Fcos\alpha - F_{mp} \\ 0 = N + Fsin\alpha - mg \end{cases}$$

Откуда: $a = \frac{F\,cos\alpha + \mu F\,sin\alpha - \mu mg}{m}$.

Исследование полученной функции на максимум дает значение угла:

$$\alpha = arctg(\mu)$$

Целесообразно вместе с учащимися рассмотреть не только математическое решение, но проанализировать физику данного простого явления. Например, нужно выяснить, почему сила трения скольжения зависит от угла, под которым приложена сила.

Приведем пример задачи, решение которой чисто математическими методами, без привлечения физических представлений, затруднительно.

Двум одинаковым плоским конденсаторам, соединенным параллельно, сообщен заряд q. В момент времени расстояние между пластинами первого конденсатора начинает равномерно увеличиваться по закону $d_1 = d_0 + vt$, а расстояние между пластинами второго — равномерно уменьшаться по закону $d_1 = d_0 - vt$. Пренебрегая

сопротивлением подводящих проводов, определите силу тока в цепи во время движения пластин [1].

Решение

Допустим, что параллельно соединенные конденсаторы находятся под напряжением U. Тогда, учитывая формулы для расчета емкости плоского конденсатора, можно записать:

$$q_1 = C_1 U = \frac{\varepsilon_0 S}{d_1} U;$$

$$q_1(d_0 + vt) = \varepsilon_0 SU \quad (1)$$

Аналогичное выражение можно записать для второго конденсатора:

$$q_2 = C_2 U = \frac{\varepsilon_0 S}{d_2} U;$$

$$q_2(d_0 - vt) = \varepsilon_0 SU \ (2)$$

Продифференцируем по времени обе части уравнений (1) и (2).

$$\frac{dq_1}{dt}(d_0 + vt) + q_1 v = 0 \ (3)$$

$$\frac{dq_2}{dt}(d_0 - vt) - q_2 v = 0 \ (4)$$

Заметим, что $q = q_1 + q_2$. Данные выражения представляют собой систему дифференциальных уравнений, решение которой не является предметом подготовки студентов на указанных дисциплинах.

Введем выражение для расчета силы тока $I = -\frac{dq_1}{dt} = \frac{dq_2}{dt}$ (5).

Знак минус в (5) показывает, что заряд на первом конденсаторе уменьшается, а на втором - увеличивается. Тогда:

$$I(d_0 + vt) + (q - q_2)v = 0 \ (6)$$

$$I(d_0 - vt) - q_2 v = 0 \ (7)$$

Из уравнений (6) и (7) находим:

$$I = \frac{qv}{2d_0}$$

Физические задачи, естественно, рассматриваются в курсе математического анализа, но это происходит, как правило, эпизодически. В рамках указанной дисциплины этим заданиям придан системный характер.

Список литературы

1. Мякишев, Г. Я. Физика: Электродинамика : учебник : Углубленный уровень / Г. Я. Мякишев, А. З. Синяков. – Москва : Просвещение, 2021. – 476 с.

Зюзин Сергей Евгеньевич, доцент, кандидат физико-математических наук, заведующий кафедрой естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 821.161.1

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В КОМЕДИИ А.С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА»

А. Е. Иванова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: dreatmus@mail.ru

Аннотация: в статье представлена проблема изучения женских образов в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Мы пришли к выводу, что женские образы в комедии не менее важны, чем мужские. Мы оттолкнулись от работ В. Г. Белинского, И. А. Гончарова, А. А. Григорьева и Д. Л. Быкова. Затем был проведен собственный анализ женских персонажей.

Ключевые слова: женский образ, комедия, А. С. Грибоедов, «Горе от ума».

Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума» – одно из ключевых произведений в программе 9 класса. Оно будоражит умы подростков вопросом «Почему это комедия?» и спорами «за» и «против» Чацкого. Однако о главном герое написано много. А вот если читатель попробует найти информацию о благородных дамах, которые сопровождают героев, то тому придется потрудиться. Ведь специальных исследований, посвященных женским образам в комедии, нет.

Рассмотрим, что говорят критики о женских образах комедии «Горе от ума». В. Г. Белинский в своей статье о комедии «Горе от ума» говорит о Софье Павловне следующее: «Что такое Софья? Светская девушка, унизившаяся до связи почти с лакеем. Это можно объяснить воспитанием дураком отцом, какою-нибудь мадамою, допустившею себя переманить за лишних пятьсот рублей. Но в этой Софье есть какая-то энергия характера: она отдала себя мужчине, не обольстясь ни богатством, ни знатностию его, словом, не по расчету, а напротив, уж слишком по нерасчету; она не дорожит ничьим мнением, и когда узнала, что такое Молчалин, с презрением отвергает его, велит завтра же оставить дом, грозя, в противном случае, все открыть отцу. Но как она прежде не видела, что такое Молчалин? – Тут противоречие, которого нельзя объяснить <…> [1]. За исключением этого примера о Софье и пары строк о том, что Лиза своим остроумием может дать фору Чацкому («Сказать, сударь, у вас огромная опека!») [1], критик не обращает на женские образы особого внимания.

И. А. Гончаров уже более внимательно относится к женским образам и начинает анализировать образ Софьи Павловны в контексте времени и воспитания. Однако к другим дамам он не приглядывается тщательно: «А эти шесть княжен и графиня-внучка, — весь этот контингент невест,

«умеющих, по словам Фамусова, принарядить себя тафтицей, бархатцем и дымкой», «поющих верхние нотки и льнущих к военным людям»?

Эта Хлестова, остаток екатерининского века, с моськой, с арапкой-девочкой, — эта княгиня и князь Петр Ильич — без слова, но такая говорящая руина прошлого…[4]».

Он рассматривает образ Софьи как человека, у которого могла сложиться другая судьба: «От грома первая перекрестилась Софья, остававшаяся до самого появления Чацкого, когда Молчалин уже ползал у ног ее, все тою же бессознательною Софьей Павловною, с тою же ложью, в какой ее воспитал отец, в какой он прожил сам, весь его дом и весь круг. Еще не опомнившись от стыда и ужаса, когда маска упала с Молчалина, она прежде всего радуется, что «ночью все узнала», что нет укоряющих свидетелей в глазах!

А нет свидетелей, следовательно, все шито да крыто, можно забыть, выйти замуж, пожалуй, за Скалозуба, а на прошлое смотреть... Да никак не смотреть. Свое нравственное чувство стерпит, Лиза не проговорится, Молчалин пикнуть не смеет. А муж? Но какой же московский муж, «из жениных пажей», станет озираться на прошлое!» [4]

«А между тем Софья Павловна индивидуально не безнравственна: она грешит грехом неведения, слепоты, в которой жили все, –

Свет не карает заблуждений,
Но тайны требует для них!

В этом двустишии Пушкина выражается общий смысл условной морали. Софья никогда не прозревала от нее и не прозрела бы без Чацкого никогда, за неимением случая…[4]».

В отличие от Белинского, который холодно относился ко всем персонажам, включая женских, Гончаров проявляет в анализе эмоции: «Вообще к Софье Павловне трудно отнестись не симпатично: в ней есть сильные задатки недюжинной натуры, живого ума, страстности и женской мягкости. Она загублена в духоте, куда не проникал ни один луч света, ни одна струя свежего воздуха. Недаром любил ее и Чацкий. После него она одна из всей этой толпы напрашивается на какое-то грустное чувство, и в душе читателя против нее нет того безучастного смеха, с каким он расстается с прочими лицами». …[4]

А. А. Григорьев примечателен тем, что проводит параллель между образами Софьи и Дездемоны, однако это показывает не их схожесть, а, наоборот, различие: «Есть два типа женщин… Сообразно обстановке и настройству умственному и нравственному, из них выходят или Дездемоны, или Софьи» [6].

Дальше им рассматривается образ Софьи также в контексте эпохи и окружения: «Софья Павловна насмотрелась кругом себя на слишком много мерзостей, свыклась с хамскими понятиями, всосала в себя их с молоком.

Ей не дико видеть себе нравственную опору в человеке практическом, умеющем вращаться в этой среде и могущем ловко овладеть со временем этою средою [6]».

Некоторое внимание впервые уделяется образу Хлёстовой: «Ведь Анфиса Ниловна – это сила, и притом сознающая сама себя силою, Она «спорить голосиста», ибо уверена в том, что не в пустом пространстве исчезнет ее голос, что перед этим голосом смирится даже Фамусов, что она имеет право назвать трехсаженным удальцом даже полковника Скалозуба. Ведь она, эта Анфиса Ниловна – Москва, вся Москва; она своего рода «мужик-горлан». Обращается внимание на социальный статус Хлёстовой: «… ведь тут заправляет жизнью Анфиса Ниловна, тут женщина видит свой идеал в Молчалине… [6]».

Современный нам критик-литературовед Дмитрий Быков также не обошел вниманием «Горе от ума» и образ Софьи. В одной из коротких заметок он пишет: «Кстати говоря, обратите внимание на созвучие Софьи, Софии и Офелии. Обратите внимание и на то, что собственно Софья объявляет его сумасшедшим, копируя в известном смысле знаменитый монолог Офелии, когда: «Он пришёл ко мне весь бледный и со спущенными чулками. И бредил явно». Вот она здесь просто это делает не по любви, как Офелия (Офелия-то действительно любит), а делает она это из мести. И вот эта ситуация, когда Офелия любит не Гамлета, а любит она совершенно другого (ну, неважно кого, прямого аналога у Шекспира нет) – это, конечно, новый аспект высокой пародии. Гамлет не любим, а Гамлет презираем, травим. И на Гамлета обрушивается вся сила клеветы» [2]. Это новый взгляд на образ Софьи, но только на нее, о других женских образах исследователь не говорит [2].

Можно сделать вывод, что исследователи слишком мало внимания уделяют женским образам, которых, на самом деле, в комедии больше мужских: 13 женских персонажей и 11 мужских – это те образы, которые имеют имена [5]. Предлагаем проанализировать, какие же функции несут в себе женские образы комедии «Горе от ума».

Софья в начале комедии предстает перед нами влюбленной в неподходящего ей по статусу мужчину, она ночами занимается с ним музыкой и не боится гнева отца. Фамусов об этом говорит:

«А ты, сударыня, чуть из постели прыг,
С мужчиной! с молодым! — Занятье для девицы!
Всю ночь читает небылицы,
И вот плоды от этих книг!» [5]

Софья для него не идеал дочери, однако, он считает, что все еще возможно изменить.

«Не надобно иного образца,
Когда в глазах пример отца.
Смотри ты на меня: не хвастаю сложеньем;
Однако бодр и свеж, и дожил до седин,
Свободен, вдов, себе я господин...
Монашеским известен поведеньем!» [5]

Читатель сразу ощущает иронию автора.

Пусть Софья и говорит, что голос отца ее напугал, однако это лишь для того, чтобы отгородить Молчалина от гнева Фамусова. Она выдумывает сон, в котором выставляет отца почти что чертом, пришедшим по души ее и возлюбленного (кого-то конкретного она не называет). Подобная остроумность и хитрость девушки не отмечались ранее критиками. С появлением Чацкого в доме она сетует на разрушенный баланс в доме: «Зачем сюда бог Чацкого принес!» [5].

Софья выбирает Молчалина за его предсказуемость, его повиновение и кротость. Здесь можно провести параллель между ней и Фамусовым: оба они гордецы, не желающие, чтобы их власть в доме оспаривалась. Гипотетически, если предположить ее брак с Молчалиным, то ясно можно видеть власть Софьи в будущем при номинальном супруге. Молчалин же, в силу характера, будет скрывать любовниц:

«Мой ангельчик, желал бы вполовину
К ней то же чувствовать, что чувствую к тебе;
Да нет, как ни твержу себе,
Готовлюсь нежным быть, а свижусь — и простыну» [5]. Это Молчалин говорит Лизе.

Слух о безумии Чацкого Софья распускает из желания мести за все шутки, которые тот отпускал про окружающих, Молчалина и, несомненно, когда-то, про неё саму:

«А, Чацкий! Любите вы всех в шуты рядить,
Угодно ль на себе примерить?» [5]

К чести Софьи стоит добавить, когда она узнала об обмане Молчалина, то повела себя достойно и твердо, у нее достаточно сильный характер:

«… Иначе расскажу
Всю правду батюшке, с досады.
Вы знаете, что я собой не дорожу» [5].

Лиза предстает перед нами удивительным персонажем. Можно заметить, что при обращении к комедии Грибоедова, чтобы показать её гениальность, цитируют именно слова женщины-служанки, к примеру: «Минуй нас пуще всех печалей И барский гнев, и барская любовь» [5].; « И золотой мешок, и метит в генералы» [5].

Стоит сказать также о характере Лизы. Она знает свое место, при этом позволяя себе колко поддразнивать Чацкого: «Чацкий: Желал бы с ним убиться...

Лиза: Для компаньи?» [5].

Впрочем, подшучивает она и над Молчалиным: «Расскажет обморок, прибавит сто прикрас; Шутить и он горазд, ведь нынче кто не шутит!» [5].

У Лизы есть чувство самоуважения, она не дает себя в обиду, при этом выбирая выражения. С барином ведет себя обходительно, полунамеками просит оставить её в покое, а с Молчалиным говорит резко и определенно. Лиза оказывается даже не в любовном треугольнике, но квадрате: к ней ластятся Фамусов и Молчалин, она же сама влюблена в своего сослуживца в доме – буфетчика Петрушу, человека, равного ей по статусу и духу.

Скалозуб рассказывает историю княгини Ласовой: «… И без того она, как слышно, неуклюжа, Теперь ребра недостает, Так для поддержки ищет мужа» [5]. Рассказ действительно поучителен и отражает исторический контекст. Вдове без второго мужа в этот временной период действительно приходится непросто.

Чацкий ведет диалог с Молчалиным, в котором тот упоминает Татьяну Юрьевну. Дама дает балы от Рождества до поста и летом. «Мы покровительство находим, где не метим» - говорит Молчалин [5]. Из этого мы можем сделать вывод, что Татьяна Юрьевна одна из влиятельных дам светского общества, в котором важны статус, родословная, а также то, что говорят на балах о человеке. Из короткого высказывания выходит доказательство силы слухов в обществе.

Когда прибывает семейство Горичей, в разговоре с Чацким в основном говорит Наталья Дмитриевна, причем зачастую отвечает вместо мужа, не давая сказать тому ни слова.

«Платон Михайлыч город любит,
Москву; за что в глуши он дни свои погубит!» [5].

Чацкий приходит к выводу, что друг его сильно поменялся после женитьбы, причем в совершенно противоположную сторону. Он прошел эволюцию от гусара, который чуть утро и в стремя, до домашнего питомца, который простудится, если будет долго стоять на входе [5].. При этом главную роль в его переменах явно сыграла жена.

«…Дремлю на балах я,
До них смертельный неохотник,
А не противлюсь, твой работник,
Дежурю за полночь, подчас
Тебе в угодность, как ни грустно,
Пускаюсь по команде в пляс.» [5].

В образе княгини Тугоуховской и её шести дочерей мы видим тех женщин, которые мужа ищут по статусу, богатству, в общих чертах – перспективного. О чувствах, любви не думает никто. Примечательно, что всем шести княжнам выделены реплики. Они беседуют о нарядах, женихах, модах. Они яркие представители светского общества, которое высмеивает Чацкий.

Графини Хрюмины предстают в ролях бабушки и внучки. Зададимся вопросом, почему же нет дочери? Вероятно, по семейным причинам, которых может быть много, воспитанием внучки в принципе занималась бабушка. Говорится, что у нее прекрасный французский, а чему-то другому девушек учить не было принято. С замужеством ей не повезло: «Зла, в девках целый век, уж бог ее простит» [5]. При этом обе не оставляют попыток найти кандидата в мужья.

Хлёстова прибывает в дурном настроении: устала от долгой поездки. Она рассказывает Софье о девчонке-арапке, которую взяла с собой от скуки. Стоит заметить, что брать сирот-арапчат «на воспитание» в это время модно, это как бы показывает, что барин благороден, склонен к благотворительности. Хотя Хлёстова далека от благородства: говорит о девочке с пренебрежением, уравнивает с собачкой [5]. Хлёстова знает все и обо всех: «Нет! триста! – уж чужих имений мне не знать!» [5].

Чацкий делится с Софьей мнением о старшем поколении:

«Старушки все народ сердитый;
Не худо, чтоб при них услужник знаменитый
Тут был, как громовой отвод» [5].

При этом старшие дамы вносят вслух о его безумии много подробностей, пусть непроизвольно, случайно, просто не так услышав.

Фамусов при беседе упоминает:

«По матери пошел, по Анне Алексевне;
Покойница с ума сходила восемь раз» [5].

Это один из женских образов, которые невозможно правильно раскрыть. Мы не знаем, правда ли она была больна, или же это лишь пересуды общества. Однако можно утверждать, что такая маленькая деталь может пролить свет на некоторые особенности поведения Чацкого.

Под конец Фамусов открывает нам еще один влиятельный женский образ: Марью Алексеевну. Прообразом для Грибоедова, скорее всего, послужила княгиня Марья Алексеевна Хованская. По крайней мере, об этом говорит на экскурсиях научный сотрудник музея А. И. Герцена Е. Г. Нарская.

В автобиографической книге «Былое и думы» Александр Иванович Герцен вспоминал о тёте: «Княгиня Марья Алексеевна Хованская, родная сестра моего отца, была строгая, угрюмая старуха. Толстая, важная, с пятном на щеке, с поддельными буклями под чепцом. Она говорила,

прищурив глаза, и до конца жизни, то есть до 80 лет, употребляла немного румян и немного белил. Всякий раз, когда я ей попадался на глаза, она притесняла меня. Её проповедям, ворчанию не было конца, она меня журила за всё: за измятый воротничок, за пятно на курточке, за то, что я не так подошёл к руке, заставляла подойти ещё раз. Окончивши проповедь, она иногда говорила моему отцу, бравши кончиками пальцев табак из крошечной табакерки: «Ты бы мне, голубчик, отдал баловня- то твоего на выправку, он у меня в месяц сделался бы шёлковый». Я знал, что меня не отдадут, но всё-таки у меня делался озноб от таких слов. С летами страх прошёл, но дома княгини я не любил - я в нём не мог дышать вольно, мне было у неё не по себе…» [3]

«Ах! боже мой! что станет говорить

княгиня Марья Алексеевна!..» [5]. Это последняя фраза комедии. Княгиня – человек, которого боится и Фамусов, и все общество. Как видим, оно даже не фамусовское, хотя именно так мы привыкли говорить, а женское, ведь именно женщины распускают слухи и превращают бравых мужчин в их собственную тень. И Молчалин занимает место в обществе благодаря дамам. Чацкий же с его сильным мужским началом в этом обществе чужой. Грибоедов показал, что в светском обществе правят даже не чины, а те, кто за ними стоят и помогают строить общественный образ – дамы.

Список литературы

1. Белинский, В. Г. «Горе от ума» / В. Г. Белинский // Полн. собр. соч. Т. 3. – Москва : Гослитиздат, 1953 – URL : http://griboedov.lit-info.ru/griboedov/kritika/belinskij-gore-ot-uma-5.htm (дата обращения : 14.01.2023).
2. Быков, Д. Л. И всё-всё-всё! / Д. Л. Быков. – Москва : АСТ, 2019. – 4 с. – URL : https://vk.com/wall-2048479_130776 (дата обращения : 14.01.2023).
3. Герцен, А. И. Былое и думы. Часть третья / А. И. Герцен. – Москва : Художественная литература, 1969. – 924 с. – URL : https://filosoff.org/herzenalexander/wp-content/uploads/sites/326/2020/04/byloe-i-dumy-chasti-1-5-aleksandr-ivanovich-gercen.pdf (дата обращения : 14.01.2023).
4. Гончаров, И. А. «Мильон терзаний». Собрание сочинений : в 8-ми томах. Т. 8 / И. А. Гончаров. – Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1955. – 26 с. – URL : https://ilibrary.ru/text/1075/p.1/index.html (дата обращения : 14.01.2023).
5. Грибоедов, А. С. Горе от ума. / А. С. Грибоедов. – Москва : Художественная литература, 1974. – URL : https://ilibrary.ru/text/5/index.html (дата обращения : 14.01.2023).

6. Григорьев, А. А. По поводу нового издания старой вещи. «Горе от ума». / А. А. Григорьев. – Санкт-Петербург : Гослитиздат, 1958. – URL : http://griboedov.lit-info.ru/griboedov/kritika/grigorev.htm (дата обращения : 14.01.2023).

Иванова Арина Евгеньевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. Английский язык, г. Борисоглебск

УДК 82 (091)

«КОНЕЦ КВАРТИРЫ № 50»: ФИЗИЧЕСКИЙ И МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ (ПО РОМАНУ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)

М. Н. Капрусова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kaprusova@mail.ru

Аннотация: статья посвящена рассмотрению мотива разрушения квартиры № 50 в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Слово «разрушение» здесь синонимично словам «трансформация», «гибель» в огне. В этих сценах присутствуют аллюзии на другие эпизоды романа. Для анализа важны мифологическая, религиозная, общекультурная традиции.
Ключевые слова: мотив; М. Булгаков; «Мастер и Маргарита»; мифологическая традиция; образ.

Как мы уже писали, мотив разрушения в романе более частотен, чем мотив созидания [1, с. 113–114]. В «Мастере и Маргарите» разрушаются здания, нормы, вещи, тела, взгляды. Булгаков этим посылом своего романа вступил в противоречие с официальной советской литературой, пронизанной пафосом созидания нового мира и совершенного советского человека. Булгаков в мечту о быстром преобразовании человека и общества (особенно под влиянием социалистических идей) не верил [2, с. 433–434].

Ранее мы проанализировали следующие случаи решения мотива разрушения: разрушение / нарушение нормы в жилище (в доме Маргариты, квартире профессора Кузьмина [3, с. 120–124.]); разгром квартиры Латунского и её частичная гибель в воде [1, с. 113–123].

В этой статье мы рассмотрим эпизоды, составляющие мотив «конца» квартиры № 50.

Нашей целью будет понять, какое значение вложил писатель в слово «конец», кто является «разрушителем», одобряют ли повествователь и автор действия героев, какие знаки-предвестия «конца квартиры № 50» присутствуют в тексте, почему автор избирает именно такие способы разрушения.

«Игры» с пятым измерением

Квартира № 50 достаточно подробно описывается в главе 7 «Нехорошая квартира»: мы узнаём, что это большая, пятикомнатная, но, в общем, обычная квартира. Её трансформация происходит перед Весенним балом полнолуния: квартира № 50 уходит в «пятое измерение» [4, с. 243] (с «бесконечной лестницей», «необъятным залом, да еще с колоннадой, тёмной и по первому впечатлению бесконечной» [4, с. 241–242], бассейнами, «тропическим лесом», залами со стенами из цветов [4, с. 253–255], «тёмными подвалами» [4, с. 264] и т.д.). Но это разрушение обычного

пространства следует назвать преображением, которое производят Воланд и его свита. Это «конец» квартиры, обременённой грехами ювелирши, Берлиоза, Лиходеева и других жильцов.

Как говорит Воланд голове Берлиоза, гости его Весеннего бала полнолуния служат доказательством того, что со смертью человека жизнь не прекращается, торжествует бытие [4, с. 265]. Мертвецы способны на время бала и внешне, и даже внутренне стать такими, какими были при жизни: «<…> прах сорвался с верёвки, ударился об пол. И из него выскочил черноволосый красавец во фраке и в лакированных туфлях» [4, с. 257], затем показывается, как один оживший мертвец ударил другого ножом [4, с. 258], гости танцуют и с хохотом купаются в бассейнах с шампанским [4, с. 261, 263] – смерть не изменила их. Они остаются порочными. Во время бала в квартире зло поглощает зло. Информация о грехах жильцов квартиры стирается.

Важно, что обрести плоть, кровь и ожить физически мертвецы – гости бала – способны лишь на короткий срок. Как только Маргарита сделала глоток из чаши с кровью барона Майгеля, начинают рушиться и тела, и стены. Образ крови здесь – образ «перевёртыш». Мифологическая традиция говорит о том, что ведьмы, упыри пьют человеческую кровь, в обрядах чёрной магии используется кровь в том числе младенцев и людей верующих [5; 6, с. 37]. Эта кровь животворящая. Здесь же в чаше находится кровь грешника, «наушника и шпиона» [4, с. 266], она несет смерть и разрушение.

«Толпы гостей стали терять свой облик. И фрачники и женщины распались в прах. <…> Колонны распались, угасли огни, все съёжилось, и не стало никаких фонтанов, тюльпанов и камелий. А просто было, что было – скромная гостиная ювелирши <…>» [4, с. 267].

Заметим, что в момент разрушения Маргарите «показалось, что кричат оглушительные петухи, что где-то играют марш» [4, с. 267]. Известно, что с криком петуха рассыпаются все чары, а нечисть теряет силу и покидает землю [7, с. 307]. Следовательно, Булгаков в этой сцене обращается к мифологической и фольклорной традициям. Важно и то, что здесь присутствует автоцитата: отсылка к сцене окончания представления в Варьете и последующей ночи: 1) очень вовремя закричал «горластый дрессированный петух, возвещая, что к Москве с востока катится рассвет» [4, с. 154], этим петух спас Римского от вампира Варенухи и Геллы (глава, рассказывающая об этом, называется «Слава петуху!»); 2) Бегемот «выскочил к рампе и вдруг рявкнул на весь театр человеческим голосом: – Сеанс окончен! Маэстро! Урежьте марш!!» [4, с. 128], что и было исполнено.

Здесь понятие «разрушение» синонимично слову «окончание». Разрушение инспирировано «ведомством» Воланда в русле традиции,

которой сотни лет: в определённое время шабаш начинается и после совершения определенных обрядов заканчивается [8, с. 376–378]. Весенний бал полнолуния в окончательной редакции – не шабаш [2, с. 149–154], но семантика начала и конца действа выдержана. Интересна и важна одна деталь, которую приводит М. Н. Орлов в своей книге «История сношений человека с дьяволом»: «Дельрио описывает в своей книге конец бала и разъезд гостей. В эти последние минуты пиршества все ведьмы запасаются каким-то порошком, который захватывают с собой». Существовало несколько версий появления порошка, наибольшее распространение получила такая: «Хозяин бала, сатана, <…> вдруг мгновенно вспыхивал адским огнём, сгорал весь без остатка и превращался в кучу золы. Вот та самая зола и представляла собою тот таинственный порошок, который ведьмы уносили с собою на память с шабаша. <…> Сборище расходилось, наконец, восвояси» (кто-то пешком, кто-то улетал на палке, метле и пр.) [8, с. 375–378]. У Булгакова всё происходит наоборот: Воланд преобразился в рыцаря «в чёрной хламиде со стальной шпагой на бедре» [4, с. 267], а его гости-грешники «распались в прах» [4, с. 267]. Таким образом, конец Весеннего бала полнолуния – это не только окончание ритуала, но и разрушение зла.

Квартира внешне приобрела прежний вид, но по сути она уже другая: исчез не только череп Берлиоза, но и та ложь, которая была атмосферой его жилища. Повествователь произошедшую трансформацию квартиры одобряет: ничего страшного или недостойного не происходит ни за ужином после бала, ни за завтраком на другой день – в квартире царит дружеская атмосфера:

«– А что это за шаги такие на лестнице? – спросил Коровьев, поигрывая ложечкой в чашке с чёрным кофе.

– А это нас арестовывать идут, – ответил Азазелло и выпил стопочку коньяку.

– А-а, ну-ну, – ответил на это Коровьев» [4, с. 332].

Физическая гибель квартиры № 50 и предвестия этого: семантика знаковых образов

Сначала происходит нарушение неприкосновенности жилища: сотрудники НКВД вскрыли дверь отмычкой, вошли в квартиру с оружием, сетями, хлороформом [4, с. 332]. Так возникает политическая тема. Булгаков в своем романе не заостряет внимание читателя на теме сталинских репрессий, но и не обходит её совсем [9, с. 107–119]. Эта тема решается в духе колдовства – исчезновения жильцов [4, с. 75–76], сна-бреда Никанора Ивановича [4, с. 157–166] или приключения-погони [4, с. 48–54] и др. В данном случае можно говорить об отсылке к шпионскому роману – шпионы вторгаются в квартиру мирно пьющих утренний кофе граждан. Но в советской России всё наоборот, иронизирует повествователь: это не

мирные граждане, а преступники, это не шпионы и бандиты, а агенты НКВД – «рыцари революции».

Затем, вроде бы случайно, в квартире начинают нарушаться порядок и уничтожаться вещи. Сотрудники НКВД пытаются поймать «чревовещательского» [4, с. 333] кота.

1.«Развернулась и взвилась шёлковая сеть, но бросавший её, к полному удивлению всех, промахнулся и захватил ею только кувшин, который со звоном тут же и разбился» [4, с. 333].

Роман Булгакова насыщен символами и знаковыми образами. Рассмотрим образ кувшина.

«В греческой традиции кувшин символизирует могилу, погребение и подземный мир, поскольку зимой под землёй в кувшинах хранили зерно» [10, с. 166].

Читатель знает, что в квартире № 50 был застрелен доносчик, теперь же «<…> в огне, на том месте, где валялся с притворной раной кот, показался, всё более густея, труп бывшего барона Майгеля <…>» [4, с. 335]. Можно предположить, что разбившаяся ваза явилась знаком того, что «могила» скоро вскроется, смерть из 5-го измерения явится в реальность.

С другой стороны, «кувшин и вино – символ гостеприимства» [11, с. 112]. Пришедшие нарушили покой обитателей квартиры, они вели себя так, что гостеприимство по отношению к ним стало невозможно. Разбитый кувшин стал знаком этого. Чуть позже сотрудникам НКВД придётся в спешке бежать из квартиры, спасаясь от огня.

2. «Кот <…>, раздирая обои, полез по стене и через секунды две оказался высоко над вошедшими, сидящим на металлическом карнизе» [4, с. 334]. Квартира должна погибнуть, пока же гибнут уют и норма (обои разодраны).

3. «Вмиг руки вцепились в гардину и сорвали ее вместе с карнизом, отчего солнце хлынуло в затенённую комнату» [4, с. 334]. Квартира делается всё более нежилой: сорван карниз и оборвана гардина. Но важнее другое: одна знаковая категория меняется на другую – тьма на свет. После того, как Воланд – «повелитель теней» [4, с. 349] – со свитой появился в квартире № 50, из неё ушло солнце и поселились полумрак, тьма и тень: «в полутьме что-то (*трюмо – М.К.*) тускло отсвечивало» [4, с. 75], «вошёл в полутёмную переднюю» [4, с. 193], «вся большая и полутёмная передняя <…>» [4, с. 198], «сквозь цветные стекла больших окон <…> лился необыкновенный, похожий на церковный, свет» [4, с. 199], «тут буфетчик обнаружил в тени того, кто был ему нужен» [4, с. 200], когда Маргарита вошла в квартиру, её поразила «тьма, в которую она попала» [4, с. 241] и т.д. Теперь в квартиру «хлынуло солнце». Побеждает реальность, таинственное из квартиры, а скоро и из Москвы уйдет.

4. «Кот прицелился и, летая (*на люстре – М.К.*), как маятник, над головами пришедших, открыл по ним стрельбу. Грохот потряс квартиру. На пол посыпались хрустальные осколки из люстры, треснуло звёздами зеркало на камине, полетела штукатурная пыль, запрыгали по полу отработанные гильзы, полопались стёкла в окнах, из простреленного примуса начало брызгать бензином» [4, с. 334].

С одной стороны, кот, летающий на люстре, – нарушение порядка и баловство. Поскольку это шутка, в результате стрельбы никто не был убит или ранен. С другой же стороны, образ маятника добавляет в сцену дополнительные семантические значения. Маятник – «символ регулярности, равновесия» [11, с. 128]. Бегемот – «часть той силы <…>» [с. 7], возглавляемой Воландом, что олицетворяет справедливость [12, с. 60], совершает колебательное движение между светом и тьмой, добром и злом, вместе с душами людей, ведь именно так, выбирая между прямой и кривой дорогой, живёт человек, а Воланд отвечает за то, что совершается на земле [13]. Сотрудники НКВД отвечают за временное, сиюминутное, а Воланд со свитой – за регулярное, вечное. Образ маятника напоминает читателю об этом.

Еще маятник – часть часового механизма. Часы – «символ отмеренного времени и вечного движения. Часы репрезентируют мировые силы, воплощают идею длительности, неотвратимости, неумолимости. <…> Часы <…> олицетворяют скоротечность времени и мировой порядок» [14, с. 521]. Часы с маятником – знак перехода. Недаром на новогодних открытках часто изображаются часы с циферблатом (стрелки стоят на 12) и маятником: один год (одно время), когда бьёт 12, уходит, другое наступает.

Заметим, что в мифологии «часы без циферблата или без стрелок говорят о «пустом» времени, о безвременье» [14, с. 521]. Как только сотрудники НКВД входят в дом, обычное, физическое, советское время приостанавливается, наступает время вечности, мифологическое время, безвременье. Оно связано и с пространством квартиры № 50: вместе с вылетающими тенями кончается её инобытийность, возвращается реальность (с трупом доносчика на полу), а потом помещение исчезает в огне.

Важную роль играет в рассматриваемой сцене и образ хрусталя. Сначала Бегемот сидит рядом с хрустальным кувшином, который затем вместо кота попадает в сеть, падает и разбивается. Потом в результате стрельбы «на пол посыпались хрустальные осколки из люстры» [4, с. 334].

Образ хрусталя может прочитываться в этих сценах двояко. Во-первых, в советской России в квартире хрусталь был мерилом роскоши: он был дорог, и его было трудно купить. Бывшая хозяйка квартиры – ювелирша – была богата, а вселившиеся после неё в квартиру Берлиоз и

Лиходеев были людьми статусными. Разбивается хрусталь – разбивается мещанская атмосфера квартиры.

Важно и другое. В мифологической традиции хрусталь «означает чистоту, духовное совершенство и знание, самосветность. <…> Хрусталь имеет волшебные силы и является изначальным символом Великого Духа. <…> У христиан стеклянный или хрустальный шар означает мир света Божия [10, с. 355].

Можно предположить, что хрустальный кувшин, рядом с которым сидел Бегемот, пришелец из мира теней, означает Свет. По нашему мнению, образ хрустального кувшина отсылает читателя к высказыванию Иешуа, зафиксированному Левием Матвеем: «Человечество будет смотреть на солнце сквозь прозрачный кристалл…» [4, с. 319]. Следовательно, повествователь показывает, что Свет и тень могут находиться рядом, парно. Сотрудники НКВД уничтожают знак Света. Потом наполненную атмосферой зла – доносительства (барон Майгель) и насилия (сотрудники НКВД) – квартиру уничтожают силы тьмы / тени.

«В греко-римской традиции хрусталь посвящён Селене как богине Луны» [10, с. 355]. В романе «Мастер и Маргарита» образ луны связан и с образом Иешуа, и с образом Воланда [15, с. 288]). Следовательно, хрустальный кувшин здесь – знак двух «ведомств» [с. 275], взаимодействие которых дает гармонию. Сотрудники НКВД её разрушают.

Также древнегреческие философы считали, что горный хрусталь – это лёд, превращённый в камень [16]. Хрусталь / лёд разбивается. Одновременно «из простреленного примуса (*который держит Бегемот – М.К.*) начало брызгать бензином» [4, с. 334], вскоре вспыхивает пожар, торжествует огонь.

Заметим, что подвески люстры почти наверняка были сделаны из искусственного хрусталя (стекла с добавлением оксида свинца и бария), а вот ваза могла быть и натуральной (из богатств ювелирши). Известно, что «античные греки и римляне вырезали из горного хрусталя печати, сосуды, украшения. <…> В Оружейной палате Московского Кремля находятся различные сосуды из горного хрусталя <…>. Коллекция посуды из горного хрусталя имеется в Музее истории искусств в Вене». <…> [16].

Следующий этап разгрома квартиры – от выстрелов «треснуло звёздами зеркало на камине».

Согласно мифологической традиции, зеркало – «граница между земным и потусторонним миром», «разбитое зеркало сулит несчастье, т.к. означает нарушение границы» [17, с. 195]. Обычно считается, что разбитое зеркало открывает «дверь» в дом для жителей инобытия, смерти. Но сейчас разбитое зеркало – знак того, что скоро Воланд и его свита уйдут из квартиры.

Напомним, что на Весенний бал полнолуния гости-мертвецы попадают через камин, на котором стоит зеркало. Можно предположить присутствие в сцене оппозиции «верх» – «низ», только, как это бывает иногда у Булгакова, перевернутой. Камин – «низ», но через него в квартиру проникали мертвецы и сразу оживали. Зеркало стоит на камине – это верх, но разбитое зеркало – этап «конца квартиры № 50» [4, с. 321], через него входит смерть.

Зеркало треснуло звёздами. В 30-е годы со словом «звезда» у большинства людей ассоциировалось слово «пятиконечная». Кремлевские звёзды часто изображались на новогодних открытках. Звёзды были на форме военных, в частности, сотрудников НКВД [18]. Тогда это своеобразная отсылка к эпохе.

С другой стороны, пятиконечная звезда в мифологии имеет важное и противоположное значение: «пятиконечная звезда, обращённая вверх, символизирует вдохновение, свет, духовное образование; пятиконечная звезда, обращённая вниз, – зло, колдовство, чёрную магию» [10, с. 97]. Если рассматривать образ звезды в этой сцене с этой позиции, то налицо игра с читателем (такая же, как с треугольником на портсигаре Воланда [9, с. 150]).

5. «Сделали ещё одну попытку добыть кота. Был брошен аркан, он зацепился за одну из свечей, люстра сорвалась. Удар ее потряс, казалось, весь корпус дома, но толку от этого не получилось. Присутствующих окатило осколками, а кот перелетел по воздуху и уселся высоко под потолком на верхней части золочёной рамы каминного зеркала» [4, с. 335].

В этой сцене люстра описывается более-менее подробно: она состоит из нескольких свечей, напоминает модернизированную еврейскую менору. Люстра имеет «ствол» и отходящие в стороны, поднимающиеся вверх «ветви». В словаре символов о меноре говорится так: «Предполагается, что ствол свечи – это Космическое Древо и Ось Мира. Иосиф говорит, что семь веточек подсвечника – это Солнце, Луна и планеты, семь дней недели, семь звёзд Большой Медведицы и семь кругов или сил мира» [10, с. 292]. Слово «ветви», описывая люстру, употребляет и писатель [4, с. 334]. Теперь становится понятно, почему падение люстры потрясло, «казалось, весь корпус дома», – это же космическое дерево, ось мира упала. Своеобразным удвоением этой сцены будет глава 31 «На Воробьёвых горах», где рассказывается, как от свиста Коровьева растрескалась земля и упал дуб [19, с. 50–54].

Обратим внимание и на символику свечи. Свечи люстры напоминают церковные свечи. «У христиан свеча – это божественный свет, сияющий в мире» [10, с. 292]. Аркан на свечу набросил сотрудник НКВД, он и «загасил» её. Эта сцена еще раз показывает, что в романе «Мастер и

Маргарита» понятие «зло» связано не с Воландом и его свитой, а с людьми, совершающими неправильные поступки, проявляющими агрессию.

6. «Он (*кот – М.К.*) швырнул свой браунинг и выбил оба стекла в окне» [4, с. 335]. Как мы уже писали, анализируя сцену разгрома Маргаритой квартиры критика Латунского [1, с. 119–121], разбитые окна не дают дому выполнять свою защитную функцию: закрытое пространство жилища становится открытым, безопасное – опасным [20, с. 168–169]. Вообще в романе Булгакова частотен образ разбитого (пенсне, зеркала, стекла, солнца, вазы, люстры и т.д.). Это всегда знак разрушения / нарушения нормы. Возможно, эта деталь с разбиванием окон Бегемотом нужна именно для усиления этой тенденции, ведь потенциальными «выходами» для Воланда и свиты являются камин и разбитое зеркало. «Окно и печная труба противопоставлены двери как выходы из жилища, через которые осуществляются контакты со сверхъестественным миром» [20, с. 168]. Камин сродни печи. Зеркало в этой сцене – образ «перевёртыш». У Булгакова целое зеркало пригодно для перехода свиты Воланда из иного мира в реальный, а разбитое – нет (хотя в мифологической традиции разбитое зеркало – портал в инобытие, «сулит несчастье, т.к. означает нарушение границы» [17, с. 195]). Воланд со свитой покинут квартиру через разбитые окна [4, с. 336].

7. «Затем он плеснул вниз бензином, и этот бензин сам собою вспыхнул, выбросив волну пламени до самого потолка.

Загорелось как-то необыкновенно быстро и сильно, <…>» [4, с. 335].

В народных представлениях огонь – двойственный образ: с одной стороны, это грозная, мстительная стихия, несущая смерть, с другой – «стихия очищающего пламени, несущего свет и тепло, воплощающего творческое, активное начало» [21, с. 284].

Когда огонь уничтожает квартиру № 50, он одновременно казнит доносчика барона Майгеля (труп его вынести из квартиры не удалось [4, с.336], предположительно от него останется пепел, смешавшийся с пеплом и золой от сгоревших вещей, т.е. ничего), и очищает это пространство.

Итак, мотив «конец квартиры № 50» складывается из нескольких составляющих.

Сначала – это конец мещанской, лживой атмосферы квартиры ювелирши, Берлиоза, Лиходеева и др. и уход квартиры в пятое измерение.

С боем часов атмосфера греха, которая присутствовала в квартире и которую принесли с собой гости Весеннего бала полнолуния – мертвецы, разрушается.

На материальном уровне это выражается в разрушении тел мертвецов и стен преображенной на одну ночь квартиры № 50.

Квартира очищена Воландом и его свитой. Однако во время бала произошло убийство. Казалось бы, кровь осквернила помещение. Но стоит

помнить, что барон Майгель сродни Иуде, он пришел на бал, чтобы потом написать доносы и погубить присутствующих людей, как он это уже делал. Таким образом, Майгель сам вызвал из пятого измерения свою смерть. Кроме того, труп, кровь, убийство остались в мифологическом пространстве, а квартира вернулась в реальность – очищенной. Сотрудники НКВД вновь приносят в квартиру зло. Дело Воланда завершает огонь.

В квартире есть предметы, которые выполняют охранительную функцию, они – граница между реальностью и инобытием, способствуют равновесию в мире света и тени. Это кувшин, хрусталь, свечи люстры, сама люстра (маятник, ось мира), стекла окон, зеркало. Пока они целы, квартира жива, с приходом сотрудников НКВД эти предметы оказываются разбиты, и квартира гибнет в очистительном огне. Погубили квартиру № 50 люди, а очистил это пространство для будущего созидания Воланд со свитой.

Все эпизоды, составляющие мотив «конец квартиры № 50», пронизаны мифологической традицией, т.е. двуплановы.

Список литературы

1. Капрусова, М. Н. Мотивы созидания и разрушения в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» / М. Н. Капрусова // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : Материалы Международной научно-практической конференции, 2020. Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – Москва : Издательство «Перо», 2020. – 751с. с ил. Электрон. дан. (7,4 Мб). – С. 113–123.
2. Соколов, Б. В. Булгаковская энциклопедия. / Б. В. Соколов. – Москва : Локид; Миф, 1996. – 592 с.
3. Капрусова, М. Н. Мотив разрушения : нарушения нормы в жилище в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» / М. Н. Капрусова // Acta eruditorum : журнал, научное издание Русской христианской гуманитарной академии. – 2020. – Вып. 34. – С. 120–124.
4. Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков Собр. соч. : в 5 т. Т. 5. – Москва : Художественная литература, 1992. – С. 7–384.
5. Штернберг, Л. Шабаш ведьм / Л. Штернберг // Энциклопедия Брокгауза и Ефрона (1890–1916 гг.). – URL: http://www.brocgaus.ru/text/111/744.htm (дата обращения : 20.07.2021).
6. Амфитеатров, А. В. Дьявол / А. В. Амфитеатров; М. Н. Орлов // История сношений человека с дьяволом. – Москва : ИЦ МП «ВНК», 1992. – С. 3–325.
7. Бушкевич, С. П. Петух / С. П. Бушкевич // Славянская мифология : энциклопедический словарь. – Москва : Эллис Лак, 1995. – С. 307–308.

8. Орлов. М. Н. История сношений человека с дьяволом / Амфитеатров А. В. Дьявол ; М. Н. Орлов // История сношений человека с дьяволом. – Москва : ИЦ МП «ВНК», 1992. – С. 327–839.
9. Белобровцева, И. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» : комментарий. / И. Белобровцева, С. Кульюс. – Таллинн : Арго, 2006. – 420 с.
10. Купер, Дж. Энциклопедия символов / Дж. Купер. – Москва : Ассоциация Духовного Единения «Золотой Век», 1995. – 401 с. Серия «Символы». Книга IV.
11. Романова, Н. Н. Знаки прошлого и настоящего : краткий словарь / Н. Н. Романов, А. В. Филиппов, В. М. Паньков. – Москва : Флинта ; Наука, 2007. – 280 с.
12. Андреевская, М. И. О «Мастере и Маргарите» / М. И. Андреевская // Литературное обозрение. 1991. – № 5. – С. 59–63.
13. Капрусова, М. Н. Творчество М. А. Булгакова на фоне современности : некоторые замечания / М. Н. Капрусова // Учёные записки Новгородского государственного университета. – 2020. – № 1 (26). – URL : https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.1(26).21 (дата обращения : 20.07.2021).
14. Андреев, В. Часы / Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы // авт.-сост. В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. – Москва : Астрель ; АСТ, 2008. – 556 с.
15. Капрусова, М. Н. Мотив инициации Маргариты в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // XX Свято-Троицкие ежегодные международные академические чтения в Санкт-Петербурге 27–30 мая 2020 г. : сборник научных статей и материалов / сост. и ред. О. В. Богданова. – Санкт-Петербург : РХГА, 2020. – С. 285–294.
16. Горный хрусталь. – URL: ru.wikipedia.org/wiki/Горный_хрусталь (дата обращения : 20.07.2021).
17. Толстая, С. М. Зеркало / С. М. Толстая // Славянская мифология : энциклопедический словарь. – Москва : Эллис Лак, 1995. – С. 195–196.
18. Власенко, В. Т. Форма одежды и знаки различия Внутренних Войск МВД СССР. / В. Т. Власенко. – URL: http://army.armor.kiev.ua/forma-2/forma-BB-b.php (дата обращения : 20.07.2021).
19. Капрусова, М. Н. Сцена на Воробьёвых горах: всего одна деталь / М. Н. Капрусова // Поэтика художественного текста : Материалы II Междунар. заочной науч. конф. – Борисоглебск, 2009. – С. 50–54.
20. Топорков, А. Л. Дом / Славянская мифология : энциклопедический словарь. / А. Л. Топорков. – Москва : Эллис Лак, 1995. – С. 168–169
21. Топорков, А. Л. Огонь // Славянская мифология : энциклопедический словарь. // А. Л. Топорков. – Москва : Эллис Лак, 1995. – С. 284–285.

Капрусова Марина Николаевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81'373

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. Х. Карагулакова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: anna.karagulakova@bk.ru

Аннотация: автор обосновывает наличие на уроках межпредметных связей; рассматривает взаимосвязь таких дисциплин, как русский язык, литература, история, музыка, изобразительное искусство; приводит примеры интегрированных заданий, которые могут быть использованы при изучении архаизмов и историзмов.
Ключевые слова: устаревшая лексика; архаизмы и историзмы; межпредметные связи; интегрированные задания; интегрированные уроки.

Русский язык как школьный предмет характеризуется межпредметностью, более того, знание русского языка необходимо в процессе образования, которое ведется непосредственно на русском языке. Данный предмет обладает полифункциональностью, то есть выступает и в качестве цели обучения, и в качестве средства получения информации в разнообразных областях знаний, соответственно, при изучении всех других предметов.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что межпреметные связи на уроках позволяют обеспечить: комплексность восприятия научного мировоззрения; расширение кругозора обучающихся; оптимальность организации учебно-воспитательного процесса. Цель данной статьи – проанализировать возможности использования при изучении устаревшей лексики взаимосвязи русского языка с уроками литературы, изобразительного искусства, музыки и истории.

Что же такое межпредметные связи? По определению И. С. Решетниковой, «межпредметные связи – это фактор взаимодействия наук в процессе формирования диалектического мировоззрения обучающихся (на уровне дидактического процесса)» [1].

Акцент на интеграции с другими предметами в процессе изучения устаревших слов способствует формированию и развитию комплексного использования знаний по данной теме в процессе дальнейшего профессионального обучения.

Рассмотрим взаимосвязь русского языка с литературой. В рамках поисковой работы обучающимся можно предлагать задания, которые направлены на выявление в тексах художественной литературы устаревших слов и определение их типов (архаизмы, историзмы), значений с помощью толкового словаря. Напомним, что изучение устаревшей лексики в школе

начинается в 5-6 классах, в этот период на уроках литературы ученики знакомятся с русским фольклором, баснями, былинами, сказками, преданиями. Поэтому для анализа целесообразно использовать фрагменты сказок А. С. Пушкина «Сказка о попе и работнике его Балде», «Сказка о рыбаке и рыбке»; былин «Вольга и Микула Селянинович», «Илья Муромец и Соловей Разбойник», «Алеша Попович и Тугарин Змей» и др. В текстах могут встретиться такие слова, как *старчище, старче, очи, чуешь, град, око, заутреня, покляпывая* и т.п.

Эффективным будет обращение при работе с таким текстами к методу творческого чтения (чтения по ролям), литературно-ролевой игре (инсценировкам), что предусматривает лексический разбор непонятных, в том числе устаревших слов. Кроме того, школьники могут подготовить оформление сцены и изготовить реквизит, который обозначен словами-историзмами или архаизмами. Например, при постановке фрагментов сказок А.С. Пушкина это будут такие предметы: *невод, душегрейка, кичка, пряник печатный, изба, терем и др.* Следует отметить, что такого рода задания активно развивают творческий потенциал обучающихся.

Связь русского языка с историей также очень тесна. Приведем пример одного из таких упражнений.

Соотнесите устаревшие слова с историческими периодами их употребления. Заполните таблицу, устно объясните значения слов.

Лучина, урядник, вежа, самопрялки, поместье, горница, блохоловка, гридница.

Век	Историзмы	Архаизмы
XI – XIII вв.	*Поместье, гридница*	*Вежа, око*
XIV - XV вв.	*Лучина, блохоловка, самопрялка*	*Урядник, горница*

В случае затруднений при выполнении упражнения ученики могут обращаться к словарям (толковым, устаревших слов) или справочным материалам, которые подготовил учитель.

Обратимся к возможным вариантам интегрированных заданий, которые основаны на взаимосвязи русского языка и изобразительного искусства. Так, можно подобрать репродукции картин известных художников с изображением предметов, названия которых являются историзмами и архаизмами, или нарисовать их самостоятельно /подобрать фотографии в интернете (*кафтан, комзол, рукотерник, коромысло, веретено, лапти, калач* и др.). Допустимым и экономным по времени является такое задание в классе: соотнесите устаревшие слова с изображениями предметов, которые они обозначают. Помимо перечисленного, следует дать толкование данным словам, определить, к

какому типу устаревших слов они относятся, привести примеры употребления их в речи. В последующем этот материал можно использовать для викторины, олимпиады. Особый интерес у школьников традиционно вызывают занимательные задания. Например, изобразите юмористически фразеологизмы с устаревшими словами: *семи пядей во лбу; бить баклуши; не видно ни зги; воду в ступе толочь; из уст в уста.*

Особо хотелось отметить, что межпредметные связи могут касаться трех и более предметов. Такая интеграция при изучении устаревших лексических единиц на уроках русского языка обеспечивает глубокое проникновение обучающихся в слово, в мир звуков и красок, способствует развитию эстетического вкуса, выразительной устной и письменной речи школьников, формированию их ценностного отношения к истории, культуре нашей страны.

При выполнении группового информационного проекта «Старинные музыкальные инструменты» прослеживается связь русского языка одновременно с изобразительным искусством и музыкой. Обучающимся предлагается изобразить /представить музыкальные инструменты, вышедшие из употребления, а также привести примеры их современных аналогов, если такие существуют. Инструменты названы устаревшими словами: *гусли, дудочка, балалайка, свирель, бубен, лира, кифара, цитра, клавесин, фисгармония, калимба, ионика* /3 группы/. Конечный результат проекта – компьютерная инфографика с аудиосопровождением, в которой представлены картинки и названия старинных музыкальных инструментов с их звучанием. Каждая из групп на уроке презентует свой проект.

Следует подчеркнуть, что в арсенале учителя русского языка и литературы имеется достаточно большое количество методов, технологий и приемов, которые можно использовать в ходе интеграции разных предметов. Перечислим их:

- эвристическая беседа;
- литературно-ролевые игры (инсценировки);
- метод творческого чтения (чтение по ролям);
- метод проектов;
- поисковая работа;
- творческие работы (развитие речи, рисование);
- анализ языкового материала;
- технология развития критического мышления через чтение и письмо (инфографика, ментальные карты, кластеры, кроссворды и др.).

Таким образом, на уроках русского языка при изучении устаревших лексических единиц можно применять межпредметные связи с такими школьными предметами, как литература, история, музыка, изобразительное искусство. Взаимно дополняя друг друга, интегрированные задания способствуют более глубокому пониманию обучающимися программного

материала, расширению их кругозора и творческих способностей. По возможности, помимо использования интегрированных заданий, рекомендуется проводить интегрированные уроки, взаимодействуя с другими учителями-предметниками.

Список литературы

1. Решетникова, И. С. Методические аспекты учета межпредметных связей в образовательном процессе / И. С. Решетникова // Russian of education and psychology. – 2019. – № 3. – Том 10. – С. 45–53.

Карагулакова Анна Хамзаевна, студент 5 курса технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск.

УДК 373.24

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Е. А. Киянченко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kiyan4enko.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности организации предметно-развивающей среды по математическому развитию дошкольников в условиях образовательного процесса ДОО.
Ключевые слова: предметно-развивающая среда; математическое развитие дошкольников; образовательный процесс.

В условиях реализации ФГОС ДО, предметно-развивающая среда рассматривается как пространство, главным развивающим фактором которого, выступают реальные предметы окружающей среды.

К предметно-развивающей среде относятся следующие содержательные компоненты:

– игрушки, дидактические игры, игровые материалы (с которыми ребёнок взаимодействует самостоятельно или с воспитателем);

– учебно-методические пособия, схемы, модели, методический материал (который используют воспитатели в процессе обучения детей);

– техническое оборудование, и оборудование общего назначения (которые используют педагоги в процессе учебной деятельности).

Благодаря этим элементам содержания образовательный процесс направлен на развитие личности дошкольника и достигается путем решения проблем изменения информации. Это позволяет ребёнку демонстрировать самостоятельность, инициативу и развивать активность, при этом у ребёнка появляется перспектива саморазвития, основанная на знаниях и творческой активности.

Н. В Микляева раскрывает «педагогические характеристики построения предметно-развивающей среды:

– безопасность (в помещении не должно быть опасных предметов: острых, бьющихся, тяжёлых, углы должны быть закрыты);

– доступность (используемые игровые средства располагаются так, чтобы ребёнок мог дотянуться до них без помощи взрослых, это помогает ему быть самостоятельным);

– трансформируемость (пространство предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей);

– вариативность (предполагает наличие в группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей);

– постоянство (оборудование и игрушки лежат на одних и тех же местах, ребёнок всегда знает, где находятся те или иные предметы, при желании может ими воспользоваться, также это приучает его к порядку);

– насыщенность (наличие материалов для продуктивных видов деятельности, игрушки, дидактический материал)» [1, с. 27].

Для развития математических представлений дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО можно обозначить наиболее эффективные пособия и дидактический материал: лэпбук, математические игры с прищепками, математические пазлы, наборы развивающих карточек.

Лэпбук, используемый в математике в качестве дидактического пособия, представляет собой картонную папку. В папке есть карманы, где собрана информация по определённой теме. Цель этого пособия состоит в том, чтобы в увлекательной и интересной форме повторить и закрепить пройденный материал с детьми.

Данное пособие является средством развивающего математического обучения:

– развивает у детей мышление, любознательность, самостоятельность, творческие способности, поддерживает интерес к обучению, учит обрабатывать и систематизировать информацию;

– тренирует память, внимание и т. д.

Содержание лэпбука может быть следующим: стихи и цифры в картинках, математические пазлы, загадки про цифры, раскраски, дидактические игры.

Лэпбук можно использовать как на занятиях, так и в индивидуальной работе с дошкольниками. Пособие может быть полезным как воспитателям, так и родителям.

Математический прямоугольник «Игры с прищепками» является очень интересным и продуктивным дидактическим средством математического развития дошкольников. Игры с прищепками – это не просто весёлая и интересная игра, а ещё также необыкновенно полезное развивающее занятие. Только тренировка пальцев и выполнение точных движений руками неоценимо способствуют полноценному развитию познавательной деятельности ребёнка.

По мнению З. А. Михайловой, «игры с прищепками позволяют развивать математические представления детей, выработать хватательные навыки, укрепляется и развивается кисть» [2].

В наборе представлены три развивающих карточки (цифры, цвета, малинка), с помощью которых ребёнок может выучить цифры от 1 до 9, научиться считать, закреплять основные цвета. Карточки используются для закрепления счёта в пределах 10. После того, как ребёнок познакомится с цифрой, воспитатель предлагает найти изучаемую цифру в математическом прямоугольнике и найти такую же цифру на прищепке и соединить их. После того как ребёнок познакомился с изучаемой цифрой, нашёл её в математическом прямоугольнике «Цифры», предлагается найти данное количество цветных кружочков в математическом прямоугольнике «Цвета». Ребёнок может посчитать цветные кружочки, назвать все цвета кружочков, найти прищепку с такой цифрой и соединить их.

По мнению Н. В. Микляевой, дидактическое пособие «Математические пазлы», предназначено для изучения счёта первого десятка. Дети с удовольствием будут собирать пазлы, запомнят прямой и обратный числовой ряд в пределах 10. Взрослый может предложить ребёнку собрать изображение, назвать, кто изображён на рисунке, а затем проверить правильность, посчитав от 1 до 10. Потом, можно поработать с числовым рядом: назвать соседей чисел (по выбору), продолжить счёт от названой цифры (прямой или обратный) [1].

Дидактическое пособие «Математические коврики» может быть использовано педагогами дошкольных образовательных организаций в работе с детьми дошкольного возраста в процессе совместной деятельности, в процессе самостоятельной деятельности детей, а также как диагностический материал. Ребёнок в процессе игры закрепляет названия цветов, геометрические формы, счёт, величину.

«Математические коврики» состоят из ковриков на жёсткой основе (30 см 40 см) 4 шт.; палочек для роллов; карточек с изображением соответствующих предметов; лент-липучек (2 см 40 см); дощечек-подставок с отверстиями для палочек. Можно предложить ребёнку расположить палочки в возрастающем, либо убывающем порядке (по высоте), при этом сравнивая их путем прикладывания к карточкам соответствующим размерам изображения.

Математический планшет «Геометрик» имеет огромное поле для исследований и реализации собственных идей дошкольника. Эта игра даёт ребёнку возможность реализовать основные представления о вещах, их свойствах и взаимосвязях окружающего его мира: форме, цвете, размере, количестве, величине, отношений в пространстве, развить любознательность и познавательную мотивацию.

Математический планшет «Геометрик» прост в использовании. Ребёнок может «рисовать» резиночками, закреплёнными на планшете, что является уникальным способом изображения предметов. Он позволяет ребёнку «прочувствовать пальцами» форму геометрических фигур,

изображаемых силуэтов. Например, слева на планшете можно выложить простую геометрическую форму, букву, цифру или какой – либо предмет, а затем попросить ребёнка справа на планшете её повторить. Закрепление основных цветов проходит непосредственно в игре.

Таким образом, для развития математических представлений дошкольника педагог должен изменять и обновлять предметно-развивающую среду за счёт игрушек, игровых атрибутов, оборудования и материалов, соответствующих с задачами и содержанием игры, необходимо тщательно подбирать игры, которые соответствуют возрасту детей и задачам обучения на данном возрастном этапе.

Список литературы

1. Микляева, Н. В. Теория и технологии развития математических представлений у детей / Н. В. Микляева. – Москва : Академия, 2015. – 352 с.
2. Михайлова, З. А. Теория и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. – 384 с.

Киянченко Елена Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Е. А. Киянченко, К. М. Матевосян
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: karina.matevosyan.2020@inbox.ru, kiyan4enko.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста посредством детского экспериментирования.
Ключевые слова: развитие; образовательный процесс ДОО; дети старшего дошкольного возраста; исследовательские умения; детское экспериментирование; классификация детского экспериментирования.

В настоящее время современные дети растут и развиваются в эпоху информации. Быстро меняющийся мир требует от человека не столько умение владеть знаниями, сколько умение добывать эти знания самостоятельно, а также мыслить творчески, нестандартно. Ребёнок, выступающий в роли исследователя, безусловно, побеждает неуверенность и нерешительность в себе, способен преодолевать все трудности, мешающие ему на пути. Приятно видеть, когда ребёнок не ждёт ответа на свой вопрос от взрослого, а пытается самостоятельно найти его решение, говоря: «Я думаю», «Я знаю», «Я видел», тем самым, умея рассуждать, наблюдать и делать выводы.

На сегодняшний день государством поставлена задача – «вырастить» абсолютно новое поколение: активное и любознательное. Можно заметить, что в данное время в стране активно осуществляется процесс качественного обновления образования, возрастает его развивающее, личностное и культурологическое значение.

По мнению А. И. Савенкова, именно исследовательская деятельность является современной образовательной технологией, функционально позволяющей реализовать специфическое содержание образования. Наличие у дошкольника определённых исследовательских умений, безусловно, влияет на его субъектную позицию в познании окружающего мира, тем самым обеспечивая его готовность к обучению в школе [3].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы теоретического показал, что на сегодняшний день понятие «исследовательские умения» рассматривается с разных точек зрения.

Например, О. В. Знаменская считает, что исследовательские умения необходимо рассматривать как меру и результат самой исследовательской деятельности ребёнка [1].

Под «исследовательскими умениями» Н. Н. Поддъяков понимает «систему интеллектуальных, практических знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельного проведения исследования или его частей» [2, с. 69].

Широкое толкование данному понятию даёт А. И. Савенков. Он полагает, что исследовательские умения – это «сложная структурная интеграция сенсорных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности, которые формируются и проявляются в сознательном осуществлении действий, обеспечивающих достижение поставленной цели деятельности» [3, с. 58].

Рассмотрим различные точки зрения исследователей, учёных и педагогов к классификации исследовательских умений дошкольников.

Так, Н. Н. Поддъяков выделяет такие исследовательские умения, как:

– умение сознательно исследовать объекты и предметы, а также анализировать их (например, расчленять их на части и находить основные, от которых зависит положение других частей);

– умение сравнивать однородные предметы (предметы, выполненные из одного материала), устанавливать в них общее и различное, для усвоения ориентировочными основами действий, а также делать обобщения;

– умение задавать вопросы в целях нахождения решения проблемы исследования и анализа их условий;

– умение планировать исследовательскую деятельность мысленно, в уме [2].

А. И. Савенков считает, что дошкольник должен обладать следующими исследовательскими умениями:

– умение видеть проблемы и выдвигать гипотезы;

– умение ставить вопросы и давать определение понятиям;

– умение классифицировать, наблюдать и экспериментировать;

– умение высказывать свою точку зрения, делать умозаключения и выводы;

– умение структурировать материал, готовить собственные мини доклады;

– умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи [3].

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития исследовательских умений. Возможность развития исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста обусловлена возрастными особенностями их развития, а также их потребностями и интересами. Отличительной особенностью данного возраста можно всецело назвать яркое проявление познавательного интереса старшего дошкольника, которое в свою очередь проявляется во внимательном рассматривании изучаемого объекта, самостоятельном

поиске интересующей информации и в стремлении узнать у взрослого что, где, как растёт, живёт и т. д. Ребёнок старшего дошкольного возраста интересуется явлениями и объектами живой и неживой природы. В данном возрасте активно развивается мышление, воображение, память и речь, что играет немало важную роль в формировании исследовательских умений.

Детское экспериментирование можно по праву назвать важным и эффективным средством развития исследовательских умений.

Рассмотрим различные точки зрения учёных и педагогов на определение понятия «детское экспериментирование». Российский психолог Н. Н. Поддьяков впервые ввёл понятие «детское экспериментирование».

По его мнению, «детское экспериментирование – это познавательная деятельность, которая направлена на преобразование объекта с целью его познания» [2, с. 70].

Детское экспериментирование – это способ, который помогает ребёнку понять невыраженные на первый взгляд связи и отношения исследуемого объекта. В процессе эксперимента, дошкольник применяет уже имеющиеся знания, а также пробует свои силы.

Изучение свойств и связей предметов различными способами действий, что в свою очередь служит хорошим подспорьем для развития различных мыслительных операций дошкольника, что в значительной мере происходит в детской экспериментальной деятельности.

Внедрение детского экспериментирования в образовательный процесс ДОО для развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если оно будет методически верно организованным, многообразным и систематичным.

Эффективными являются словесные и действенные приёмы, которые помогут сконцентрировать внимание детей в процессе экспериментирования. Это может быть интригующая интонация, загадка-описание или загадка-действие о предмете или объекте исследования. Целесообразно использовать плакаты, карточки и открытки, иллюстрации книг, энциклопедии, устраивать дидактические и подвижные игры. Также важной составляющей детского экспериментирования является фиксирование его результатов. Оно может быть выполнено 3 способами: графическим, ментальным и практическим. Всё это способствует развитию наблюдательности дошкольников, делает их наблюдения точнее, полнее. Фиксация помогает детям сформулировать выводы, запомнить содержание и порядок протекания эксперимента.

Для того чтобы детское экспериментирование было эффективным средством развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста, необходимо придерживаться двух условий:

– наличие вариативной предметно-пространственной среды для проведения детского экспериментирования;

– осуществление активного взаимодействия ДОО и сотрудничества с родителями старших дошкольников по развитию исследовательских умений посредством детского экспериментирования.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что систематичное и методически верно организованное детское экспериментирование в образовательном процессе ДОО будет являться эффективным средством развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Знаменская, О. В. О формировании исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста / О. В. Знаменская // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 12. – С. 34–45.
2. Поддъяков, Н. Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребёнка дошкольника / Н. Н. Поддъяков // Исследователь. – 2009. – № 2. – С. 68–72.
3. Савенков, А. И. Детское экспериментирование как метод обучения старших дошкольников / А. И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 2. – С. 56–60.

Матевосян Карина Мгеровна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Начальное образование. Дошкольное образование, г. Борисоглебск

Киянченко Елена Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 377.018.432

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПО НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ КУРСА ПО 3D МОДЕЛИРОВАНИЮ И АНИМАЦИИ В BLENDER 3D

Д. А. Коваленко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kowalencko.dmitry@gmail.com

Аннотация: исследуется опыт организации дистанционного обучения (далее ДО) студентов (СПО) на примере курса по созданию 3D-объектов и их анимация с помощью Blender 3D. Формулируются основные проблемы, не позволяющие в полной мере реализовать потенциал ДО в рамках учебного процесса в техникуме. Кратко описывается процесс привлечения учащихся к курсу, поддержка их внимания на всём протяжении отдельно взятого урока и основная суть урока.
Ключевые слова: интерактивные методы обучения; дистанционное обучение; среднее специальное образование; 3D-моделирование; 3D-анимация; онлайн образование; тайм-менеджмент в образовательной организации.

Организация дистанционного обучения в образовательных организациях разного уровня становится все более важным вопросом по мере распространения онлайн-образования. Дистанционное обучение способно произвести революцию в работе образовательных организаций, начиная от дошкольных учебных заведений и заканчивая организациями высшего образования.

ДО – это ключевой фактор любого долгосрочного достижения модернизации, формат отхода от традиционного обучения к цифровому миру [2]. Дистанционное обучение определяется как интерактивная модель обучения, которая позволяет пользователю получать доступ к информации из любой точки мира в любое удобное для него время.

Дистанционное обучение имеет множество преимуществ перед традиционным. Прежде всего, это удобство, которое заключается в возможности учиться в любом месте по выбору учащегося, без необходимости добираться до корпуса университета, техникума или физического местонахождения в любом другом месте. Это делает дистанционное обучение идеальным для дополнительного образования, а также образования в магистратуре, бакалавриате и на программах СПО для профессий и умений, не связанных с взаимодействием с людьми. Дистанционное обучение позволяет образовательным организациям (независимо от уровня) охватить аудиторию, которую они не могли бы охватить иным способом, а учащимся дает большую гибкость, позволяя им

контролировать время обучения, содержательно взаимодействовать с преподавателями /другими учащимися. Студенты могут работать в своем собственном темпе и выполнять задания тогда, когда это соответствует их личному расписанию.

Несмотря на эти преимущества, внедрение эффективных организационных структур для программ дистанционного обучения не всегда легко; использование технологии в качестве средства обучения требует стратегий оценки, адаптированных специально для цифровой среды, а также преподавателей с опытом разработки комплексных, но увлекательных виртуальных лекций и мероприятий, разработанных с учетом участия студентов и механизмов обратной связи, таких как электронные дискуссионные доски или интерактивные веб-сайты с мультимедийным контентом, таким как видео или аудио файлы, связанные с темами, рассматриваемыми во время занятий [1].

Формируя содержание дистанционного курса, нужно учитывать особенности восприятия материала обучающимися. В силу того, что сейчас популярны такие приложения как VK Clips, ПАНЧ, YouTube Shorts и другие сервисы, популяризирующие «клиповое мышление», длина обычного вертикального видео, в которых не длиннее 3 минут – очень важно заинтересовать учащегося буквально с первых секунд своим предметом и конкретным уроком.

Для этого можно использовать анимированные презентации в PowerPoint, большое количество как статичной, так и анимированной инфографики. В создании 2D и 3D ресурсов для подготовки к уроку могут помочь такие бесплатные программы и Web-приложения как: Inkscape, Figma, Spline и другое.

Для привлечения внимания учащихся и для его стабилизации лучшим решением является организация дистанционных уроков продолжительностью не больше 25 минут, включая время «переклички» и выдачи домашнего задания.

Для оптимизации и контроля деятельности учащихся, преподавателей решением является:

- Использование одного из приложений для контроля деятельности учащихся и тайм-менеджмента по типу Trello, Google-помощник, Битрикс24, Notion;
- Создание виртуального курса на платформе Moodle или её аналогов по типу Антитренинги, Eduardo, Learme, Stepik, Online Test Pad, Google Classroom;
- Для распространения учебных видео и текстов хорошо подходят такие видеохостинги как YouTube и Дзэн.

На примере курса «3D-моделирование и анимация в Blender 3D» проиллюстрируем особенности организации ДО. Оснащение для подготовки и создания курса следующее:

Программное. Для записи урока потребуется сама программа Blender 3D 3.5 (актуальная версия) – она бесплатна. Программа для записи видео рабочего стола – OBS (тоже бесплатная). Для монтажа видео – VideoProc Vlogger. Для создания инфографики для презентации программа Inkscape и Web-приложение Figma и Spline (упрощённый 3D редактор).

Техническое. Поскольку учащимся гораздо привлекательней слушать и смотреть объяснение материала реального человека, а не закадрового голоса, то для записи видео и онлайн конференций с проверкой заданий и совещаний потребуется: веб-камера, микрофон, наушники или колонки.

Разберём создание и проведение урока по теме «Урок 2. Создание простой 3D-модели вашей комнаты и наложение материалов».

Цель урока: научиться моделировать объекты с малым количеством полигонов (low poly), преобразовывать их в другие объекты и пользоваться различными модификаторами.

При создании видеокурса следует учитывать продолжительность видео и при этом уровень знаний учащихся к данному моменту курса. В ходе расчётов времени, на проверку оказалось, что лучше меньше, но качественнее. При этом учащиеся за 25 минут должны успеть проработать почти все инструменты низкополигонального моделирования.

После первых минут нужно сразу приступить к практике. Так как первые 1-3 минуты важнейшие для привлечения внимания учащихся с клиповым мышлением, то нужно показать результат достижений данного урока и частично всего курса в целом. В эти первые минуты стоит основательно подойти к подготовке статичных и анимированных кадров из материалов курса, а также уделить значительное время видеомонтажу записанного урока.

Обучение происходит путём повторения, с определённой задержкой, за преподавателем действий в программе Blender 3D для достижения нужного результата. Надо учитывать, что некоторые моменты объяснения скорее всего будут непонятны студентам с первого раза, поэтому надо закладывать время на уточнения.

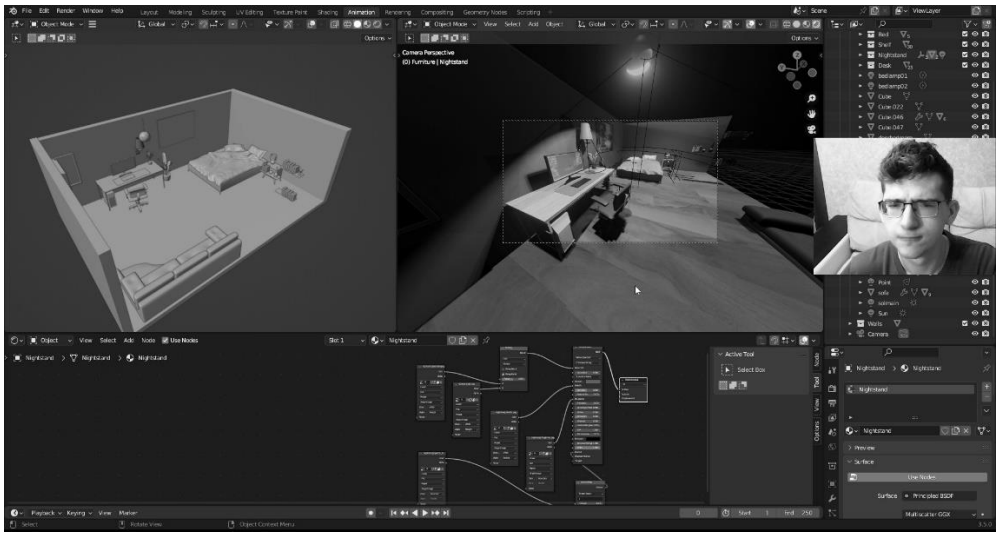


Рис. 1. Сцена по созданию 3D-комнаты в изометрии в Blender 3D

В качестве первого задания и работы на уроке было выбрано– создание своей комнаты в изометрии в 3D. Почему для задания выбрана именно комната? В обычной комнате, как правило, много различных объектов разной формы и размеров поэтому при их моделировании и использования модификаторов будут изучены различные техники создания и преобразования объектов. После урока, в качестве домашней работы, будет легко дать учащимся задание на создание своей комнаты. Так как комнаты у всех разные (можно попросить учащихся сделать фотографию), то и работы будут у всех разные, и каждый потренируется ещё раз в создании 3D-моделей.

Преподаватель начинает моделирование с создания общей сцены комнаты, в изометрии, затем поэтапно создаёт первый и второй диван используя «режим редактирования» одного объекта, модификаторы и «физику одежды» – для симуляции ткани диванов и подушек.

Затем, по порядку создаются элементы: стол, стул, монитор, компьютерная мышь, картины и ковёр. Учащиеся моделируют объекты одновременно с учителем, с отставанием примерно в 5-10 секунд. После моделирования преподаватель вводит учащихся в основы текстурированния, используя базовые материалы.

Дальнейший план работ предполагает обучение использованию библиотеки ассетов – это свои или чужие 3D-модели и материалы в Blender 3D. Таким образом те учащиеся, которые не смогли воссоздать какой-либо объект из своей комнаты, смогут просто его скопировать или скачать, используя другие работы, других художников или обмениваясь друг с другом 3D-моделями.

В дальнейшем учащиеся научаться создавать сложные материалы, на примере этой же комнаты: ворс, мех, шерсть, кожа, накладывать и смешивать один материал с другим; создавать трещины и неровности дерева, железа и пластмассы. После завершения сцены 3D-комнаты,

каждым отдельным учащимся – можно предложить создать зацикленную «вечную» анимацию перехода из одной комнаты в другую. Таким образом, создастся эффект бесконечной кубической комнаты.

В дальнейшем созданные 3D-модели учащиеся смогут встроить в пространство Google Web Designer и «перевести» таким образом 3D-модели в html и css код. На одном из уроков учащимся предстоит познакомиться с плагином Three.js и способом переноса и создания 3D-объектов в пространстве Web-сайтов. Напоследок учащиеся познакомятся с различными облачными решениями для создания 3D-графики – это будет заключительный урок.

Список литературы

1. Алешкина, О. В. Дистанционные образовательные технологии – ключ к массовому образованию XXI века / О. В. Алешкина // Актуальные задачи педагогики : материалы VI междунар. науч. конф. – Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 63–65.
2. Лагуткина, О. А. Дистанционное обучение в системе среднего профессионального образования / О. А. Лагуткина // Мультиурок. – 2018. – С. 1–5. – URL: https://multiurok.ru/files/distantsionnoie-obuchieniie-v-sistiemie-sriedniegh.html (дата обращения : 27.03.2023).

Коваленко Дмитрий Андреевич, магистрант технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Управление образовательной организацией, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 371.11

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ЭТИКИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М. А. Коваленко, Е. Н. Солодовникова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: maria.covalencko2018@yandex.ru, solodovnikova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования и оценки управленческой этики руководителя образовательной организации. Выделены элементы управленческой этики. Предложена методика оценки уровня сформированности управленческой этики руководителя.
Ключевые слова: этика; управленческая этика; элементы управленческой этики; диагностические методики.

В последнее время интерес к этике возрос как в общественной жизни, так и в теории и практике управления. Это можно обосновать тем, что этика, по своей сути, состоит из определённых правил установления межличностных отношений, опирающихся на высшие моральные ценности. Другими словами, правила человеческого поведения и организации рассматриваются многими исследователями как живой организм, в центре которого находится человек. Эффективное управление организацией и подчинёнными невозможно без использования знаний этики, норм поведения, нравственных принципов. Этические нормы являются неотъемлемой частью отношений в коллективе. От их соблюдения зависит, будет ли успешной деятельность организации по достижению каких-либо целей, либо она будет вести к распаду организации.

Изучением особенностей формирования управленческой этики руководителя образовательной организации занимались такие исследователи, как Д. А. Белухин, Д. К. Захаров, В. Г. Коновалова, А. Я. Кибанов, Т. В. Мишаткина и другие учёные [о; о; о].

Анализ психолого-педагогических исследований и текущего состояния отечественной практики по управлению образовательной организацией показал, что проблема формирования управленческой этики недостаточно освещена. Отсутствует определённая модель формирования управленческой этики руководителя образовательной организации.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать модель формирования управленческой этики руководителя образовательной организации.

Одной из задач достижения поставленной цели является разработка методики оценки уровня сформированности управленческой этики руководителя образовательной организации.

Предлагаемая нами методика оценки уровня сформированности управленческой этики руководителя опирается на методики оценки её отдельных элементов. К элементам управленческой этики руководителя мы относим следующие:

– организаторские и коммуникативные качества личности (упрямство, зависимость, требовательность, направленность личности, стремление к доминированию в группе, деловитость, уверенность, уступчивость, психологический такт, отзывчивость);

– психологические характеристики личности руководителя (целеустремлённость, осознанность, избирательность, тактичность, требовательность и другие);

– управленческие навыки (эффективное принятие решений, организация процесса выполнения, руководство подчинёнными);

– лидерские качества (умение управлять своими эмоциями, способность сформировать вокруг себя команду единомышленников и вести их за собой, умение поставить чёткие личные и коллективные цели, потребность в постоянном личностном росте, изобретательность и способность принимать новое, знание современных управленческих подходов).

Для оценки уровня сформированности каждого из выделенных элементов управленческой этики руководителя образовательной организации были подобраны диагностические методики.

Уровень развития организаторских и коммуникативных качеств личности предлагается оценивать с помощью методики Л. П. Калининского.

Для определения психологических характеристик личности руководителя целесообразно использовать методику «Экспертная оценка психологических характеристик личности руководителя».

Методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В. П. Захарова и А. Л. Журавлева) подходит для определения уровня сформированности управленческих навыков. Она направлена на оценку преобладающего стиля руководства.

Для диагностики лидерских качеств выбран тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. С. Жариков, Е. Л. Крушельницкий).

По результатам изучения предложенных методик нами были сформулированы критерии оценки уровня сформированности управленческой этики руководителя образовательной организации:

– наличие организаторских и коммуникативных качеств личности;

– преобладающий стиль руководства;

– наличие лидерских способностей;

– наличие психологических характеристик личности руководителя.

В соответствии с выделенными критериями оценки определим три уровня сформированности управленческой этики руководителя образовательной организации.

Высокий: у руководителя наблюдается стремление к повышению своего интеллекта и кругозора. Во взаимоотношениях с людьми выражено чувство меры и такта. Руководитель быстро устанавливает контакт с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей. Преобладающий стиль руководства – демократический – требовательность и контроль сочетаются с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины. Характерно стремление делегировать полномочия и разделять ответственность. Лидерские качества выражены сильно.

Средний: у руководителя наблюдается ответственность за свои решения, стремление к созданию хорошего мнения о себе у окружающих, настойчивость в достижении цели. Стиль руководства сочетает в себе элементы демократического и авторитарного стилей. Руководитель слушает подчинённых, но решение принимает единолично, держит большую дистанцию с подчинёнными, не желает признавать своих ошибок. Уровень управления – средний, руководитель заинтересован в качестве выполняемой его подчинёнными работы. Качества лидера выражены средне.

Низкий: руководителю характерны такие качества, как уступчивость, несамостоятельность, сомнение в своих силах и возможностях, он предпочитает подчинённость другим. Стиль руководства попустительский – снисходительность к работникам, отсутствие требовательности и строгой дисциплины, контроля, панибратство с подчинёнными, склонность перекладывать ответственность в принятии управленческих решений. Качества лидера выражены слабо.

Предлагаемая нами методика оценки уровня сформированности управленческой этики руководителя образовательной организации будет способствовать более глубокому изучению личности руководителя, его управленческой этики. Она является необходимым звеном процесса формирования управленческой этики руководителя. Методику целесообразно использовать несколько раз: на начальном этапе исследования (входной контроль) – для того чтобы выяснить, каков уровень сформированности управленческой этики руководителя, после проведения эксперимента – для контроля изменения уровня. Если уровень сформированности управленческой этики руководителя остался низким, то работа проводится повторно, продумываются корректирующие мероприятия, подбираются специальные упражнения, тренинги, способствующие формированию каждого из элементов управленческой этики.

Список литературы

1. Белухин, Д. А. Педагогическая этика : желаемое и действительное / Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики / Д. А. Белухин. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
2. Кибанов, А. Я. Этика деловых отношений : Учебник / А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров, В. Г. Коновалова; под редакцией А. Я. Кибанова. – Москва : ИНФРА-М, 2002. – 368 с.
3. Мишаткина, Т. В. Педагогическая этика : Учебное пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 304 с.

Коваленко Мария Александровна, магистрант технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Управление образовательной организацией; преподаватель кафедры психолого-педагогического и социального образования, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Солодовникова Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.161.1

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Д. Д. Копан
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kopandiana@gmail.com

Аннотация: в данной статье изложено исследование вопроса о наиболее эффективных методах и приёмах, используемых на уроках русского языка с целью формирования читательской грамотности у обучающихся. Рассматривается не только сущность понятия «читательская грамотность», но и основные умения данного вида грамотности.
Ключевые слова: методы и приёмы; приёмы формирования читательской грамотности; русский язык; читательская грамотность.

ФГОС третьего поколения конкретизирует перечень требований, которые должны быть предъявлены обучающимся, чтобы сформировать у них навыки, необходимые для комфортной жизни в современном обществе, а также для успешной работы на последующих ступенях обучения. Так, одним из пунктов метапредметных результатов освоения основной образовательной программы является «готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников» [3]. Данный пункт напрямую зависит от читательской грамотности обучающегося.

Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [4].

Формирование читательской грамотности напрямую связано с формированием ключевых компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, коммуникативной, личностной и т.д.

Г.С. Ковалёва в своей статье «Новый взгляд на грамотность» выделяет основные умения «грамотности чтения» [2]:

- нахождение связи между предложениями в тексте;
- анализ структуры текста;
- определение главной и второстепенной информации в тексте;
- оценка достаточности предоставленной информации или её избыточности;

- извлечение из текста информации, необходимой для ответа на вопрос;
- осмысление и оценивание полученной информации в устном или письменном виде, т.е. оценка результатов.

Специфика преподавания русского языка в современных школах позволяет нам говорить о создании благоприятных условий для формирования читательской грамотности, исходя из особенностей данного предмета, поскольку урок русского языка изначально предполагает выразительное чтение, пересказ, составление вопросов и ответов, планов, анализ текстов или их частей, написание эссе, сочинений и т.д. Однако существуют отдельные эффективные приёмы, которые позволяют ускорить процесс, сделать его более увлекательным и успешным.

Приём «Реконструкция» основывается на расположении компонентов целого из составляющих его частей. Данный приём может быть успешно реализован на уроке русского языка при изучении темы «Текст». Текст предварительно разделен на части, которые учащиеся должны расположить в правильном порядке за определенное время. Задание предполагает содержание нескольких правильных ответов. При выполнении задания допустимо использование связующих фраз. Работа с этим приёмом позволяет развивать логические навыки (установление причинно-следственных связей, аргументацию, синтез целого).

Приём «Синквейн» представляет собой составление стихотворения, состоящего из 5 строк. При этом написание каждой из них подчиняется определенным принципам и правилам. В первой строке нужно поставить одно существительное, которое указывает на тему синквейна. Вторая строка содержит 2 прилагательных, описывающих основное понятие. Третья строка содержит 3 глагола, которые раскрывают действие в рамках темы. Четвертая строка содержит афоризм (словосочетание), отражающий отношение к предмету. В пятой строке одно слово становится последним словом – синонимом центральной темы. В результате создания синквейна происходит краткое резюмирование изученной теме, которой и посвящен синквейн. Он относится к технологии критического мышления, он активирует умственную деятельность учащихся посредством чтения и письма. Синквейн на тему «Лексика» может выглядеть следующим образом:

1. Лексика
2. Богатая, многоликая
3. Наследует, изменяется, возвышает
4. Лексика – это богатство русского языка
5. Словарный состав.

Приём «Кластер» используется для объединения ассоциативных понятий путем создания многоуровневой схемы, в центре которой

находится «ключевое». Создавая на уроках кластеры, дети развивают нелинейное мышление, учатся создавать ассоциативные ряды, связывать различные понятия и явления по общим признакам. Пример кластера по теме «Лексика и фразеология» на уроке русского языка представлен на рис. 1.



Рис. 1. Кластер «Лексика и фразеология»

Приём «Тонкие и толстые вопросы» может быть использован на любом этапе урока: на этапе вызова – это вопросы, предшествующие изучению темы; на этапе осмысления – вопросы, задаваемые в процессе чтения, аудирования; на этапе рефлексии – демонстрация понимания пройденного материала. «Тонкими» называются такие вопросы, ответ на которые будет однозначным. «Толстые» вопросы – это проблемные вопросы, которые требуют более глубокого знания материала, они нацелены на получение развернутого ответа. Данный приём направлен на развитие умения задавать правильные вопросы и грамотно на них отвечать. Уровень интеллектуального развития обучающегося определяется вопросами, которые он формулирует по заданной теме. Педагог видит, был ли изучен материал, может ли обучающийся свободно в нём

ориентироваться, грамотно обосновывать свои ответы, используя полученные знания. Приведем примеры таких вопросов на уроке русского языка (Таблица 1), которые можно задать при изучении темы «Фразеологизмы».

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Объясните, почему фразеологизмы – это богатство русского языка?	Что такое «фразеологизмы»?
Предположите, что будет, если люди перестанут использовать в своей речи фразеологизмы?	Как называется раздел науки о языке, изучающий фразеологизмы?
В чём различие между фразеологическими сочетаниями и фразеологическими выражениями?	**Души не чаять** – это сильно любить или ненавидеть?

Таблица 1. Приём «Толстые и тонкие вопросы»

Приём «Составление грамматических алгоритмов» основан на приведении знаний по определенной теме в систему, этот приём помогают установить связь между известными фактами. Алгоритм помогает понять не только правило, но и порядок действий, соответствующих правилу. При изучении темы «Фразеологизмы» можно использовать следующий простой алгоритм:

1. Найдите в тексте фразеологизм.
2. Определите значение фразеологизма путём подбора синонимичного слова или словосочетания.
3. Если значение определить не удаётся, обратиться к фразеологическому словарю.
4. Определить синтаксическую роль фразеологизма [1].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что используемые на уроках русского языка приёмы формирования читательской грамотности являются эффективными, так как способствует не только совершенствованию различных умений и навыков, обогащению словарного запаса, тренировке речевой памяти учащихся, способности выражать свое мнение, но и достижению образовательных результатов в соответствии с ФГОС.

Список литературы

1. Заир-бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : Пособие для учителя. / С. И. Заир-бек, И. В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2004. – 175 с.
2. Ковалева, Г. С. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA 2000 / Г. С. Ковалева, Э. А Красновский // ред. Г. С. Ковалева. – Москва : Логос, 2004. – 292 с.

3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101). – URL : https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf (дата обращения : 10.02.2023).
4. Результаты международного исследования PISA 2015 (краткий отчет на русском языке). – URL : http://www.centeroko.ru/public.html (дата обращения : 06.04.2023).

Копан Диана Дмитриевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. Английский язык, г. Борисоглебск.

УДК 159.992.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ С СДВГ В РАЗВИТИИ ПРОЦЕССА ВНИМАНИЯ

Н. Г. Копиева, Н. А. Черных
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kopievSS87@mail.ru, matveshka32@mail.ru

Аннотация: в статье раскрывается понятие «синдром дефицита внимания с гиперактивностью», его причины и последствия у детей младшего школьного возраста. Приводятся данные экспериментального исследования, направленного на поиск наиболее эффективных средств оказания психологической помощи детям с СДВГ в развитии процесса внимания.

Ключевые слова: младший школьный возраст; СДВГ; нарушения внимания; психологическая помощь.

Младший школьный возраст, по мнению многих учёных, является периодом активного формирования и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными (Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, А. И. Липкина, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн и др.).

В новой для ребёнка учебной деятельности особое значение приобретает процесс внимания, особенно его произвольная форма. При этом, как отмечает П. И. Зинченко, существенно лучше у младшего школьника развито непроизвольное внимание [2]. В целом же данный процесс обладает незначительной устойчивостью, которая обусловлена возрастной слабостью тормозного процесса. Первоклассники, а иногда и второклассники отличаются отсутствием способности к длительному сосредоточению на работе.

Проблема коррекции и развития свойств внимания в детском возрасте не утрачивает своей актуальности. Это объясняется тем, что в наше время становится всё больше детей с нарушениями данного процесса, его основных свойств. Обычно распространёнными нарушениями внимания являются: ослабление внимания; сужение объёма; снижение концентрации; трудности переключения; истощаемость; лабильность концентрации.

По мнению специалистов, около 70% детей, обучающихся в обычной школе, имеют недостатки внимания разной этиологии (особенности темперамента, патологии беременности и родов, неблагоприятная экологическая обстановка, интеллектуальная неготовность, а также гиперактивность). Однако нарушения процесса могут не проявляться у

детей до поступления в школу и становятся заметны лишь при повышении нагрузки и изменении характера психической деятельности.

В большинстве случаев, говоря о нарушениях внимания, большинство исследователей имеют в виду детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (далее СДВГ), который был впервые описан немецким врачом-психоневрологом Г. Хоффманом [1].

У детей с гиперактивностью (СДВГ) отмечаются значительные затруднения в сосредоточенности на деятельности, т. е. страдают устойчивость и концентрация внимания, а также объём.

Диагноз СДВГ обычно ставится специалистом-неврологом в результате диагностики с помощью наблюдения за ребёнком, а также бесед с психологом, прохождения специально подобранных тестов и заданий [4].

Специфическими особенностями детей с СДВГ являются значительные затруднения в сосредоточенности на деятельности, они часто действуют, не дожидаясь указаний и инструкций, а также неадекватно оценивают требования. Результатом является небрежность, невнимательность, беспечность и легкомысленность. Однако, как отмечает А. Максимова, если ребёнок с СДВГ заинтересован в выполнении дополнительных заданий, показатели устойчивости его внимания не отличаются от таковых у нормальных детей [3].

Многие исследователи называют причиной нарушений внимания интеллектуальную неготовность к школьному обучению (Е. В. Пономарёва, Н. Г. Салмина, Н. Е. Селиверстова, Е. И. Туревская, О. Г. Филимонова). С другой стороны, интеллектуальная неготовность может быть следствием нарушений внимания органического происхождения.

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью оказания помощи младшим школьникам в преодолении нарушений процесса внимания, развитии необходимых свойств данного процесса с помощью специально организованной и систематической работы.

Детям с нарушениями внимания различного генеза, в том числе и с синдромом гиперактивности, необходима целенаправленная психологическая помощь. Среди наиболее эффективных средств развития внимания в этом случае являются: ролевые и дидактические игры, иллюстрации (наглядность), упражнения.

Особое внимание следует уделять в работе с СДВГ релаксационным техникам, которые обеспечивают снятие излишнего возбуждения нервной системы и мышечного напряжения, вызванного активной умственной деятельностью и эмоциональными переживаниями, связанными с ней.

Наше исследование процесса внимания у детей для организации дальнейшей психологической помощи (в том числе детям с СДВГ) было проведено в МБОУ БГО СОШ № 12 г. Борисоглебска, Воронежской

области. В нём принимали участие 20 учащихся 2 класса, из них 5 человек были детьми с СДВГ.

Нашей задачей при проведении первичной диагностики на констатирующем этапе исследования было выявление уровня развития свойств внимания младших школьников (объём, концентрация, устойчивость). Одновременно по результатам методик мы могли сделать вывод и об уровне развития сферы произвольности.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методики: «Тест Бурдона», «Перепутанные линии» и «Запомни и расставь точки».

Результаты констатирующего этапа показали, что у 15 детей (75%) (среди них и 5 детей с СДВГ) имеются нарушения концентрации и связанной с ней устойчивости внимания, что говорит об отсутствии способности к сосредоточению внимания на объекте и о постоянных колебаниях, а также очень низкие показатели объёма.

Всё это снижает работоспособность школьников и негативно отражается на результатах учебной деятельности, приводит к затруднениям в усвоении учебного материала, поскольку его количество постоянно увеличивается. Мы также предполагаем, что у детей с низкими показателями могут возникать сложности и с другими психическими познавательными процессами, т. к. внимание непосредственно связано с ними и имеется взаимозависимость.

Также нарушения концентрации и устойчивости внимания могут свидетельствовать о том, что у младших школьников есть проблемы с развитием сферы произвольности, волевой регуляции психических познавательных процессов, что также может создавать проблемы в учебном процессе.

Поскольку свойства внимания являются упражняемыми, систематическая работа по их развитию, а также коррекции недостатков, будет позитивно отражаться на результатах учебной деятельности младших школьников.

Учитывая выявленные особенности развития внимания испытуемых, мы поставили перед собой цель: оказание психологической помощи младшим школьникам, в т. ч. имеющим диагноз СДВГ, в развитии процесса внимания. Достижение цели предполагало решение задач: скорректировать нарушения у детей с низким уровнем процесса; развить свойства внимания у младших школьников со средними и высокими показателями концентрации, устойчивости и объёма внимания. Также нашими задачами были: развитие сферы произвольности и обучение испытуемых приёмам релаксации (что особенно важно для детей с СДВГ).

Для решения поставленных задач нами была разработана коррекционно-развивающая программа, в ходе реализации которой мы

обращали особое внимание на детей с СДВГ. Нами было проведено 12 занятий, на каждом из которых решались определённые задачи. Средствами реализации поставленных задач являлась дидактическая игра (с элементами ролевой), состоящая из разминки и основных упражнений.

Для коррекции нарушений внимания, выявленных на этапе констатирующей диагностики, нами были использованы такие упражнения, как: «Солнце, воздух и вода», «Заметь всё», «Слушаем и делаем», «Найди отличия», «Понятные и непонятные слова».

Для развития свойств внимания были использованы упражнения «Муха», «Селектор», «Удержи шарик на доске», «Найди ошибку в тексте», «Рыбак и рыбка», «Ритм по кругу» (концентрация внимания); «Каждой руке – своё дело», «Устный счёт», «Повторяй» (распределение и переключаемость); «Заметь всё», «Найди ошибку в тексте», «Понятные и непонятные слова» (объём).

Для развития сферы произвольности нами были использованы такие упражнения, как: «Запрещённая буква», «Солнце, воздух и вода», «Будь внимателен!», «Повторяй».

Учитывая тот факт, что дети с СДВГ отличаются повышенной утомляемостью, мы использовали в программе упражнения релаксационного характера, направленные на снятие мышечного напряжения, на уменьшение импульсивности: «Дерево», «Спокойствие», «Пляж».

Последним этапом нашей работы было проведение контрольного исследования с целью проверки эффективности разработанной и апробированной программы.

Повторная диагностика показала, снижение количества детей с очень низким и низким уровнем концентрации и устойчивости внимания на 30% по сравнению с констатирующим этапом исследования. Улучшение произошло и по показателям объёма внимания у испытуемых: количество детей с низким и очень низким уровнем сократилось на 30%. Испытуемые с СДВГ также продемонстрировали положительную динамику развития исследуемых свойств.

Полученные результаты являются доказательством того, что наиболее эффективной формой оказания психологической помощи испытуемым с нарушениями внимания (в т. ч. и с СДВГ) является организация коррекционно-развивающей работы, которая заключается в составлении и апробировании программы занятий, включающих дидактические игры (с элементами ролевых), а также различные упражнения.

Список литературы

1. Грибанов, А. В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / А. В. Грибанов [и др.]. – Москва : Академический Проект, 2004. – 176 с.
2. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – 465 с.
3. Максимова, А. Гиперактивность и дефицит внимания у детей / А. Максимова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 224 с.
4. Что такое детская гиперактивность. – URL : https://zen.yandex.ru/media/id/595fd57257906a9cc714b319 / chto-takoe-detskaia-giperaktivnost-599296544ffd13debd47c45a (дата обращения : 19.02.2023).

Копиева Наталья Геннадьевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика, г. Борисоглебск

Черных Наталия Александровна, доцент, кандидат психологических, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 82

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ШКОЛЬНЫХ УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Д. П. Крутых
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: dasha.2420@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается значение игровых технологий на школьных уроках литературы с точки зрения педагогики. Обосновывается возможность использования дидактических игр в школе, в частности на уроках литературы. Показывается значимость игровых технологий в жизни современного школьника.
Ключевые слова: игра; игровые технологии; виды игровых технологий; дидактическая игра; литература; урок литературы в школе; игра по биографии Н. В. Гоголя.

Игра, или «игровые технологии», – это совокупность разнообразных методов, средств и приёмов организации педагогического процесса, основанная на активации интенсификации деятельности учащихся путём использования различных педагогических игр [7, с.31].

К. Д. Ушинский был первым педагогом, сравнившим игру с отражением действительной жизни. Он утверждал, что окружающая обстановка напрямую отражается в игре, «она даёт для неё материал гораздо разнообразнее и реальнее того, который предлагается игрушечной лавкой» [11, с.276]. Благодаря исследованиям педагога-новатора было доказано, что на формирование личности воспитанника непосредственное влияние оказывает именно игра.

Советский учёный-исследователь в области педагогики А. П. Усова, также занимавшаяся изучением игры как вида педагогической деятельности, определяла игровую деятельность как особую форму освоения и организации детской жизни, носящую творческий характер. Именно в игре ребёнок делает первые самостоятельные шаги [10]. Таким образом, игра – это самостоятельная деятельность ребёнка, направленная на свободу творчества.

Педагог-психолог С. А. Шмаков выделяет в игре четыре главных показателя:

1. свободная развивающая деятельность ребёнка, предпринимаемая лишь по его желанию и ради удовольствия не только от результата, но и от самого процесса деятельности;

2. творческий, активный, импровизационный характер этой деятельности;

3. обязательное наличие соперничества, конкуренцияи состязательности, эмоциональной приподнятости деятельности и т.п.;

4. наличие правил (прямых или косвенных), которые определяют содержание игры, временную и логическую последовательность ее развития [12].

По характеру педагогического процесса можно выделить несколько видов игровых технологий: игры подвижные, сюжетно-ролевые игры, игры дидактические; игры-драматизации, конструктивные игры.

Для более подробного рассмотрения мы выбрали дидактические игры, являющиеся разновидностью игр со специальными правилами, и создающихся для обучения, воспитания и развития детей. Данные виды игр ориентированы, прежде всего, на решение определенных обучающих задач дошкольниками и школьниками разного возраста, но в то же время в них проявляется и развивающее, и воспитательное воздействие этого вида активности.

Большая часть педагогов определяют игровую деятельность как необходимую систему развития интеллекта, систему стимуляции психологических и познавательных процессов, а дидактическую игру рассматривают, как особую игровую форму обучения [2].

Оценивая роль дидактической игры в системе обучения, А. П. Усова также отмечает: «Дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность» [10, с. 170].

Опыт известных учителей-наставников и педагогов-воспитателей, обобщивших многолетнюю практику работы с детьми, подтверждает явное эффективное воздействие дидактической игры на интеллект и общее развитие ребенка, поэтому в настоящее время этому виду познавательной деятельности придается особое значение.

Дидактическая игра принципиально отличается от других видов учебных игр: в ней есть четко поставленная цель, напрямую зависящая от предполагаемого результата. Педагог, применяющий на уроке дидактическую игру, всегда намечает достижение определенных результатов (например, во время дидактической игры, ученики должны освоить тему, или развить какие-либо компетенции). Проведение определенного исследования, необходимого при усложнении учебных задач, становится другой отличительной особенностью дидактических игр. В результате подобного исследования обучающийся осваивает необходимые теоретические знания на практике.

В дидактической игре всегда присутствует чёткая структура: игровой замысел, действие, содержание, ориентированное на познавательный процесс и предполагаемый результат игры. Игровой замысел – задача, которую необходимо решить во время игры. Действие – это поле действия

игры, «вводные» которые даются ученику. Познавательный процесс, это те знания, которые учащийся должен найти в источниках или воспроизвести по памяти. Содержание дидактической игры напрямую зависит от уже имеющихся знаний, умений и навыков учеников.

Таким образом, дидактические игры можно активно использовать в образовательном процессе, в том числе на школьных уроках литературы, занимающих далеко не главное место в системе приоритетов современных школьников.

Современный учитель-словесник, используя дидактические игры, может на практике доказать, что литература, как гуманитарный предмет может быть интересным и полезным. Благодаря тому, что дидактическая игра использует все навыки ученика, в том числе и творческие, данный вид игровых технологий можно рассматривать как один из возможных, а скорее всего и один из самых лучших видов для успешного освоения школьной программы по литературе.

Многие учителя-словесники и сегодня успешно используют в своей деятельности различные виды дидактических игр.

В «Педагогической энциклопедии» дается следующий перечень дидактических игр: игры с игрушками; игры с картинками; игры-загадки; настольные игры; игры-головоломки; занимательные задачи; наборы ребусов, шарад, загадок; шахматы, шашки, буриме, игры-фокусы; игры-труд, связанные с конструированием [5, с. 158].

Методист А.И. Сорокина, выделяя среди дидактических игр определённые категории, даёт следующие пояснения: игры-загадки направлены на проверку имеющихся знаний и находчивости; игры-поручения, в основе которых лежат действия с игрушками или любыми предметами, или словесные поручения; игры-путешествия, призванные обратить внимание учащихся на окружающий мир или усилить впечатление; игры-беседы, базирующиеся на общении, где основным является непосредственность переживаний, доброжелательность; игры-предположения, в которых перед учащимися ставится проблема или создается ситуация, требующая осмысления либо выполнения последующего действия. Все эти разновидности дидактической игры активизируют мыслительные и эмоциональные процессы [8].

Исследователь Аванесова В. Н. классифицирует дидактические игры несколько по-иному: игры с загадыванием и отгадыванием, интригующими детей вопросами; игры-соревнования (на скорость выполнения задания); игры-поручения, направленные на действия учащихся с предметами; игры с прятаньем и поиском, ставящие учащихся в ситуации неожиданного появления и исчезновения; - сюжетно-ролевые дидактические игры, в которых налицо сюжет игры (выполнение роли людей различных профессий); игры в фанты или запретный предмет [1].

Для большей наглядности продемонстрируем дидактическую игру, которая поможет в изучении биографии Н.В. Гоголя.

Цель игры – в увлекательной форме развивать интерес к творчеству Н. В. Гоголя и его личности, активизировать познавательную деятельность учащихся, повысить интерес к литературе

Задачи игры:

Образовательные:

– повышение уровня мотивации к изучаемому предмету;

– расширение кругозора обучающихся, используя межпредметные связи.

Развивающие:

– развитие внимательного отношения к деталям и наблюдательности;

– создание необходимых условий для развития эмоциональной сферы учащихся;

– развитие интереса к чтению;

– развитие памяти, речи, внимания;

– усиление коммуникативных навыков учащихся;

– обучение работе в команде.

Воспитательные:

– воспитывать товарищество, взаимопомощь.

Необходимое оборудование: компьютер, мультимедиа, презентация, наглядный материал.

Организация пространства: игра проводится между командами. В каждой команде по 5 человек, выбирается капитан, название.

Весь процесс игры сопровождается слайдами презентации с вопросами и вариантами ответов. После того, как верный вариант ответа становится известен всем участникам игры, учитель даёт пояснение к верному ответу.

В ходе игры участникам предлагаются следующие вопросы:

- *«Первая тайна. Наследственность».*

- *«Вторая тайна. Детские страхи».*

- «Третья тайна. Загадочность натуры».

- «Четвёртая тайна. Погружение в религию».

- «Пятая тайна. Смерть».

На экране к каждому вопросу дети видят несколько историй, и только одна из них верная. Их задача найти верный пункт.

К правильному ответу даётся пояснение: Например, к 1 вопросу верный ответ под №3. *Действительно, отец писателя (Василий Афанасьевич Яновский-Гоголь) ещё в детстве увидел свою будущую жену во сне. Этот яркий, но странный сон он запомнил на всю жизнь. Сама Пресвятая Богородица у церковного алтаря указала на девочку в белой одежде и сообщила, что это его будущая супруга. Проснувшись, он в тот*

же день поехал к своим знакомым Косяровским и, увидев их годовалую дочь, узнал девочку из своего сна. С тех пор он считал её своей суженой и много лет ждал, чтобы жениться на ней. Отец писателя сделал предложение, когда девушке исполнилось только 14 лет. Брак оказался счастливым и супруги прожили душа в душу 20 лет, до самой смерти Василия Афанасьевича от чахотки в 1825 году.

Таким образом, игровые технологии могут стать неотъемлемой частью школьного процесса, помогут ученикам полюбить предмет, понять его значимость и существенно углубить знания.

Известный психолог А. Н. Леонтьев утверждал: «чтобы подойти к анализу конкретной игровой деятельности ребенка, нужно встать на путь не формального перечня тех игр, которые он играет, а проникнуть в их действительную психологию, в смысл игры для ребенка. Только тогда развитие игры выступит для нас в своем истинном внутреннем содержании» [9, с. 21].

Список литературы:

1. Аванесова, В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе. Изд. второе, исправленное / В. Н. Аванесова. – Москва : Просвещение, 1979.
2. Беспалько, В. П Новые методы и средства обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Знание, 2013 – 28 с.
3. Бумаженко, Н. И. Классификация дидактических игр : теоретический аспект / Н. И. Бумаженко // Вестник Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. – 2001. – № 2. – С. 65–68.
4. Запорожец, А. В. Психология и педагогика игры дошкольника / А. В. Запорожец. // под ред. А. П. Усовой. – Москва : Просвещение, 1966. – 351 с.
5. Колеров, И. А. Педагогическая энциклопедия I Глава. / ред. И. А. Колеров, Ф. Н. Петров. – Москва, 1965. – С. 158.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Надолинская, Т. В. Феномен игры в контексте истории философии, культуры и педагогики / Т. Ф. Надолинская // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 4. – С. 31–36.
8. Сорокина, А. М. Дидактические игры в детском саду. / А. М. Сорокина. – Москва, 1982. – 96 с.
9. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. / А. С. Спиваковская – Том 1. – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 304 с.
10. Усова, А. П. Игра и организация жизни детей / А. П. Усова –Метод. указания. – Москва : Учпедгиз, 1962. – 39 с.

11. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : Т. 8. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский – Метод. указания. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 776 с.
12. Шмаков, С. А. Игры учащихся-феномен культуры / С. А. Шмаков – 1-е изд.. – Москва : Новая шк., 1994. – 238 с.

Крутых Дарья Павловна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. Английский язык, г. Борисоглебск.

УДК 372

ВЛИЯНИЕ РЕЖИМА ДНЯ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Кудрявцева
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: kedre2@mail.ru

Аннотация: в статье анализируются теоретические и методические подходы к проблеме режима дня в дошкольной образовательной организации; характеризуются основные режимные моменты и их влияние на физическое развитие ребёнка; излагаются выводы по результатам реализации проекта «Детский сад и семья – в режиме дня».
Ключевые слова: режим дня; здоровый образ жизни; физическое развитие ребёнка дошкольного возраста; режимные моменты бодрствования и сна дошкольников.

В период дошкольного возраста закладывается фундамент здоровья, физического и психического развития человека. Режим дня как способ целесообразной организации жизнедеятельности имеет неоценимое значение. Организм ребёнка, находящийся в состоянии непрерывного роста и развития, морфофункциональное состояние отдельных органов и систем, развиваются неравномерно. Это объясняет особую чувствительность детского организма к воздействию как положительных, так и отрицательных внешних факторов [1; 5].

Одним из условий нормального физического развитияя является соблюдение режима дня в процессе воспитания ребёнка.

В педагогической литературе режим дня ребёнка характеризуется как чёткий распорядок жизни в течение суток, предусматривающий рациональную организацию жизнедеятельности, чередование бодрствования и сна, разнообразной активной и спокойной деятельности, а также является средством защиты ребёнка от переутомления. В основе работоспособности человека лежат физиологические процессы, направляющие работу коры головного мозга, деятельность нервных клеток, жизнедеятельность организма в целом. Работоспособность ребёнка дошкольного возраста определяются грамотно сбалансированными процессами активности и отдыха, обеспечивающими физическое и психическое благополучие [2; 5].

Принципы построения режима дня являются ориентирами для определения содежания активного бодрствования и отдыха детей дошкольного возраста. Одним из ведущих принципов построения режима дня выступает принцип соответствия возрастным психо-физиологическим особенностям ребёнка. Данное соответствие обусловливается потребностью

детского организма в бодроствовании и отдыхе, приёме пищи, активной деятельности, разнообразных движениях.

Пребывание ребёнка в дошкольной образовательной организации регламентировано оптимальным соотношением периодов бодрствования и сна, целесообразным чередованием различных видов деятельности и отдыха. Учёт определённой продолжительности образовательной деятельности, прогулки, полноценного сна, игр разной подвижности, разнообразной двигательной деятельности благоприятно воздействуют на физическое и психическое развитие ребёнка [1].

Педагогический процесс в дошкольной образовательной организации включает разнообразные формы работы с детьми, снижая и устраняя утомление дошкольников своевременным отдыхом, сменой позы и активных действий. Направленность внимания педагога на выполнение гигиенических и педагогических рекомендаций к организации образовательной, игровой, трудовой деятельности и отдыха дошкольников, будет содействовать полноценному физическому развитию и здоровью детей [3; 4].

Укрепление здоровья ребёнка, забота о его правильном, своевременном развитии тесно связаны с обеспечением условий для рациональной организации физического воспитания, при котором полностью удовлетворяется потребность организма в движении.

Физическому развитию ребёнка принадлежит одно из ведущих мест в системе воспитательно-образовательной работы ДОО, так как оно способствует не только разностороннему развитию ребёнка, совершенствованию его двигательной сферы, повышению выносливости, но и развитию физических и социально-нравственных качеств (смелости, решительности, целеустремленности, внимания к свестнику). Развитие данных качеств обеспечивается целесообразной организацией образовательной и игровой деятельности. Например, систематическое проведение утренней гимнастики под руководством взрослого постепенно воспитывает у детей привычку к физическим упражнениям, вызывающим приятные мышечные ощущения, положительные эмоции, жизнерадостность. Регулярные занятия физкультурой укрепляют организм и способствуют повышению иммунитета. Включение дошкольников в образовательную деятельность по физкультуре в игровой форме содействует выработке у детей навыков основных движений и таких физических качеств, как ловкость и быстрота [4].

Сон – важнейшая потребность организма человека. Удовлетворение этой естественной потребности способствует хорошему самочувствию и нормальной работоспособности. Для детей дошкольного возраста физиологически полноценный сон составляет основу крепкого здоровья и правильного развития. Ребёнок нуждается в полноценном сне, поэтому сон

предусмотен в режиме дня дошкольной образовательной организации как один из важных режимных моментов. Задачей воспитателя является создание благоприятных условий для сна дошкольника и обеспечение полноценного отдыха.

В числе других средств физического развития, закаливания ребёнка в режиме дня является прогулка. Время, проведённое ребёнком на свежем воздухе, повышает устойчивость организма к воздействиям внешней среды, снижает простудную заболеваемость. Прогулка в детском саду – это разнообразные подвижные игры, соревнования, весёлые развлечения, повышающие физический и эмоциональный тонус.

Выполнение правил режима дня способствует чёткой организации жизни дошкольника, быстрому переключению из одного состояния в другое, а регулярность и ритм режимных процессов благотворно влияют на настроение и здоровье детей. Поэтому так важны постоянство и непрерывность режимных моментов в детском саду, а также в семье.

В контексте нашего проекта «Детский сад и семья – в режиме дня», целью которого было формирование у детей потребности в здоровом образе жизни при соблюдении режима дня, мы провели анкетирование родителей, выявившее их заинтересованность и отношение к феномену режима дня, и желание принять участие в данном проекте. Выводы по результатам анектирования сводились к следующему: многих родителей интересует литература о здоровом образе жизни и стремление ему следовать, а именно, дома делать зарядку вместе с детьми, использовать здоровое питание, гулять на свежем воздухе всей семьей, но не в режиме дня, а как позволит время (60%). Некоторые родители не считают режим дня необходимым условием правильного развития ребёнка, полагая, что желания и потребности детей должны быть на первом месте (20%). Остальные родители одобряют здоровый образ жизни, включая занятия спортом, качественное и регулярное питание, положительную атмосферу в доме, прогулки и другое, однако признаются, что не знают, как реализовать такой режим во времени (20%).

В рамках реализации проекта мы использовали такие формы работы с родителями, как родительское собрание, групповые и индивидуальные консультации, мастер-класс, демонстрацию информационных материалов по ознакомлению с особенностями режима дня в дошкольном возрасте. Родители проявили интерес к беседе «Режим дня на страже здоровья», красочно оформленному уголку «Режим дня в детском саду», презентации фильма о разнообразных видах деятельности, периодах чередования сна и бодроствования, продолжительности и содержания игр, прогулки в дошкольной образовательной организации. В число педагогических рекомедаций был включен список познавательной литературы, например, книга в картинках А. Бодрова «Режим для малыша», произведений для

домашнего чтения и обсуждения с детьми их содержания, нацеленного на воспитание рационального отношения к жизнедеятельности, порядку, ответственности за свои поступки. Наиболее содержательными, целесообразно направленными из них являются такие произведения, как «Мойдодыр» К. Чуковского, «Сказка о потерянном времени» Е. Шварца, «Стихи о человеке и его часах» С. Баруздина, «Когда сова ложится спать» А. Усачева и др.

В целом, проведённая работа по просвещению родителей в вопросах значимости режима дня в воспитании ребёнка, подтвердила ожидаемые результаты проекта как эффективного средства взаимодействия педагогов и родителей. Было доказано, что интеграция совместных усилий дошкольной образовательной организации и семьи содействует решению сложных задач разностороннего развития и воспитания дошкольника. На современном этапе организация систематического, непрерывного процесса развития и воспитания детей в режиме дня в детском саду и семье является актуальной проблемой сохранения здоровья подрастающего поколения, способного гармонично развиваться, и в будущем активно трудиться на благо своей страны.

Список литературы

1. Авсюкович, Н. И. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей младшего возраста в процессе совместной деятельности / Н. И. Авсюкович, И. А. Башкатова // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 901–903.
2. Грохольский, Г. Г Двигательная активность детей дошкольного возраста : методические рекомендации / Г. Г. Грохольский. – Минск : Высшая школа, 2007. – 44 с.
3. Баркан, А. И. Ребёнку хорошо в детском саду : книга для воспитателей и родителей / А. И. Баркан. – Москва : Олма Медиа Групп, 2015. – 176 с.
4. Богина, Т. Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях : методическое пособие для воспитателя детского сада / Т. Л. Богина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 109 с.
5. Щедрина, А. Г. Онтогенез и теория здоровья : методологические аспекты / А. Г. Щедрина. – Новосибирск : СО РАМН, 2003. – 164 с.

Кудрявцева Елена Алексеевна; доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 371.11

СТИЛЬ И КАЧЕСТВО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Ю. А. Левченко, Л. В. Лободина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: efanova_yulechka@bk.ru, lobodinalv@gmail.com

Аннотация: в статье раскрывается специфика понятия «стиль руководства» с точки зрения управления образовательной организацией. Предложено описание связи, существующей между стилем руководства, используемым руководителем организации, и эффективностью результатов управления образовательной организацией, охарактеризованы концепции стилей руководства.

Ключевые слова: стиль управления; стиль руководства; качество образования; современная образовательная организация; управление образовательной организацией.

В начале управленческой деятельности наиболее важно сделать правильный выбор стиля руководства, что может оказать существенное влияние на гармоничность и повышение эффективности управления образовательной организацией. Современность подвергает кардинальным изменениям систему образования и, как следствие, систему управления образовательными организациями – общество ужесточает требования к руководству социальными институтами. Эти всесторонние преобразования оказывают влияние на результативность управленческой деятельности в образовании.

Образовательная организация является таким учреждением, которое требует всестороннего управления и учета множества особенностей. Наиболее это заметно сейчас, когда стало необходимым развивать дистанционное, непрерывное образование. Реализация выше упомянутых видов образования обязывает как образовательную организацию в целом, так и отдельные ее элементы (педагогов, персонал) к выполнению дополнительных обязанностей по регуляции внутренних и внешних процессов. Ввиду того, что выпускников школ все чаще готовят к получению дальнейшего образования, акцентируют их внимание на выборе профессии, образование становится узкопрофильным, приобретает индивидуализированную направленность, определяется информационной ориентацией. Общество и зачастую родители оказывают некоторое давление на учащихся, отчего последние утрачивают долю возможности самостоятельно выбрать наиболее подходящее направление для своего будущего обучения, которое, в свою очередь, завершается прежде, чем выпускники получат ответы на профессионально-ориентированные

вопросы. Именно поэтому возникает потребность в реформах системы управления образовательными организациями, ведь это позволит повысить качество образования, повлиять на образовательное законодательство.

Ввиду изменения функций образовательных учреждений и организационных перемен в жизни как педагогических коллективов, так и их руководителей, появилась необходимость поиска новых методов и форм организационно-педагогической деятельности. Сущность проблемы заключается в противоречии между реальными стилями руководства и накопленной теоретической базой, которое усиливается разномастностью черт характера, привычек, темперамента управленцев. Все это и провоцирует появление затруднений в определении индивидуального стиля руководства [1].

Широкие границы теоретико-практической базы, содержащей разнообразные концепции и типы стилей руководства, дают возможность руководителю сделать выбор в пользу того или иного варианта управления и выполнить возложенные на него обязанности.

Результатом верно определенного стиля руководства является достаточно стимулированный, инициативный коллектив, который с использованием творческого подхода эффективно выполняет порученные задачи. Справедливо отметить, что не только благоприятные условия для развития творческого подхода к выполнению обязанностей создаются стилем управления, но и определяются должностные границы, в рамках которых функционирует коллектив. Все это позволяет осуществлять контроль за исполнением обязанностей и производить оценку результатов деятельности.

Руководство образовательной организацией является одним из самых сложных видов управления. Это обусловлено необходимостью достижения нескольких важных результатов одновременно:

– во-первых, формирования комфортного климата для работоспособности членов коллектива;

– во-вторых, создания условий для повышения качества образования, формирования и развития новых концепций в образовательной системе.

Становится понятно, что функции управления трактуются достаточно широко и направлены на достижение масштабных целей. Нельзя не обратить внимание на то, что стиль руководства является необходимым элементом в достижении выше упомянутых целей управления, исходя из чего можно заключить, что взаимовлияние управленческих компонентов «стиль руководства» – «цели управления» осуществляется постоянно.

От правильности определения стиля руководства зависит слаженность в работе членов трудового коллектива, уровень увлеченности и заинтересованности каждого человека в достижении результатов. Исходя из этого, выделяют основные элементы стиля руководств:

– эффективные способы воздействия на коллектив;

– многосторонний спектр взаимоотношений (взаимодействие с коллективом, руководством и субъектами образовательной системы).

Стили управления обладают рядом отличительных черт:

– зависимость от особенностей, целей образовательной организации, позиции управляющего относительно явлений в сфере образования;

– стабильность и регулярность в применении конкретных методов и способов управления;

– динамичность стиля, обязывающая к самосовершенствованию личности и постоянной корректировке манеры поведения путем формирования не присущих ранее качеств и черт характера [11].

Стиль руководства рассматривается в качестве важного элемента управленческой деятельности и уровня профессиональной осведомленности, а качественная подготовка – единственный способ для предсказания будущего состояния и развития сферы образования. Подготовка кадров для управления образовательными организациями является достаточно объемным и долгосрочным процессом, но при этом требующем от обучающихся большой концентрации внимания и заинтересованности в обучении. Так, обучающимся уже на начальных этапах необходимо знать о стилях управления, чтобы уметь определять связь каждого стиля руководства с результативностью управления [3; 8; 9].

Ряд исследователей выделяют следующие условия, формирующие образ руководителя, основывающийся на стиле:

– составляющие педагогической концепции: цели, конъюнктура, методология управления;

– достаточность кадров и ресурсов в организации для обеспечения полной результативности, уровень условий, необходимых для выполнения обязанностей каждого члена трудового коллектива;

– состав, уровень его подготовки, тенденция взаимодействия, наличие ценностей и общих целей коллектива [10].

Условия, в которых формируется образ руководителя и его дальнейший стиль руководства, крайне разнообразны и индивидуальны. Необходимо понимать, что руководство образовательной организацией, как и любой другой организацией, сводится к управлению людьми. Именно поэтому стиль управления не только описывает личность управленца, но и контролирует отношения с младшими по положению сотрудниками, что дает возможность преобразовывать деятельность и создавать недостающие условия для развития организации [6].

Рассмотрим одну из классификаций стилей руководства, основанную на традиционном подходе:

– директивный стиль: жесткая модель руководства, которая может стать непоследовательной;

– коллегиальный стиль: в основе – идея проявления творческой активности и возможность высказать собственное мнение;

– либеральный стиль: подразумевает полную свободу в принятии решений коллективом, руководитель – помощник, выполняющий контролирующую функцию в работе [5].

Еще одна классификация базируется на ситуационном подходе и имеет следующие отличительные черты:

– примитивный: характеризуется отчужденностью управленца от производства и от жизни коллектива, во главе взаимоотношений – только деловое сотрудничество;

– социальный: подразумевает дружеские отношения с подчиненными с недостаточным акцентом на работе;

– стиль подчинения: руководитель имеет достаточно высокий уровень производительности коллектива, так как главным ориентиром является достижение результатов в рабочей области – в области образования, но сторона отношений с подчиненными занимает второй план;

– производственно-социальный: подразумевает совокупность мотивации работников и высокую результативность в работе;

– командный: руководитель создает условия для комфортной работы младших сотрудников, реализуя контролирующую функцию, а работники, в свою очередь, исполняют обязанности мотивированно с пониманием реализуемых целей и задач [2].

Сравнивая рассмотренные классификации, возможно заметить, что они разнятся в том, что в случае традиционного подхода основными критериями для дифференциации стилей руководства выступают уровень активности руководителя и его подчиненных, степень вовлеченности и заинтересованности персонала в принятии решений. Ситуационный же подход базируется на конкретной ситуации: производится анализ результатов практики образовательного учреждения в различных условиях, выявляются наиболее значимые ситуационные факторы, оказывающие воздействие на показатели деятельности и прогнозируются возможные последствия. Это происходит в целях планирования дальнейшего функционирования организации.

Отсюда можно заключить, что классификации стилей руководства сформированы, исходя из ориентации либо на отношения с коллективом, либо на результативность работы образовательной организации. Кроме того, оба рассмотренных подхода взаимозависимы и взаимодополняемы. Так, например, коллегиальный стиль традиционного подхода аналогичен командному в ситуационном подходе, но последний предполагает создание условий для эффективной работы коллектива руководителем, тогда как

коллегиальный стиль не подразумевает такового, а базируется в большей мере на инициативности и самостоятельности коллектива.

Становится понятно, что спектр стилей руководства образовательной организацией достаточно широк. Поэтому необходимо отметить, что достичь наиболее высоких результатов в работе образовательной организации возможно при верно выбранной стратегии руководства, которая зависит от индивидуального стиля руководства.

Стоит отметить, что каждое действие руководителя в рамках управления образовательной организацией влияет на эффективность функционирования учреждения. Понимание прямой зависимости качества результата от стиля руководства ведет к коренной модернизации системы образования в целом.

Список литературы

1. Гулиев, М. А. Социология и психология управления : учебное пособие для студентов / М. А. Гулиев, С. Н. Епифанцев, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 408.
2. Везетиу, Е. В. Влияние стиля руководителя на эффективность управления современной образовательной организацией / Е. В. Везетиу. – URL : https://cyberleninka.ru/stilya-rukovodstva-na-effektivnost-upravleniya-sovremennoy-obrazovatelnoy-organizatsiey. (дата обращения : 10.04.2023);
3. Шаповал, П. Ю. Проблемы выбора стиля управленческой деятельности в образовательном учреждении / П. Ю. Шаповал. – URL : http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/3183/ sequence. (дата обращения : 12.04.2023).
4. Дружинина, Н. Г. Менеджмент. Шпаргалка / Н. Г. Дружинина. – Научная книга, 2009.
5. Езопова, С. А. Менеджмент в дошкольном образовании / С. А. Езопова. – Москва : Академия, 2013.
6. Кишкель, Е. Н. Социология и психология управления : Учеб. пособие / Е. Н. Кишкель. – Москва : Высшая школа, 2005. – 296 с.
7. Кузнецов, Ю. В. Теория организации : учебник для бакалавров / Ю. В. Кузнецов, Е. В. Мелякова. – Москва : Издательство Юрайт, 2015. – 365 с.
8. Поздняк, Л. В. Управление дошкольным образованием / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. – Москва : Академия, 2017.
9. Удальцова, М. В. Социология управления : Учеб.пособие / М. В. Удальцова. – Москва : Новосибирск : НГАЭиУ, 2012. – 144 с.
10. Фалюшин, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении : Пособие для руководителей / Л. И. Фалюшина. – Москва : АРКТИ, 2014.

11. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – Москва : Просвещение, 2016.

Левченко Юлия Андреевна, магистрант технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Управление образовательной организацией, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Лободина Любовь Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучного и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.857

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

К. И. Лежнюк
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: karina.suzdalova@yandex.ru

Аннотация: данная статья посвящена вопросам организации проектной деятельности по биологии, которая направлена на повышение интереса и мотивацию нового поколения к естественным наукам, создание условий для качественного образования, доступного всем учащимся. В статье рассматривается понятие проектной деятельности и понятие мотивации. Приводятся примеры проектов по биологии.
Ключевые слова: проектная деятельность; мотивация; студент; практическая деятельность; обучение.

В последние годы педагоги экспериментируют с различными методами преподавания в попытке найти более эффективные способы усвоения знаний. Обучение на основе проектов, проблемное обучение и совместное обучение в последнее время привлекают много внимания, потому что они связаны со сменой парадигмы: от обучения, ориентированного на учителя, к обучению, ориентированному на учащихся.

Использование проектной деятельности в организации учебного процесса может быть представлена в виде индивидуальной или групповой работы. Работа может проводиться как в аудитории (аудиторная), под наблюдением преподавателя, как внеаудиторная, и их взаимосвязь подразумевает разнообразие и эффективность результатов ее выполнения [4].

Обучение, основанное на проектах, позволяет студентам самостоятельно находить проблемы, планировать решения и проводить совместные исследования для решения поставленных задач. Процесс решения проблем при проектном обучении состоит из совместного обучения, и поэтому учащиеся должны брать на себя больше ответственности за приобретение своих социальных навыков. Работая вместе над общим проектом, студенты учатся эффективно сотрудничать с другими людьми, изучают различные точки зрения и подходы.

В ходе исследования целью было определить, как работа над проектом влияет на студента, как она формирует положительную мотивацию к деятельности в учебном процессе и к теме в целом.

Рассмотрим более подробно термин «проект» и этапы создания проекта.

Проект – это временная попытка создать уникальный продукт, услугу или результат [2]. Временный характер проектов создает определяющее начало и конец.

Проектная деятельность – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых знаний путем самообразования [1]. Она дает простор для творческой инициативы обучающихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию студента к учебе.

В настоящее время проектный метод становится средством организации целенаправленного общения между студентами и преподавателями, в ходе которого решаются образовательные задачи, происходит обмен информацией для того, чтобы создать социально значимый продукт в результате проекта.

Таким образом, проблемный подход, основанный на проектной технологии, является важным средством развития способности студентов ставить цели для будущей деятельности, выдвигать гипотезы и находить способы решения проблем. Возникает логичный вопрос о формировании мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [3]. В образовании мотивация помогает студентам сосредоточить свое внимание на ключевой цели или результате. При этом их не беспокоят возможные отвлекающие факторы, и поэтому они способны сохранять свое внимание в течение более длительных периодов времени. Мотивированные учащиеся демонстрируют целенаправленное поведение. Они проявляют инициативу, стойкость, обуздывают свое любопытство, заботятся о своей работе и уважают её.

Существуют два основных вида мотивации. Внутренняя мотивация – это вызванная самим собой готовность учиться. Те, кто внутренне мотивирован, не нуждаются в вознаграждениях, которые помогли бы направить их усилия. Такая форма мотивации часто поощряет более эффективных и успешных студентов. Существует множество исследований, которые показывают, что студенты, обладающие внутренней мотивацией, лучше учатся. Фактически, внутренняя мотивация часто демонстрируется как один из самых мощных предикторов академических достижений.

Внешняя мотивация – это желание людей участвовать в деятельности, чтобы получить что-то отличное от самой задачи. Примеры внешней мотивации включают медали для победителей забега, шоколад за хорошую посещаемость, дополнительный перерыв за позитивное поведение, ваучеры на чтение для удовольствия и выполнение домашнего задания [3].

Надежный и наиболее верный метод заинтересовать студента учиться – это создать мотивацию. Для создания мотивации студентам предлагается в рамках занятий по биологии выполнять проекты.

В качестве примера исследовательского проекта можно предложить учащимся следующую тему «Определение прозрачности питьевой воды». Данный проект является актуальным, так как прозрачность воды является важным признаком ее доброкачественности. В качестве примера информационного проекта предлагается взять биографические данные того или иного биолога, историю создания книг. Цель проекта: расширить знания о российских учёных-биологов, внёсших весомый вклад в развитие науки биологии. Студентам необходимо изучить литературу, Интернет-ресурсы по данному вопросу, проанализировать информацию, сделать описание открытий российских ученых-биологов, выбрать ученых и сделать проект.

Рассмотрим пример информационного проекта «Загрязнение Мирового океана». Цель проекта: изучить проблему загрязнения Мирового океана и определить пути решения проблемы загрязнении океана. Отчем о выполнения проекта будет презентация, а также краткий доклад, который будет включать в себя:

1.Информационный материал.

2.Причины загрязнения Мирового океана.

3.Последствия загрязнения Мирового океана.

3.Пути решения.

В ходе выполнения проекта студентам необходимо дать характеристику Мирового океана для более углубленного изучения проекта, т.к. его загрязнение приводит к исчезновению представителей разнообразной флоры и фауны, происходит негативное влияние на пищевую цепочку, люди кормят животных из поврежденных пищевых цепей, что сказывается на их здоровье, потому что химические вещества этих загрязненных животных откладываются в тканях человека, что может привести к раку или долгосрочным проблемам со здоровьем.

Студенты должны изучить причины загрязнения Мирового океана, описать последствия загрязнения Мирового океана. Также нужно предложить пути решения, с помощью которых, проблема загрязнения станет менее актуальна. Пример отчета о выполнении проекта представлен на рисунках 1-4.



«Рис. 1. Информационный материал»



«Рис. 2. Причины загрязнения Мирового океана»



«Рис. 3. Последствия загрязнения Мирового океана»



«Рис. 4. Пути решения»

При рассмотренном подходе к организации обучения у студентов есть возможность почувствовать себя частью важной работы, каждый обучающийся несет ответственность за выполнение проекта, его результаты, что мотивирует студентов.

Искреннего желания учиться можно добиться только в случае, если поставленные перед студентом задачи приобрели для него значимость. Используя проекты как один из способов повышения мотивации в организации образовательного процесса, преподаватель дает учащимся возможность переосмыслить роль знаний и навыков, приобретенных в практической деятельности, поскольку реальность работы над проектом, анализ полученных результатов, их оценка помогают учащимся самореализовываться, что дает стимул самосовершенствоваться.

Список литературы

1. Краля, Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : Учебно-методическое пособие / Н. А. Краля. – Омск : ОмГУ, 2005. – 59 с.
2. Пахомова, Н. Ю. Учебный проект : его возможности / Н. Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – №4. – С. 19–23.
3. Чечель, И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–16.
4. Чечель, И. Д. Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С.11–16.

Лежнюк Карина Игоревна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Педагогика профессионального образования, г. Борисоглебск.

УДК 621.9

ОБРАБОТКА ДЕТАЛИ ТИПА «ПРОБКА» НА СТАНКАХ С ЧПУ

О. Ю. Лопырев, С. Л. Панченко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: lopyryov.oleg@yandex.ru, psl84@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрено общие сведенья о станке с ЧПУ, характеристика выбранного станка, данные об обработке детали и как происходит программирование на станке с ЧПУ. Указываются преимущества и недостатки станков с ЧПУ.
Ключевые слова: станки с ЧПУ; обработка детали; программирование станков.

1. Общие сведения

Станки с ЧПУ (числовым программным управлением) – это автоматизированные станки-роботы, которые могут производить операции по заданной программе без непосредственного участия человека. Такие станки являются важной частью современной автоматизации, применение которой необходимо для сохранения рентабельности и получения прибыли предприятиями, так как является важным условием обеспечения качества и скорости производства.

2. Характеристика станка

Вся обработка ведется на Токарном обрабатывающем центре FOCUS CNC FBL-510.

Токарный горизонтальный обрабатывающий центр с ЧПУ FOCUS FBL-510 снабжён полностью литой станиной с меленьким центром тяжести и углом наклона 45^0. Низкий центр тяжести обеспечивает высокую термо- и виброустойчивость и точность обработки. Станок оснащен 4-х ступенчатой коробкой скоростей, предельный крутящий момент: 7118 Н*м. Предельная частота поворота шпинделя 1000 об/мин. FOCUS FBL-510 – это силовой токарный станок с максимальным диаметром обрабатываемой детали 940 мм. Максимальная длина обработки составляет 1050 мм. Станок оснащен 12-ти позиционной статичной револьверной головкой с увеличенной толщиной диска.

3. Данные об обработки детали

Приспособление используется Трёхкулачковый пневматический патрон.

Технологический процесс: Токарно-черновая, Фрезерная операция, Токарно-чистовая, Шлифовальная операция, Резьбонарезная операция.

Особенности: обработка на станках с ЧПУ требует детального технологического процесса, который выстраивается в соответствии с переходами. Обработка на универсальных станках не требует излишней

детализации. Оператор станка обладает высокой компетенцией и самостоятельно определяет необходимое количество переходов и траекторий, а также их последовательность. Он сам выбирает необходимые инструменты, определяет режим обработки и регулирует ход обработки в соответствии с реальными условиями производства.

4.программированиенастанкахс ЧПУ

Со станками с ЧПУ появляется совершенно новый элемент технического процесса – управляющая программа, разработка и отладка которой требует дополнительных затрат и времени.

Используется программирование ЧПУ в соответствии cISO7bit (ISO 6983, DIN 66025); программа ЧПУ – это последовательность программных кодов, хранящихся в блоке управления. При обработке заготовки эти блоки считываются и проверяются компьютером в запрограммированной последовательности. Соответствующие управляющие сигналы посылаются на станок.

УП подразделяется на:

- номера программы;
- кадры УП;
- слова;
- адреса;
- комбинаций чисел (для адресов осей, частично со знаком)

5. ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ОБРАБОТКИ НА СТАНКАХ С ЧПУ

- Станки с ЧПУ имеют высокую производительность;
- Процесс очень безопасен, так как не требуется ручная обработка человеком;
- Обеспечивается высокая точность процесса, так как режущие инструменты перемещаются точно за минимальное количество шагов;
- Исключается возможность человеческой ошибки, так как режущие инструменты не обслуживаются людьми;
- Значительно сокращаются трудозатраты, а значит и расходы на оплату труда. Этот метод производства требует только одного оператор ЧПУ станка, который может контролировать все операции. Фактически, один оператор станка с ЧПУ может управлять несколькими станками с ЧПУ;
- Можно производить очень сложные конструкции;
- Станки с ЧПУ выводят согласованность на новый уровень, и все детали выглядят абсолютно одинаково. Это очень желательно в массовом производстве;
- Благодаря высокой скорости производства, обработка на станках с ЧПУ является более эффективным использованием энергии;

– Станки с ЧПУ можно легко модернизировать, просто обновив программное обеспечение станка;

– Станки управляются программным обеспечением, поэтому один оператор может управлять несколькими станками одновременно;

– Эти станки очень универсальны, и могут обрабатывать множество материалов в одном цехе;

– Снижение затрат на техническое обслуживание и эксплуатацию позволяет снизить себестоимость продукции. Это обеспечивает производителям высокую прибыль.

6.ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ОБРАБОТКИ НА ЧПУ

– оборудование с ЧПУ требует значительных первоначальных инвестиций, поскольку станки стоят дорого. Стоимость ввода в эксплуатацию так же является важным фактор, который необходимо учитывать;

– требуется дополнительный этап компьютерного программирования, а для создания кода для компонентов необходим квалифицированного программист;

– качество работы станка зависит от квалификации оператора. Поэтому для достижения хороших результатов необходимы опытные операторы;

– хотя поломки случаются нечасто, при их возникновении необходимо вызывать высококвалифицированного специалиста;

– после программирования деталей необходима отладка и выявление ошибок, чтобы гарантировать что станок с ЧПУ не сломается во время работы. Для отладки необходимо дополнительное время и навыки.

В качестве примера возьмем деталь типа «Пробка». Ее технологический процесс состоит из Токарно-черновая, Фрезерная операция, Токарно-чистовая, Шлифовальная операция, Резьбонарезная операция.

Если выбирать станки ручного управления то для выполнения этих операций понадобиться: Токарный станок, Фрезерный, Шлифовальный.

А если станки с ЧПУ то понадобиться всего 1 станок который заменяет 3 ручных станка что в свою очередь экономит пространство, время, деньги на зарплату рабочим а так же идет высокая точность обработки.

Список литературы

1. Классификация станков с ЧПУ, их виды и возможности. – URL : https://top3dshop.ru/blog/klassifikatsija-stankov-s-chpu. (дата обращения : 19.02.2023).

2. Программирование токарной обработки. – URL : https://multiurok.ru/files/programmirovanie-tokarnoi-obrabotki.html. (дата обращения : 19.02.2023).
3. Обработка станка с ЧПУ против обработки с ручным управлением. – URL : https://www.stankoff.ru/blog/post/861 (дата обращения : 19.02.2023).

Лопырев Олег Юрьевич, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 15.03.01 Машиностроение, профиль Технологии, оборудование и автоматизация машиностроительных производств, г. Борисоглебск.

Панченко Сергей Леонидович, кандидат технических наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 141

О ТЯЖЕСТИ СВОБОДЫ

Е. А. Мацнева, А. С. Селезнев
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: ekaterinamatsneva@yandex.ru, 0syrat0@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются взгляды Э. Фромма на свободу человека. Предпринята попытка анализа современного понимания свободы и её практической реализации.
Ключевые слова: свобода; бремя; ценности; одиночество.

Большинство современных государств основано на демократических ценностях, одной из самых значимых из которых является Свобода. Существуют различные рейтинги и индексы стран по уровню политических и гражданских свобод. Декларирование свободы в рамках идеологических схем уже давно является признаком «хорошего тона», но каким образом свобода реализуется на уровне личностном и индивидуальном? В рамках данной статьи попытаемся рассмотреть понятие свободы в современном обществе, опираясь при этом на труды Эриха Фромма.

Для начала хотелось бы отметить, что свобода является достаточно абстрактным понятием, ее невозможно однозначно оценить без конкретизированного уточнения, формы проявления и понимания. Определений «свободы» существует очень много, а самое интересное, для каждого человека, оно своё. Для кого-то это, ничем не заниматься и пойти в любимые места отдыха, кто-то же воспринимает свободу, как отсутствие всяких преград и помех на пути достижения его цели, кто-то отождествляет свободу с одиночеством, когда можно побыть наедине с самим собой, а для кого-то это и вовсе наличие возможности выбора.

В действительности, когда дело касается свободы, то прежде всего хочется отметить, что человек, который не любит себя, не принимает себя, как полноценную личность со всеми ее недостатками, навряд ли когда-нибудь сможет и полюбить свободу, ведь свобода, это прежде всего ответственность.

Свобода – это нелегкое бремя, которое может нести только зрелый человек. Она актуализируется в тот момент, когда мы принимаем решение двигаться вперед, позволяя ей перестроить наше закрепощенное мышление. Ведь легче перекладывать ответственность на других людей, на руководство, на социальные институты, чем самому отвечать за принятые решения и разделяемые ценности. Как писал Фромм: «Осознаем мы это или нет, нет ничего такого, чего мы стыдились бы больше, чем не быть собой, и ни в чем мы не находим такой гордости и счастья, как в том, чтобы думать, чувствовать и говорить самим» [2, с. 253].

Эрих Фромм в своих многочисленных работах всесторонне рассматривает проблему внутренней свободы личности человека. Осознанно или нет, но при всем громогласном стремлении человеческого общества к обретению различных свобод, сам человек старается избегать свободы для себя лично, звучит парадоксально, но такова действительность. Когда человек думает, что обрёл свободу, то он, как правила не замечает множества нитей и рычагов воздействия, которые влияют на него. Отдельный индивид, лишенный контроля родителей, так или иначе находится под влиянием того же государства (политической идеологии), различных референтных групп, модных тенденций и других подобных социальных регуляторов. Внутренняя свобода для личности современного человека, вместо неисчерпаемого потенциала для реализации творческих начал, чаще всего отождествляется с внутренней пустотой необъятных размеров или полным моральным одиночеством. Естественно, что такое положение дел вызывает у человека щемящее чувство одиночества и потерянности. Чтобы избежать негативных последствий обретения свободы, он начинает бегство от самого себя, подчиняясь чему-либо или кому-либо и отдавая свое сознание в рабство любому, кто будет гарантировать заполнение внутренней пустоты. «Исчезает различие между собственным «я» и окружающим миром, а вместе с тем – и осознанный страх перед одиночеством и отчуждением. Отказавшись от собственного «я» и превратившись в робота, подобного миллионам других таких же роботов, человек уже не ощущает одиночества и тревоги. Однако за это приходится платить утратой своей личности» [2, с. 182].

Отсюда вытекает парадоксальная ситуация, чем больше иллюзия выбора, тем меньше реальной свободы человек получает в итоге. Разве это можно назвать свободой?

«Освобождение от угнетателя не гарантирует освобождения от угнетения. Только чувство ответственности даст такую гарантию», довольно просто сформулированная мысль, но трудно применимая на практике. Действительно, только в настоящей свободе мы получим освобождение от навязанных и никому не нужных норм, требований, правил (имеется ввиду: тенденции моды, погони за брендами, постоянное удовлетворение внутреннего «Я», за счет других людей и прочее). Ведь сам процесс угнетения лишает нас этой свободы.

Пытаясь угнаться за свободой, люди допускают множество различных ошибок, которые осознаются лишь со временем. Но только сам человек может прийти к понимаю этих ошибок, к изменению своего мышления. Зачастую, в поисках свободы, люди меняют внешние атрибуты своей жизни, такие как место жительства, семью, род деятельности. В процессе этих внешних преобразований человек открывает простую истину, что без трансформации своего сознания, действия, которые он предпринимает, не

достигнут своей цели. Такого рода деятельность может привести человека к новому месту, где он будет продолжать «вести себя по-старому».

И тут возникает вопрос, если свобода, это такое вроде бы ощущаемое и в тоже время такое ускользающее из наших рук понятие, в каком-то смысле образ Идеального, почему же она не всегда доставляет нам облегчение и радость? Почему в поисках свободы люди вынуждены страдать? Фроммовская дилемма - «Как вынести бремя свободы?» остается открытой и каждое поколение думающих людей будет вынуждено давать свой ответ на неё.

Подводя итог, хотелось бы сказать только то, что человеку нужно признать себя настоящего и найти в себе силы быть им (то есть не зависеть от жизненных обстоятельств, не выстраивать свой жизненный путь по навязанным внешним лекалам, не играть роли, иметь возможность заниматься любимым делом и размышлять над своей жизнью). Быть непосредственным и стремится к полной реализации своего потенциала, наверное, вот как можно вынести бремя свободы.

Список литературы

1. Егорова, И. В. Философская антропология Э. Фромма / И. В. Егорова. – Москва, 2002. – 64 с.
2. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Москва : АСТ, 2017. – 416 с.
3. Фромм, Э. Здоровое общество / Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма // Э. Фромм. – Москва : Юрист,1995. – 623 с.
4. Фромм, Э. Революция надежды. / Э. Фромм. – Санкт-Петербург : «Ювента», 1999. – 245 с.

Мацнева Екатерина Андреевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профили Психология и социальная педагогика, г. Борисоглебск.

Селезнев Андрей Сергеевич, кандидат философских наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.161.1

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПОСТАНОВКИ УЧЕБНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Л. И. Мисирханова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: misirkhanova98@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблемам реализации в начальной школе проблемного обучения с помощью использования определенных методов постановки учебной проблемы.
Ключевые слова: учебная проблема; проблемное обучение; метод; начальные классы.

Проблемное обучение – это вид обучения, основанный на получении новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем в создающихся для этого проблемных ситуациях [1].

Проблемное обучение эффективно, поскольку реализуется на практике с помощью наглядных, словесных и практических методов и таких, например, приемов, как создание проблемной ситуации, коллективное обсуждение возможных подходов к решению проблемной ситуации, подтверждение правильности выводов, выдвижение готового проблемного задания, побуждающего от проблемной ситуации диалога, подводящего к теме диалога, сообщения темы урока с мотивирующим приемом. При этом ученики, основываясь на своем опыте и имеющихся знаниях, делают предположения, обобщают ранее приобретенные знания, находят причины явлений, объясняют их происхождение, выбирают наиболее рациональный вариант решения проблемной ситуации.

Проблемное обучение предполагает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена – постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Постановка учебной проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения этой проблемы – это этап формулирования нового знания. Постановку учебной проблемы и поиск её решения осуществляют обучающиеся в ходе специально организованного учителем диалога. Таким диалогом может быть, например, побуждающий от проблемной ситуации диалог – это сочетание приема создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к созданию противоречия и формулированию учебной проблемы.

В числе основных приемов создания проблемной ситуации в рамках использования побуждающего от проблемной ситуации диалога можно назвать проблемную ситуацию с противоречием между житейскими

представлениями учеников и научным фактом и проблемную ситуацию с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя.

Прием «Проблемная ситуация с противоречием между житейскими представлениями учеников и научным фактом» может быть рекомендован в связи с изучением темы «Именительный, родительный и винительный падежи одушевленных имен существительных» (4 класс).

Анализ		Учитель	Ученики
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	Вопрос на ошибку	-Вспомните, чем отличаются одушевленные и неодушевленные существительные. -Как вы считаете, любое растение – это предмет живой или неживой природы? -Следуя этой логике, слова *береза, тюльпан, сирень* должны относиться к одушевленным или неодушевленным существительным? -А слова *кукла, матрешка*? -Тем не менее, это не так. Факты таковы: существительные,	-Одушевленные обозначают предмет живой природы, неодушевленные – неживой. -Это предмет живой природы. Эти слова должны относиться к одушевленным существительным. Они должны относиться к неодушевленным.
	Предъявление научного факта сообщением	обозначающие отдельные растения, их видовые и родовые названия, являются неодушевленными существительными, а существительные, обозначающие названия кукол, - одушевленные. -Этот научный факт противоречит вашим выводам?	
	Побуждение к осознанию противоречия		Да, возникло противоречие. Получается, что признак «живой – неживой» не совпадает с грамматической характеристикой

		Какой же возникает вопрос?	«одушевленное – неодушевленное существительное».
	Побуждение к проблеме		-Какой механизм, какой алгоритм рассуждений или признак можно использовать, чтобы правильно охарактеризовать существительное как одушевленное или неодушевленное.
	Вопрос	Фиксирует вопрос на доске и поясняет: -Верно. Понятия «живой – неживой» и «одушевленный – неодушевленный» не совпадают. Значит, должен быт другой механизм, который позволит охарактеризовать существительное с этой точки зрения. И этот механизм есть, и он имеет чисто грамматический характер. Он связан с сопоставлением именительного, родительного и винительного падежей.	

Еще одним является прием, который носит название «Проблемная ситуация с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание». Его можно применить, например, при знакомстве с таким понятием, как нулевое окончание в рамках изучения темы «Как найти в слове окончание? Нулевое окончание» (3 класс).

Анализ		Учитель	Ученики
	Задание на известный материал	Выполните упр. № 147 под цифрой 1.	Выполняют упражнение, образуя форму мн. ч. и выделяя окончания в словах каждой пары.
П О С Т А Н		Вспомните материал прошлого урока: что же надо, чтобы правильно выделить окончание в словах?	Чтобы найти окончание в слове, надо изменить его форму.
	Задание на	А теперь давайте	Дом, стол, лист, дуб,

О В К А П Р	новый материал	выполним обратное задание: от слов *дома, столы, листы, дубы, тополя, волки* образуйте форму единственного числа и выделите окончания в словах каждой пары.	тополь, волк.
О Б Л Е М Ы	Побуждение к осознанию проблемы	Смогли вы выполнить это задание?	Нет, не смогли.
		В чем затруднение?	В том, что данные слова изменяются по числам и падежам, значит, в них должны быть окончания. Но их нет, мы их не можем выделить.
		В чем это задание не похоже на предыдущее?	В предыдущем задании в обоих формах каждой пары окончание явно выделялось, оно было выражено звуками и буквами, а в формах единственного числа этих пар слов, в которых тоже должно быть окончание, оно не выражено звуками и буквами.
	Побуждение к проблеме Тема	Какова же сегодня тема урока? Фиксирует тему на доске.	Окончания, не выраженные звуками и буквами

Рассмотренные приемы реализации проблемного обучения основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения образовательных проблем. Каждый из них имеет свои дидактические особенности, позволяющие по-разному, особым путем подводить школьников к осознанию проблемы, а их разнообразие позволяет при выборе одного из них учитывать специфику изучаемого на конкретном уроке языкового материала.

Список литературы

1. Бейзеров, В. А. Проблемное обучение / В. А. Бейзеров. // Образование в современной школе. – 2005. – №12. – С. 48–52.

Мисирханова Лейла Ильгар кызы, студент технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки), профили подготовки Начальное образование. Дошкольное образование; г. Борисоглебск

УДК 81'367

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ И ПАРЕМИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «ПОСЛОВИЦЫ РУССКОГО НАРОДА» В.И.ДАЛЯ)

И. А. Морозова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: iraida_morozova@mail.ru

Аннотация: в статье пословицы и поговорки рассматриваются как отражение гендерных стереотипов в русской языковой картине мира, в диахроническом аспекте подробно анализируются паремии тематической группы «Супружество».
Ключевые слова: гендерные стереотипы; языковая картина мира; паремии русского языка; тематическая группа; диахронический аспект.

В основу нашего исследования положено известное в лингвокультурологии методологические положение о том, что язык – некий «слепок культуры народа» (Ю.С. Степанов), в котором зафиксированы все ее тонкости. Исходя из этого постулата, можно изучать гендерные стереотипы через посредство языка. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в лингвистике отражение гендерных стереотипов в русской языковой картине мира пока ещё изучено недостаточно.

Анализируя языковые единицы различных уровней (в нашем случае паремиологический фонд), можно описать особенности национальной языковой картины мира, в том числе с учетом гендерной специфики.

Дадим определения ключевым терминам. В современной лингвистике картиной мира называют «совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа» [1, с. 5].

В словаре гендерных терминов содержится следующая дефиниция: «Гендерные стереотипы – сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины [3]. Гендерные стереотипы проявляются на всех уровнях языка, однако чаще всего отечественные лингвисты рассматривают эту проблему на материале фразеологии, которая понимается в широком смысле (идиомы, фразеологические сочетания, пословицы, поговорки, крылатые слова, речевые штампы).

Паремии / паремиологические единицы (пословицы и поговорки) избираются в качестве материала исследования не случайно. Они составляют ту часть языковой картины мира, которая представляет собой этнический взгляд на мир сквозь призму эталонов, стереотипов и прецедентов истории и культуры.

В качестве источника исследования нами был выбран сборник В. И. Даля «Пословицы русского народа» [2], включающий более 30 тысяч паремий. Данные паремиологические единицы использовались в качестве иллюстративного материала в «Толковом словаре живого великорусского языка» (1863-1866 г.). Как известно, этот словарь В. И. Даля считают «энциклопедией» русской жизни XVIII – XIX вв., зеркалом русских культурных стереотипов (в том числе гендерных), которые сохраняются в основе своей в сознании современных носителей русского языка.

Проведенный анализ показывает, что большинство пословиц и поговорок сборника В. И. Даля не имеет гендерной специфики, относясь ко всем людям независимо от их пола. Из общего количества пословиц было выделено 417 единиц, которые можно назвать гендерно значимыми; большая их часть (215) относится к женщинам, меньшая – к мужчинам (202).

При рассмотрении гендерно обусловленных единиц выделены различные тематические группы. В данной статье представим характеристику тематической группы «Супружество», которая по количественному составу является одной из самых объемных. Традиционно в русской культуре женитьба/замужество рассматривались как значимое, предопределяющее событие в жизни, которое уже нельзя изменить:

Жениться – не лапоть надеть.

Жена не седло: со спины не сымешь.

Замуж выходи, в оба гляди.

Жена воспринималась как необходимая, данная Богом половина мужчины (*Смерть да жена – богом суждена. Первая жена от бога, вторая от человека, третья от черта*). «Результаты» женитьбы могли быть разными (*Один женился – свет увидал; другой женился – с головою пропал. Одному с женою радость, другому – горе*). В основном в языковой картине мира фиксировалась неудачная женитьба (*Женился, как на льду обломился. Женился на скорую руку, да на долгую муку. Под каблук попал*), тяготы семейной жизни (*Одинокому – хоть утопиться, а женатому – хоть удавиться. Холостой много думает, а женатый больше того*).

Общая картина замужества также была окрашена в минорные тона, оно воспринималось как необходимость и приобретение минимальной защищенности, отсутствующей у женщин вне брака (*Худ мой Устим, да лучше с ним. Хоть бита, да сыта*). В семейной жизни доминирует образ несвободы, связанности женщины (*Судьба придет – и руки свяжет. Покроют головушку, наложат заботушку. Женская дорога от печи до порога*). Положительно коннотированных пословиц в этой группе незначительное количество. В них подчеркивается существенная для женщин сторона – защищенность:

За мужнину жену есть, кому вступиться.

За мужа завалюсь, всем насмеюсь, никого не боюсь.

Побереги мужа Бог вдоль и поперек, а я без него ни за порог.

Несмотря на все тяготы, семейная жизнь считалась лучшей и женской, и мужской долей (*Жена без мужа – всего хуже. Без жены, что без кошки, а без мужа, что без собаки. Не женат – не человек. Одному спать – и одеяльце не тепло*).

В русской языковой картине мира отражены единство и взаимосвязь мужа и жены (*Муж жене – отец, жена мужу – венец. Муж да жена – одна сатана. Где муж, там жена*). Традиционно муж занимал главенствующее положение в семье, обладал большими правами, но на него же возлагался целый круг обязанностей, в том числе ответственность за жену и даже ее родственников:

Родители берегут дочь до венца, а муж жену до конца.

Помилуй, господи, тещу да жену: а сам-то я и как-нибудь проживу.

В полученном материале отмечены отдельные примеры пословиц, характеризующих хорошие взаимоотношения мужа и жены (*Живут рука в руку, душа в душу*). Большее количество единиц отражает негативные отношения между супругами (*Один рычит да лает, другая мурлычет да фыркает. Живут, как собака с кошкой. Сидят вместе, а глядят врозь*).

Важное место в языковой картине мира XIX века было отведено характеристике и оценке жены и мужа (*Добрая жена да жирные щи – другого добра не ищи! С доброй женой горе – полгоря, а радость – вдвойне. Добр Мартын, коли есть алтын. Худ Роман, коли пуст карман. С деньгами мил, без денег постыл*). В некоторых паремиях имеется противопоставление *хорошая (добрая) – плохая (злая) жена*:

Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье.

Добрая жена дом сбережет, а плохая рукавом разнесет.

Отрицательно оценивался вздорный и непредсказуемый нрав женщин (*Ехал бы прямо, да жена упряма. Бабе хоть кол на голове теши. С бабой не сговоришь. Бабу не переговоришь*), их коварство (*Жена ублажает, лихо замышляет. Кто бабе поверит, трех дней не проживет*), болтливость (*У баб только суды да ряды. Бабий язык - чертово помело. Не ждет баба спроса, сама все скажет*). Также негативно характеризовалась излишняя женская эмоциональность, в частности, слезливость (*Баба слезами беде помогает. Бабьи слезы чем больше унимать, тем хуже*).

В поведении мужа осуждалась излишняя назойливость, грубость *(От него ни отмолиться, ни отбиться. Ты ему слово, а он тебе десять);* лживость *(Он тебя и купит и продаст. Он тебя и обует и разует)*; немилость *(Его плачем не разжалобишь);* недружелюбность *(Смотрит, как волк на теля).* К числу отрицательных качеств относилось безделье мужчин, их отговорки от работы и существование за чужой счет (*На печи по дрова поехал. Живет не жнет, а хлеб жует. Мужик не прядет, да не наг*

ходит).

Отдельная группа пословиц посвящена пьянству как негативному явлению среди русских мужчин (*Пьёт пиво да мёд, ничто его неймет. Выпивши пиво – да тестя в рыло, поев пироги – тёщу в кулаки*).

В русской традиции допускалось рукоприкладство со стороны мужа. О таких печальных фактах свидетельствуют паремии (*Кого люблю, того и бью. Жена не стекло (можно побить). Муж жену бьёт, а жена своё поёт*). Некоторые пословицы содержат даже обоснование и прямые указания мужчине в применении физической силы (*Бей жену к обеду, а к ужину опять. Кто жене волю даёт, тот сам себя обкрадывает (бьёт). Учи жену без детей, а детей без людей. Бабе спустишь – сам баба будешь*). Иногда возможно взаимное рукоприкладство (*Я её палкой, а она меня скалкой. С ухватом баба хоть на медведя*).

Следует отметить, что языковой картине мира XIX века отрицательные качества мужа и жены часто связывали с нечистой силой и даже отмечали женское превосходство (*У него черт в подкладке, сатана в заплатке. Люди как люди, а Фома как бес. Его сам сатана пестовал. Баба да бес – один у них вес. Куда черт не поспеет, туда бабу пошлет*).

В анализируемом паремиологическом фонде нашли отражение прямые указания обоим супругам: мужчинам – рекомендации, как вести себя с женой (*Не всяку правду жене сказывай! Не верь коню в поле, а жене в доме! Жене волю дать – добра не видать. Прости меня, моя мила, что ты меня била*), женщинам – возможность проявить свою волю, самостоятельность (*Моя коса: хочу – совью, хочу – распущу. И то бывает, что кошка собаку съедает. У неё муж по ниточке ходит (т.е. она им помыкает). Утро вечера мудренее, жена мужа удалее*).

Между тем, выявлены паремии, утверждающие, что женщина, несмотря на все проявления воли, желания, никогда не сможет занять сильную мужскую позицию (*Сколько утка не бодрись, а лебедем не быть. Хоть под небеса летай, а сове соколом не быть. Лягушке волом не быть, сколько воды не пить*). Некоторые пословицы предостерегают, что в подобных устремлениях женщину ждет неудача (*Коза с волком тягались – рога да копыта остались. Кобыла с медведем тягалась, да один хвост да грива остались*). Данные единицы отражают традиционную для русской культуры слабую зависимую позицию женщины.

Таким образом, паремии, извлеченные из сборника В.И. Даля, отражают гендерные стереотипы, которые были характерны для русской языковой картины мира XIX вв. и в определенной степени сохраняются в настоящее время. В частности, анализ тематической группы «Супружество» позволяет сделать вывод о важности женитьбы/замужества, о взаимоотношениях мужа и жены, о требованиях, предъявляемых к ним.

Необходимыми для мужчины качествами в семейной жизни являлись

ответственность и материальное благополучие. Целый ряд мужских характеристик: грубость, назойливость, безделье, пьянство – вызывал осуждение. В стереотипном представлении традиционной русской культуры мужчине отводилась активная, главенствующая роль. В пословицах и поговорках отражена доминирующая роль мужчины как мужа, семьянина, хозяина, которую он имел в прежние времена.

Женщины предстают зависимыми, эмоциональными, в семейной жизни у них чаще преобладали печаль и страдание. В паремиях подчеркивается неудобство для женщин их вынужденной замкнутости в узкой сфере семьи и быта. Поведение женщины в языковом сознании получает как позитивную, так и негативную оценку. Неизменной была высокая ценность материнства и таких черт женщины, как любовь, самопожертвование; физическая слабость женщины практически не отражена в исследованных пословицах.

Проведенный анализ паремий позволяет сделать определенные выводы относительно образа мужчины и женщины в языковой картине мира в диахроническом аспекте.

Список литературы

1. Попова, З. Д. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 101 с.
2. Пословицы русского народа : сборник В. И. Даля : В 3 т. – Москва : Русская книга, 1994. – Т. 1. – 640 с. – Т. 2. – 704 с. – Т. 3. – 736 с.
3. Словарь гендерных терминов / под ред. М. А. Денисовой. – Москва : Информация XXI век, 2002. – 256 с. – URL : http://www.owl.ru/gender/042.htm свободный (дата обращения : 24.03.2023).

Морозова Ираида Алексеевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.161.1

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. М. Моторыгина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: turina.liza2010@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблемам формирования читательской грамотности младших школьников в связи с изучением лирических стихотворений.
Ключевые слова: читательская грамотность; лирическое стихотворение; начальные классы.

Важной составляющей функциональной грамотности, одного из основных понятий современной методики начального образования, является читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать поставленные цели, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Она тесно связана с понятием «читательская самостоятельность», которая во многом определяет наличие у человека читательской грамотности.

Одним из важнейших условий формирования читательской грамотности у младших школьников является обращение на этапе начального образования ко всему жанровому и тематическому разнообразию художественной литературы, знакомство детей с произведениями разных родов литературы, в том числе и к лирике.

Изучение лирического произведения, как известно, даётся младшим школьникам отнюдь нелегко. Чтобы понять такое произведение, мало разобраться в его структуре и форме, в значениях отдельных слов. Нужно понять чувства, выраженные поэтом. Сделать это младшим школьникам трудно ввиду многих причин. Это и «незрелость» их души, и затруднение в понимании приёмов языковой выразительности, и незнание значений многих групп слов, и другое.

Рассмотрим задания, которые могут использоваться с целью формирования читательской грамотности в связи с изучением лирических стихотворений в начальных классах. Данные задания могут быть классифицированы в соответствии с этапами работы над изучаемым на уроке литературного чтения произведением:

1) переход к новой теме, который может включать в себя рассказ о поэте, представление изучаемого произведения в контексте всего творчества писателя;

2) лексическая работа

3) выявление эмоционального восприятия школьников после первичного прочтения произведения;

4) анализ структуры стихотворения, определение его темы;

5) анализ средств выразительности, участвующих в создании образов стихотворения;

6) выявление подтекста и идейного содержания стихотворения;

7) подготовка к выразительному чтению стихотворения.

Для примера приведем задания, которые могут использоваться на двух первых этапах – переход к новой теме, включающий рассказ о поэте, и лексическая работа.

Организация такого этапа работы, как рассказ о поэте имеет свою специфику и сопровождается значительными трудностями, которые во многом связаны с отбором биографического материала. Этот процесс должен основываться на нескольких важных принципах: краткость биографической справки, адаптация отобранных сведений в соответствии с возрастом младших школьников, дидактико-методическая целесообразность отобранного биографического материала и приема знакомства с ним учащихся начальных классов.

Так, перед изучением стихотворения С.А. Есенина «Черемуха» (3 класс УМК «Школа России») учащихся необходимо познакомить с важными моментами биографии поэта, опираясь при этом на то, что детям уже известно о нем.

В начале урока школьникам предлагается рассмотреть фотографии и иллюстрации картин, на которых запечатлена красота русской природы. На одной из них должно быть изображение березы, покрытой пушистым снегом. Также учитель готовит небольшую выставку сборников стихов разных русских поэтов.

-Ребята, что общего у всех этих изображений, чему они посвящены (на них изображена природа России в разное время года).

-А теперь взгляните на выставку книг, которую я для вас подготовила. Что их объединяет? (все эти книги – сборники стихов русских поэтов).

-Посмотрите внимательно на фамилии авторов этих книг. Подумайте, книгу какого хорошо известного вам русского поэта, много своих произведений посвятившего русской природе, нет на нашей выставке? Правильный ответ вам подскажет вот эта иллюстрация (учитель обращает внимание детей на иллюстрацию с изображением березы в снегу).

Обучающиеся должны назвать фамилию С.А. Есенина, вспомнив знакомое им стихотворение «Береза», с которым они знакомились во 2 классе. Далее следует рассказ учителя о поэте, который желательно сопровождать презентацией.

Жизненный путь поэта был нелегким. Сергей Александрович родился 21 сентября в рязанском селе Константиново в крестьянской семье. Его семья рано распалась. После этого мальчика отдали на воспитание бабушке и дедушке. Бабушка ему читала стихи, пела народные песни, частушки, рассказывала предания, загадывала загадки. Именно благодаря бабушке Есенин начал писать стихи в девять лет, правда, они были больше похоже на частушки, на народные напевы. После окончания четырехклассного училища Сергей Александрович поехал на заработки в Москву. Этот шаг сыграл большую роль в становлении его как поэта. Там он нашел много единомышленников, познакомился и подружился со многими известными поэтами: А. А. Блок, А. А. Ахматова, М. И. Цветаева, с творчеством которых знакомы и вы.

Учитель приглашает одного из учеников подойти к выставке книг и найти сборники стихов названных поэтов, а остальные учащиеся называют названия известных им стихотворений этих авторов. Если возникают затруднения, ученик, работающий с книгами, помогает вспомнить названия стихов или узнать названия новых стихотворных произведений о природе.

На протяжении всего творческого пути главной есенинской темой была Родина. Поэт воспевал красоту, неповторимость русской природы. Он много путешествовал по миру. Сначала Есенин был восхищен заграницей, которая резко отличалась от «неяркой России», но постепенно ему стало не хватать русских просторов. С. А. Есенин рано ушел из жизни, но его творчество до сих пор любимо народом.

После знакомства с биографией, рекомендуется задать обучающимся несколько вопросов, которые помогут систематизировать полученные знания.

- Что нового вы узнали о жизни и творчестве поэта? (ответы учеников)

- Какие моменты его биографии вам запомнились? (ответы учеников)

- Как вы думаете, каким человеком был С. А. Есенин? Почему? (он был человеком, любящим Россию, умевшим видеть красоту ее природы и передавать эту красоту в строках своих стихов).

-Верно, сегодня мы познакомимся еще с одним стихотворением С. А. Есенина, посвященным русской природе, а значит – и самой России.

Первичное чтение следует предварять лексической (словарной) работой, суть которой в пополнении и активизации словарного запаса младших школьников в связи с изучением какого-либо художественного произведения.

Часто при знакомстве с новыми произведениями учащиеся сталкиваются с незнакомыми словами или незнакомыми значениями многозначных слов. Также иногда ребенку знакомо какое-либо слово, но он не пользуется им в своей речи, поэтому понимание характера его

функционирования бывает затруднено. Эти обстоятельства обусловливают необходимость осуществления работы, способствующей исправлению этого.

Для проведения лексической работы существует немало традиционных апробированных в практике многих поколений учителей методов: демонстрация предмета, названного рассматриваемым словом, его макета, соответствующей иллюстрации или фотографии; работа со сносками в учебнике, с толковым словарем и словарем устаревших слов; подбор синонимов или антонимов (с привлечением соответствующих словарей); морфемный и словообразовательный анализ; перевод заимствованных слов или корней с использованием двуязычных словарей или словарей иностранных слов; анализ контекста; использование возможностей компьютера и мультимедиа, позволяющих совмещать демонстрацию предмета или явления и их называние с включением в текст; обращение к речевому опыту учащихся и его анализ.

Последний из названных приемов не может быть признан вполне эффективным, поскольку речевой опыт младших школьников невелик. Все остальные приемы должны выбираться учителем в соответствии с конкретным анализируемым словом, изучаемым текстом и количеством учебного времени, которое может использовать учитель для этого вида работы. Например, возможно использовать средства мультимедиа в связи с изучением «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина для семантизации и активизации некоторых устаревших слов, поскольку в данном случае видеоряд четко сопровождает авторский текст, содержащий устаревшие слова. Ниже приведены фотографии эпизодов из мультфильма, демонстрация которых сопровождает соответствующие отрывки пушкинского текста («На крыльце стоит его старуха/ В дорогой собольей душегрейке…» и «Перед ним изба со светелкою,/ С кирпичной беленою трубою…»). Эти отрывки посвящены описанию жилища и внешности человека соответственно и содержат достаточно большое количество устаревших слов, принадлежащих в основном к тематическим группам «одежда» или «жилище» и затрудняющих понимание текста младшими школьниками.





Перед просмотром фрагментов мультфильмов учащимся дается задание внимательно слушать текст сказки, обращая внимание на непонятные слова и пытаясь понять их значение посредством соотнесения пушкинских строк с изображениями, которые они сопровождают. После просмотра видеофрагментов учитель выясняет, как школьники поняли значение содержащихся в них устаревших слов и редко употребляемых слов (требующих активизации в речи детей): соболья, душегрейка, парчовая, маковка, кичка, жемчуги, перстни, чупрун; изба, светёлка, тесовые (ворота).

После самостоятельного просмотра видеофрагмента младшие школьники, скорее всего, будут в состоянии пояснить большинство из выделенных слов. А значения тех из них, которые и после просмотра останутся детям непонятны, пояснит учитель одним из перечисленных выше традиционных способов.

Таким образом, формирование читательской грамотности на уроках литературного чтения предполагает активную самостоятельную работу обучающихся на уроке, а также творческий и системный подход учителя к процессу обучения.

Список литературы

1. Пушкин, А. С. Сказка о рыбаке и рыбке // Собрание сочинений. В 10-ти томах. Т. 3. Поэмы. Сказки. Примеч. С. М. Бонди. / А. С. Пушкин. – Москва : Художественная литература, 1975. – 488 с.

Моторыгина Елизавета Михайловна, студент технолого-педагогического факультета, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили подготовки Начальное образование. Дошкольное образование; Борисоглебск

УДК 371.322.043.2

ПРОЕКТНАЯ ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ООП НОО

А. Д. Пометова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: n.pometova2018@yandex.ru

Аннотация: в статье описывается тематика и результаты межпредметных проектов, построенных на математическом и краеведческом содержании, а также их значение в формировании метапредметных и личностных образовательных результатов младших школьников.
Ключевые слова: образовательные результаты; универсальные учебные действия; внеурочная деятельность; проектная деятельность.

В соответствии с ФГОС НОО, педагогу в начальной школе необходимо сформировать у младших школьников не только знания, умения и навыки по отдельным учебным предметам, но и метапредметные умения, позволяющие обучающимся организовать самостоятельную учебную деятельность, а также комплекс социально-значимых личностных качеств. Цель и основной результат современного начального образования составляет развитие личности обучающихся на основе усвоения ими универсальных учебных действий [0].

Понятие *универсальные учебные действия* (УУД) известный психолог А. Г. Асмолов рассматривает в двух значениях. С психологической точки зрения, в более узком значении, под универсальными учебными действиями понимается совокупность способов действий и навыков учебной работы обучающегося, которые обеспечивают самостоятельное формирование умений и усвоение новых знаний. В широком значении, УУД представляют собой способность ученика к саморазвитию, самосовершенствованию, путём развития умения учиться, сознательно и активно присваивая социальный опыт [0].

Цель исследования заключалась в разработке и апробации в образовательной практике методического обеспечения внеурочной деятельности, способствующей достижению младшими школьниками метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО). Исследование выполнялось на базе МБОУ БГО «Борисоглебская средняя общеобразовательная школа №5» (в третьих и четвёртых классах) в течение двух лет. В эксперименте участвовали младшие школьники в возрасте 10-12 лет в количестве 29 человек (15 человек составили экспериментальную группу, 14 человек – контрольную группу).

Для диагностики сформированности метапредметных образовательных результатов были выбраны познавательные универсальные учебные действия. Для выявления следующих критериев использованы соответствующие диагностические методики [0]:

– умение осуществлять поиск, сбор, планирование, представление информации в соответствии с учебной задачей (методика «Диагностика особенностей развития поискового планирования» А. З. Зака);

– способность создавать и использовать знаки, модели символы для решения учебной задачи (методика «Сформированность универсального действия общего приёма решения задач» А. Р. Лурия, Л.С. Цветковой);

– использование логических действий (сравнение, анализ, синтез) для выполнения учебной задачи (методика «Нахождение схем к задачам» А. Н. Рябинкиной).

Констатирующий этап педагогического эксперимента показал следующее:

1. Большинство третьеклассников, охваченных диагностикой особенностей развития поискового планирования, продемонстрировали высокий уровень (40%- экспериментальной группы и 50% – контрольной группы).

2. Большинство обучающихся продемонстрировали средний уровень УУД по второму критерию («Выбор наиболее эффективных способов решения задач»): более 46% обучающихся экспериментальной группы, более 35% обучающихся контрольной группы. Ученики проявили умения решать задачи арифметическим способом, но испытывали трудности в объяснении и аргументации решения.

3. Большинство третьеклассников (53% экспериментальной группы и 50% контрольной группы) показали средний уровень сформированности познавательных умений: обучающиеся смогли определить около 4-5 схем к задачам, но испытывали трудности в нахождении в данных схемах их частей, соответствующих смысловым единицам.

С целью повышения уровня метапредметных образовательных результатов обучающиеся экспериментальной группы были вовлечены в освоение разработанного нами и обеспеченного программно-методическими материалами курса внеурочной деятельности «Моё настоящее и далёкое прошлое».

В процессе реализации программы названного курса внеурочной деятельности обучающихся включали в выполнение исследовательских проектов по предложенной тематике: «История родного края в цифрах и датах», «Природное наследие Воронежской области в цифрах и измерениях», «Математики и их открытия в годы Великой Отечественной войны» и др.

Направленность проектной деятельности на получение конкретного результата обеспечивает, по нашему убеждению, достижение *регулятивных универсальных учебных действий*, включающих определение целей деятельности, составление плана работы и его реализацию, анализ причин возникающих затруднений и поиск их решения [0].

Поскольку обязательным этапом проекта является поиск и сбор информации по теме в соответствии с поставленной целью и выделенной проблемой, то в результате проектной деятельности происходит формирование *познавательных универсальных учебных действий*. Формируется умение осуществлять поиск информации из различных источников (словари, энциклопедии, справочники), сопоставлять и систематизировать информацию, представлять её в различных формах (тезисного плана, таблицы, презентации и др.). Совместная творческая деятельность учащихся при работе над проектом в группе, а также процедура презентации и защиты проекта стимулирует развитие *коммуникативных универсальных учебных действий* [0].

Включение младших школьников во внеурочную деятельность на межпредметной основе (исследовательский проект на тему «История родного края в цифрах и датах») способствует, на наш взгляд, формированию личностных образовательных результатов: основ российской гражданской идентичности личности, чувства уважения к истории родного края, чувства гордости за своё отечество, а также стимулирует развитие интереса к изучению истории своей родины и осознанию связи истории с математикой.

В процессе реализации названного выше проекта обучающимся предлагалось познакомиться с историей родного края посредством изучения материалов местных печатных изданий, краеведческого музея, фотоматериалов. Используя собранный краеведческий материал, обучающиеся смогли составить сборники задач об истории своего родного края, проверить собственные знания истории своего города в процессе решения составленных текстовых задач, изготовить стенгазету, подготовить презентацию на тему «История моего города в цифрах и датах».

Освоению знаний истории родного края, культурного и природного наследия малой родины способствовал исследовательский проект «Природное наследие Воронежской области в цифрах и измерениях». Младшим школьникам предлагалось изучить и проанализировать литературу о природных памятниках Воронежской области, собрать текстовый и фотоматериал о природном наследии родного края, составить краткую характеристику памятников природы Воронежской области в цифрах и измерениях. Продуктом проекта стала разработка альбома-памятки «Семь чудес Воронежской области».

Одним из направлений работы, способствующим формированию гражданской идентичности личности младшего школьника, является военно-патриотическое просвещение, формирование интереса к военному прошлому своей страны через чтение литературы о событиях Великой Отечественной войны. Для реализации данного направления был организован исследовательский проект на тему «Математики и их открытия в годы Великой Отечественной войны». Обучающимся предлагалось найти и прочитать литературу соответствующей тематики, изучить вклад учёных-математиков в победу в Великой Отечественной войне. Продуктом данного проекта стала стенгазета на тему «Математики и их открытия в годы Великой Отечественной войны».

Диагностика влияния проектной внеурочной деятельности на формирование метапредметных образовательных результатов проводилась на контрольном этапе педагогического эксперимента с обучающимися 4 класса. Использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе. Результаты контрольного эксперимента показали следующее:

1. Снизилось количество обучающихся с низким уровнем целостного поискового планирования (в экспериментальной группе на 1 обучающегося, в контрольной группе обучающиеся не испытали трудностей при выполнении заданий).

2. Повысилось количество четвероклассников с высоким уровнем сформированности универсального действия общего приёма решения задач (в экспериментальной и контрольной группах на 2 ученика). Снизилось количество младших школьников, имеющих низкий уровень данного критерия (в экспериментальной и контрольной группах на 2 ученика).

3. Снизилось количество обучающихся, имеющих средний уровень сформированности познавательных умений, за счёт увеличения высокого уровня (в экспериментальной группе на 1 ученика, в контрольной на 2). Низкий уровень сформированности умения соотносить схемы с задачами не был выявлен ни у кого, что свидетельствует о положительной динамике формирования метапредметных результатов.

Достижение личностных образовательных результатов выявлялось в ходе наблюдения за поведением, общением обучающихся, а также посредством методики «Незаконченный тезис» и теста «С чего начинается Родина» [5], позволившими выявить преобладающее позитивное отношение младших школьников к основным ценностям и когнитивную составляющую гражданской идентичности личности.

Результаты проведённого исследования убедили нас в том, что включение обучающихся в проектную внеурочную деятельность способствует повышению уровня формирования метапредметных и личностных образовательных результатов.

Список литературы

1. Биляк, Л. М. Способы достижения метапредметных образовательных результатов на уроках при реализации ФГОС НОО / Л. М. Биляк. – URL: https://infourok.ru/statya-na-temu-sposobi-dostizheniya-metapredmetnih-obrazovatelnih-rezultatov-na-urokah-pri-realizacii-fgos-noo-3688373.html (дата обращения : 27.03.23).
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Степанова, Е. В. Сборник диагностических методик для начальной школы / Е. В. Степанова. – URL: https://multiurok.ru/files/sbornik-diaghnostichieskikh-mietodik-dlia-nachal-n.html (дата обращения : 18.04.2023).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Минпросвещения России, 2021. – 59 с.
5. Федотова, Н. Е. Диагностика уровня сформированности гражданской идентичности личности младших школьников. Пакеты диагностического инструментария / Н. Е. Федотова. – URL: https://infourok.ru/diagnostika-urovnya-sformirovannosti-grazhdanskoy-identichnosti-lichnosti-mladshih-shkolnikov-paketi-diagnosticheskogo-instrumen-1830199.html (дата обращения : 28. 04. 2023).

Пометова Анастасия Дмитриевна, технолого-педагогический факультет, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Начальное образование. Дошкольное образование, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 371.15

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В. В. Процик, Е. Н. Солодовникова
МБОУ БГО СОШ №10, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: vikposchten@yandex.ru, solodovnikova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье рассматривается вопрос профессионального сопровождения молодых специалистов в общеобразовательной организации. Становление молодого педагога является интенсивным процессом развития профессионализма, самоопределения личности, но этот процесс нуждается в умелом психолого-педагогическом сопровождении.
Ключевые слова: молодой специалист; профессиональное сопровождение; наставничество.

Сегодня многие общеобразовательные организации сталкиваются с проблемой износа кадров и нехватки опытных специалистов. В этой связи особенно важно обеспечивать профессиональную поддержку молодым педагогам, которые только вступают на педагогический путь.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения молодого педагога раскрываются в работах С. Г. Вершловского, Н. П. Литвиновой, Т. М. Симоновой. Исследования А. В. Батаршева, И. Н. Димура, А. А. Русалиновой посвящены изучению социально-педагогических условий формирования профессиональной устойчивости молодых учителей.

Проблемы вхождения молодых специалистов в профессиональную деятельность в условиях средней общеобразовательной школы рассмотрены в исследованиях И. С. Алексеевой, Э. Ц. Мусаевой, Т. М. Чурековой, Л. Р. Шафигулиной. Ученые сходятся во мнении, что в период профессионального становления молодых специалистов необходим системный, компетентностный, личностно ориентированный персонифицированный подход. Профессиональное становление, подчеркивают авторы, – это непрерывный процесс развития профессиональной компетентности, выражающийся в самообразовании и самореализации в педагогической деятельности. Интегрироваться начинающим педагогам в микрополитику образовательного учреждения помогает социальная поддержка со стороны отдела образования, администрации, педагогов, родителей обучающихся [3].

Когда молодой специалист только начинает свою работу, он может столкнуться с различными трудностями, которые способны повлиять на его эмоциональное состояние и производительность. Поэтому важно, чтобы

молодые педагоги получили психологическую поддержку, что является одним эффективным инструментом профессионального сопровождения.

Молодой специалист может столкнуться с чувством неуверенности и тревоги, возникающими в связи с необходимостью соответствовать ожиданиям своего руководителя и коллег, а также с сомнениями в своих способностях. Психологическое сопровождение может помочь ему разобраться в этих чувствах и взглянуть на свои сильные стороны.

Второй аспект – это адаптация к новой среде. Молодому специалисту нужно обучаться и адаптироваться к новым условиям работы, новой команде, новым людям. В этом процессе он может чувствовать себя напряженным и усталым. Психолог может помочь молодому специалисту разработать стратегии для успешной адаптации к новому окружению, что облегчит процесс принятия новых условий.

Третий аспект – это конструктивный обратный отзыв. Молодой специалист может получать обратную связь, в том числе критику. Однако она вероятнее всего будет полезной, и психолог способен помочь молодому специалисту воспринимать ее не как урок, а как возможность улучшить свою работу.

Психологическое сопровождение помогает молодому специалисту улучшить самооценку, снять стресс и найти способы преодолеть любые трудности, которые могут возникнуть. Это в свою очередь способствует улучшению качества работы и повышению производительности труда.

Также одним из эффективных инструментов профессионального сопровождения является наставничество – систематическое и целенаправленное содействие опытных коллег развитию профессиональных навыков молодых специалистов. Оно может включать как индивидуальные консультации и совместную работу на уроках, так и коллегиальные обсуждения и взаимную поддержку в профессиональном сообществе.

«Наставничество – форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество» [1] .

«Наставничество – это способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области» [2] .

Мы будем понимать под наставничеством отношения между наставником и воспитанником, в котором наставник является образцом и руководителем для воспитанника, предоставляя ему эффективную поддержку в развитии профессиональных и личностных качеств.

Молодые специалисты часто сталкиваются с трудностями в начале своей карьеры. Они имеют мало опыта работы и не знают, как правильно

применять свои навыки на практике. Это может привести к ухудшению качества их работы, а также к снижению мотивации и самооценки.

Наставничество молодых специалистов преследует следующие цели:

1. Развить у молодого педагога профессиональные навыки и уверенность в себе. Наставник может поделиться своим опытом и знаниями, предоставить обратную связь и научить эффективным методам работы. Это помогает молодому специалисту улучшить работу и повысить уверенность в своих способностях.

2. Помочь молодым специалистам укрепить свои социальные связи и связь с другими коллегами. В общеобразовательной организации, где многие учителя работают в изолированных классах, наставник может предоставить молодому специалисту возможность работать в команде и упрочить свои отношения с другими учителями в школе.

3. Способствовать формированию профессионального образа и развитию его профессиональных целей. Наставник должен стать примером для молодого специалиста и помочь ему выбрать правильный путь в своей карьере.

Внедрение наставничества в образовательную организацию требует соблюдения следующих условий:

– наличие квалифицированных наставников;

– планирование и разработка программы наставничества;

– включение наставничества в систему управления образовательной организацией.

Наставничество не только позволяет молодым педагогам быстро освоить требования профессии и выйти на новый уровень профессионального мастерства, но и является важным фактором сохранения кадров и совершенствования качества образовательного процесса.

Для эффективного сопровождения молодых специалистов требуется новая роль опытных педагогов, которые должны не только обладать профессионально-педагогическими компетенциями, но и быть готовыми к обмену опытом и взаимной поддержке.

Работа наставника с молодым специалистом основана на формировании и поддержании профессиональной зрелости, эффективной организации труда, развитии профессиональных и личностных качеств.

Формы работы наставника включают в себя:

1. Индивидуальное наставничество: наставник постоянно сопровождает молодого специалиста, помогает ему развивать свои профессиональные навыки и умения, дает советы по управлению временем и организации работы.

2. Оценка работы и обратная связь: наставник регулярно подводит итоги работы молодого сотрудника, оценивает его достижения и прогресс, делает замечания и предлагает конструктивную критику.

3. Обучение и тренировки: наставник может организовывать конкретные тренинги и семинары, которые помогут молодому специалисту развиваться как профессионалу и как личности.

К методам работы наставника относятся следующие:

1. Демонстрация и моделирование: наставник показывает, как выполнять те или иные задачи на практике, и дает молодому специалисту возможность наблюдать их выполнение.

2. Совместная работа: наставник может работать вместе с молодым специалистом, чтобы помочь ему развиваться в конкретной области и показать, как правильно решать проблемы и задачи.

3. Пошаговая инструкция: наставник разбивает задачу на отдельные этапы и помогает молодому специалисту справиться с каждым этапом по мере надобности.

В результате работы наставника с молодым специалистом происходит:

1. Улучшение профессиональных навыков: наставник помогает развивать и улучшать навыки, необходимые для успешной работы.

2. Повышение уверенности: наставник помогает молодому специалисту повысить уверенность в своих способностях и навыках.

3. Развитие отношений – наставник и молодой сотрудник формируют положительные отношения, которые могут помочь в будущем улучшить результаты работы и повысить производительность.

Таким образом, профессиональное сопровождение молодых специалистов в общеобразовательной организации является актуальной задачей в контексте совершенствования системы образования и должно осуществляться на основе эффективных методов и инструментов, включая наставничество и психологическую поддержку.

Список литературы

1. Письмо Минпросвещения России №АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ №657 от 21.12.202 «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников»). – URL: https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-n-az-112808-profsoiuza-rabotnikov-narodnogo-obrazovanija/ (дата обращения : 25.03.2023).

2. Родичев, Н. Ф. Отечественный и зарубежный опыт профориентационно значимого наставничества / В кн. : Сборник лучших мировых технологий и практик по вопросам развития и управления талантами «Discovery of Talents // Открытие талантов / Сәләтлеләрачылышы». Профессиональное самоопределение / Под общ. ред. С. С. Гиля, М. А. Сикорской-Декановой. – Казань, 2015. –С. 40.
3. Тарабарина, Т. И. Сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов как объект научных исследований / Т. И. Тарабарина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30986 (дата обращения : 25.03.2023).

Процик Виктория Владиславовна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Управление образовательной организацией, учитель математики МБОУ БГО СОШ №10, г. Борисоглебск

Солодовникова Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373.33

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В. Н. Пугач, В. В. Рощенко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: vera_pugach@rambler.ru, roshenko.varvara007@mail.ru

Аннотация: авторы статьи высказывают мнение, что в основе работы по развитию речи младших школьников лежит анализ литературного произведения. В качестве примера такого анализа предлагается фрагмент урока изучения басни И. А. Крылова.
Ключевые слова: развитие речи; литературное чтение; младшие школьники; басня; анализ литературного произведения.

Развитая речь – один из основных результатов обучения младших школьников литературному чтению. Показатели сформированности этого результата следующие:

– обучающийся понимает чужую речь (устную и письменную), анализирует её, выделяет главную мысль, определяет своё отношение к позиции автора;

– обучающийся грамматически правильно строит высказывание в устной и письменной форме, соблюдает орфоэпические нормы, выражает мысль логически стройно, точно, уместно используя языковые средства выразительности.

В соответствии с названными показателями на уроках литературного чтения ведётся работа по двум направлениям:

– понимание учеником произведений разных литературных жанров и функциональных стилей;

– развитие у младшего школьника навыков построения собственных высказываний – правильных, осознанных, выразительных.

Основу перечисленных направлений составляет анализ литературного произведения, что мы продемонстрируем на примере фрагмента урока изучения басни И. А. Крылова «Ворона и Лисица» в третьем классе.

После первичного прослушивания басни в исполнении учителя или выразительно читающего ученика целесообразно дать обучающимся время на ознакомление с текстом. В ходе самостоятельного прочтения басни третьеклассники должны выделить логические части текста и отметить непонятные им слова и речевые обороты.

Работа по выделению смысловых частей способствует осознанности чтения, развитию логического мышления и памяти. Выделяя зачин (Ворона нашла кусочек сыру), основную часть (Лису привлёк запах сыра, Лиса расхваливает Ворону, усыпляя её бдительность), концовку (Лиса

заполучила сыр, а Ворона осталась ни с чем), обучающиеся рассуждают и над тем, каким голосом, с какой интонацией следует читать каждую часть. Ниже мы приводим возможные вопросы учителя и, в скобках, предполагаемые ответы обучающихся.

– Ребята, а как нужно читать завязку? Громко, быстро? (Читать нужно размеренно, с паузами между предложениями.)

Необходимая интонация для прочтения логических частей устанавливается в ходе их последовательного анализа, обязательный этап которого – выяснение значений непонятных слов и оборотов.

Например, третьеклассники могут затрудниться в понимании следующих слов: *лесть, корысть, гнусна, не в прок, взгромоздясь, пленил, плутовка, бог послал, сырный дух, на цыпочках подходит, глаз не сводит, в зобу дыханье спёрло, была такова*.

– Как понимаете выражение *бог послал*? (Ворона нашла кусочек сыра неожиданно, по воле случая.)

– Знакомо ли вам слово *взгромоздясь*? Давайте подберём к нему синонимы. (Забраться с трудом, неуклюже.)

– Ворона, оказывается, неуклюжая, неповоротливая, тяжёлая, глуповатая. Давайте прочитаем строки басни, выделяя голосом слова, которые характеризуют Ворону: как она себя ведёт, как забирается на дерево.

Объяснение непонятных слов ведётся с помощью подбора синонимов, в чём активное участие принимают сами обучающиеся, привлекая свой жизненный и языковой опыт. Новые слова и синонимические ряды учитель фиксирует на доске, причём располагает их в таблице-характеристике героев (см. далее Таблицу 1). Составление такой таблицы – приём, способствующий развитию речи обучающихся. Во-первых, она фиксирует и помогает запомнить новые слова и синонимические ряды. Во-вторых, слова, расположенные в таблице под именем соответствующего персонажа, третьеклассники смогут использовать как опорные, характеризуя героев басни.

Большую словарную работу включает анализ основной части басни.

– Как вы понимаете значение выражения *на ту беду*? (Беда – что-то нехорошее. Значит, появление Лисицы вызовет беду.)

– Что заставило Лису остановиться? Давайте найдём этот момент в тексте басни и прочитаем. (Вдруг сырный дух Лису остановил, Лисица видит сыр, Лисицу сыр пленил.)

– Что значит *сыр пленил*? Подберите однокоренное слово к глаголу *пленил*. (Плен – заточение, ловушка, из которой трудно выбраться. Сыр «захватил» внимание Лисы: она не видела ничего, кроме сырного кусочка, хотела его заполучить и съесть).

– Каким голосом нужно читать эту строку? (С восхищением, с трепетом в голосе, небыстро.)

– Почему баснописец называет Лису *плутовкой*? (Лиса –плутовка, потому что хитрая, лукавая.)

– Что сделала Лиса, чтобы выманить сыр у Вороны? (Лисица стала расхваливать Ворону. Чтобы добиться расположения, Лиса в своей речи употребляла ласковые слова – *голубушка, светик, пёрышки, носок, ангельский голосок*.)

Здесь будет уместным познакомить обучающихся с фразеологизмом *усыпить бдительность* – «обманом, притворством заставить кого-либо позабыть осторожность» [3]. Этот фразеологизм следует записать в таблицу-характеристику героев.

– Как нужно читать льстивую речь Лисы? (Читать нужно мягким голосом, как Лиса-плутовка, *чуть дыша,* то есть с паузами в речи, почти шёпотом, заискивая.)

После такого вывода несколько учеников по очереди прочитают речь Лисы. Насколько им удалось соответствовать образу Лисы, оценят их одноклассники. Оценка должна быть высказана доброжелательно, а замечания аргументированы. Выступления с оценкой ответа товарища – это тоже практика, способствующая развитию речи и умения аргументировать.

– Правда ли, что Ворона – *голубушка*, а её голос ангельский, как говорит Лисица? (Это неправда, потому что ворона не умеет петь, да и выглядит весьма невзрачно – серая и неприметная.)

– Давайте представим, как вела себя Ворона, слушая похвалу Лисы. (Она важничала, красовалась и любовалась собой, потому что ей приятна похвала.)

Такое задание создаёт условия для развития у обучающихся не только речи, но и воображения.

– Найдите, какими словами передаёт И. А. Крылов чувства, охватившие Ворону от льстивых слов Лисы.

Ученики зачитывают соответствующий отрывок.

Вещуньина с похвал вскружилась голова,
От радости в зобу дыханье спёрло,–
И на приветливы Лисицыны слова
Ворона каркнула во все воронье горло:
Сыр выпал – с ним была плутовка такова.

Несколько слов и словосочетаний в приведённом тексте требуют пояснений. Выражение *в зобу дыханье спёрло* синонимично эмоционально нейтральному словосочетанию *трудно дышать*, но, в отличие от него, имеет ироническую, грубоватую окраску. Следует также обратить внимание на усилительный смысл фразеологизма *во всё горло*, то есть *очень громко* и, расширяя лексический запас третьеклассников, привести его

синоним – *что есть мочи,* то есть «очень сильно». В общем контексте ироничный смысл обретает и слово *вещуньина*. *Вещунья* – это предсказательница [1]. В русской традиции вещуньей называют ворону, поскольку считается, что эта птица, каркая, предвещает непогоду, беду. Однако в басне Ворона, несмотря на «дар» предчувствовать беду, не устояла перед лестью. От комплиментов у Вороны *вскружилась голова* – она возгордилась. В итоге – попала в нелепое положение.

Развязка басни в последней строке: *Сыр выпал – с ним была плутовка такова*. Перед ней нужно сделать паузу, создавая некое напряжение, ожидание итога. Саму последнюю строку следует читать, замедляя темп и понижая голос к концу.

– Почему у Лисицы получилось добиться своего? Какой же оказалась в итоге Ворона? (Ворона оказалась глупой, доверчивой, а Лисица очень хитрой. Она лестью и красивыми словами обманула Ворону, расположила её к себе, воспользовалась случаем и утащила сыр.)

– Ворону можно назвать *разиней*, *ротозейкой,* то есть невнимательной. [1] Она каркнула и выронила сыр – *проворонила, безвозвратно лишилась*.

В результате анализа басни на доске появится следующая таблица, включающая лексические единицы, необходимые для составления словесного портрета героев:

Таблица 1. Характеристика героев басни

Слова и фразеологизмы	Лисица	Ворона
существительные	плутовка, льстец,	разиня, ротозейка, вещунья,
прилагательные	хитрая, льстивая, лукавая, изворотливая, недобрая, ловкая, коварная	неуклюжая, неповоротливая, тяжелая, нескладная, доверчивая, глупая, податливая, невнимательная
глаголы	подходит на цыпочках, вертит хвостом, сладко говорит, чуть дыша,	взгромоздилась, призадумалась, красовалась, важничала,
фразеологизмы	была плутовка такова; говорит так сладко, чуть дыша; усыпила бдительность	в зобу дыханье спёрло, каркнула во всё горло, вскружилась голова

Словесные портреты героев следует соотнести с иллюстративным материалом учебника. Нелишне рассмотреть работы разных иллюстраторов. Басни И. А. Крылова настолько популярны, что список всех иллюстраторов привести сложно: Франсуа Руйе, Георгий Нарбут, Александр Орловский, Валентин Серов, Вера Ермолаева, Павел Федотов и многие другие. Пусть ученики выберут иллюстрацию, которая, по их мнению, наиболее точно передаёт характер, поведение и чувства героев. Свой выбор ученики должны аргументированно объяснить. Такое задание, несомненно, будет способствовать вниманию, наблюдательности, развитию речи обучающихся, а также – развитию интереса к иллюстративному искусству.

Проанализировав образы героев, учитель подведёт третьеклассников к пониманию морали басни.

– Как сам автор относится к героям? (Ворону баснописец считает глупой, падкой на лесть и высмеивает её за это. Лису он считает коварной, изворотливой, знающей, как хитростью добиться своего. Автор предупреждает, что таким, как Лисица, доверять нельзя, держать с ними *ухо востро*, *быть начеку*.)

– Какая же основная мысль басни? (Лесть гнусна. Льстить нехорошо. Поддаваться на лесть нельзя.)

Великий педагог К. Д. Ушинский рекомендовал смотреть на художественное произведение «как на окно, через которое мы должны показать детям ту или иную сторону жизни», и подчеркивал, что «недостаточно, чтобы дети поняли произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали». [2] Полагаем, что представленный в статье анализ басни будет способствовать не только глубокому прочтению произведения, о чём говорил К. Д. Ушинский, но и развитию речи младших школьников.

Список литературы

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : АЗЪ, 1995. – 928 с.
2. Ушинский, К. Д. Воспитать ребёнка как? / К. Д. Ушинский. – Москва : АСТ, 2014. – 382 с.
3. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв. / Под ред. А. И. Фёдорова. – Москва : Топикал, 1995. – 608 с.

Пугач Вера Николаевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Рощенко Варвара Владимировна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский

государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Начальное образование. Дошкольное образование, г. Борисоглебск.

УДК 81(075.8): 908(470.324)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ЭЛЕКТИВНОМУ КУРСУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «ЛЕКСИКА РОДНОГО КРАЯ»

И. В. Ракитина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: irina.skorobogatova.01@mail.ru

Аннотация: в статье предложены задания и упражнения к элективному курсу по русскому языку «Лексика родного края» (на основе использования воронежского диалектного материала). Разработанная система упражнений направлена на закрепление знаний обучающихся о диалектных словах, расширение словарного запаса, формирование умения уместного употребления диалектной лексики в речи, на воспитание патриотизма и бережного отношения к русскому языку.
Ключевые слова: русский язык; элективный курс; диалектная лексика; Воронежская область.

Диалектология – это наука, вызывающая интерес у всех, кто любит свой родной край и его историю. Обучение русскому языку в современной школе предполагает воспитание у обучающихся бережного отношения к речи местных жителей, а также формирование умения четко разграничивать явления литературного языка и диалекта. Учителю-словеснику сегодня необходимо на должном уровне владеть знаниями по диалектологии русского языка и в тактичной манере постоянно объяснять обучающимся необходимость придерживаться литературной нормы.

И. А. Букринская считает, что изучение современного русского литературного языка невозможно без обращения к диалектной лексике. Диалекты помогают лучше понять структурное, семантическое и стилистическое богатство русского языка, условия, причины, неизбежность и необходимость последовательного изменения русского языка [1, с. 84].

По мнению Л. Л. Касаткина, «изучение современных процессов в диалектных системах должно быть поставлено на службу методики преподавания русского языка в диалектной среде» [2, с. 12]. Учитель-филолог должен уметь отличать орфографические ошибки от речевых диалектологических, которые кроются не в не знании правила, а вызваны влиянием родного для учащегося диалекта [2, с. 11].

Факультативные занятия по русскому языку, разработанные с опорой на лингвокраеведческий материал, посвященные наиболее интересному для исследования уровню языка – лексике, помогут обучающимся осознанно усвоить учебный материал по теме «Диалектизмы», научиться четко разграничивать явления литературного языка и диалекта, повысить свою

речевую культуру, а также познакомиться с уникальными чертами видения мира населением Воронежской области.

В помощь учителю нами предлагается система заданий к элективному курсу по русскому языку, разработанная на воронежском диалектном материале.

Предлагаемые задания и упражнения помогут обучающимся сформировать навыки поиска диалектизмов в речи, замены их эквивалентом современного русского литературного языка, навыки анализа и классификации диалектных слов.

Задание 1. Спишите предложения, заменяя общеупотребительные слова (в скобках) диалектизмами из списка слов для справок.

1). Вечереет, коров пора в … (помещение для скота) загонять. 2. Пойди, … (верёвку) принеси. 3. Куда ты так … (плотно оделся), лето на дворе. 4. … (валенки) прохудились, новые пора покупать. 5. Дай мне нитки, … (чинить одежду) фуфайку буду. 6. Глянь, какую … (заколку) красивую нашла. 7. Мамка … (окрошку) наготовила, иди обедать. 8. Брось … (покрывало) на постель, гости пришли

Слова для справок: *насупониться, приколка, хлев, матузок, корпать, квас, чуни, накидушка.*

Задание 2. Оформите словарные статьи к диалектным словам *карапузик, кубарёк, люлька, прибивка, Запольное, жерелье,* расставив в правильном порядке приведенные ниже элементы статьи.

1. Очень мелкая, не больше мизинца, красноватая плоская рыбёшка, сладкая на вкус. Обл. КАРАПУ́ЗИК. Лиск. *Соседи карапузиком угостили, вечером ухи наварим*.

2. *Кубарек неси в кухню.* Лиск. Обл.КУБАРЁК. Маленький глиняный кувшин для молока.

3. Лиск. *Дюжа люльку не качай. Обл.* Подвесная или напольная качающаяся кроватка для маленького ребёнка. ЛЮ́ЛЬКА.

4. ПРИБИ́ВКА. Плотная бархатная или иная ткань, прибитая на стене, подобие ковра. Обл. Лиск. *И зачал прибивку со стены срывать.*

5. На Запольное пора ульи вывозить. ЗАПО́ЛЬНОЕ. Поле, находящееся далеко от села. Лиск. Обл.

6. Обл. Лиск. ЖЕРЕ́ЛЬЕ. Украшение, надеваемое на шею. *Жерелье рассыпалось, нанизать надо.*

Задание 3. Спишите, подчеркните диалектизмы как члены предложения. Определите значения диалектизмов при помощи словаря (можно использовать и данные «Словаря воронежских говоров» [3]).

– Сходи, внучек, в сенцы, принеси дежу, да ставни прикрой, а то дует.

– Хорошо, бабушка. А махотку с утрешником прихватить?

– Прихвати. Да еще в мазанку загляни, пышано возьми. Болтушку я наведу да блинцов напеку и полудневать будем.

– Я мигом, бабушка.

Задание 4. Устно ответьте на вопросы.

1. Какие слова называются диалектизмами?
2. Какие слова называются общеупотребительными?
3. Как называется разновидность языка, ограниченная территориально?
4. Какие слова употребляют в речи жители той или иной местности?
5. С какой целью писатели используют диалектизмы в художественной литературе?

Задание 5. Выберите ситуации, когда употребление диалектизмов в речи будет уместным.

1. На уроке русского языка при объяснении орфограммы.
2. При разговоре с носителями диалекта, с людьми старшего поколения.
3. В случае если забыл, как называется предмет или явление в литературном языке.
4. При изучении темы «Диалектизмы» на уроке русского языка.
5. При обозначении предметов или явлений, которым нет аналогов в литературном языке.
6. При разговоре с людьми из других населенных пунктов.
7. При написании сочинений на основе диалектного материала.
8. При анализе произведения, где диалектизмы выступают с особой стилистической функцией.

Задание 6. Распределите диалектизмы по тематическим группам «Дом», «Труд», «Действия», «Человек», «Природа», «Животные».

Сбо́йник, су́дница, цапло́к батылю́шки, ча́кан, недётка, неймётся, охолону́ться, бруха́ть, бу́сорь, вью́шка, ко́чет, гре́бовать, жигну́ть, утенёнок, загне́ток, захря́снуть, ма́занка, бага́й, мама́ка.

Задание 7. С какой целью авторы употребляют диалектизмы в художественной литературе? Выберите правильные ответы из списка.

1. Для описания особенностей жизни народа различных регионов России, для правдивого изображения действительности.
2. Для того чтобы запутать читателя.
3. Для указания на территорию изображаемых событий.
4. Для указания на необразованность людей, употребляющих в речи диалектизмы.
5. Для передачи отсутствующего в литературном языке синонимичного понятия.
6. Для указания на возраст человека.
7. Для обогащения языка художественного произведения, усиления выразительности языка.

Задание 8. Самостоятельно определите лексическое значение выделенных в предложениях диалектизмов, а затем проверьте правильность своих предположений при помощи словаря

1. Нечаво об етом *толковать*. 2. Хватит вам *сигать*, пыль по всей хате. 3. У *рудочки* камыша накосил. 4. Гляди, какая *рай дуга.* 5. Хватя *промавляца,* собирайся скорее. 6. Сильно котенок *очерябал?* 7. Кто ж тебя так *обкорнал.* 8. Мороз *нонче* крепкий.

Элективный курс по русскому языку с применением лингвокраеведческого материала позволяет не только углублять знания школьников по истории родного края, но и формировать у них интерес и любовь к своей малой родине, развивать патриотические чувства, чувство принадлежности к конкретной нации, региону.

Система заданий, разработанная с опорой на лингвокраеведческий материал, даст возможность обучающимся познакомиться с фрагментами региональной языковой картины мира посредством изучения лексики, употребляемой жителями ограниченных территорий; расширить словарный запас; формировать умение уместно использовать изученный лексический материал в собственной речи; позволит научиться работать с различными словарями русского языка; формировать умение грамотно пользоваться справочной литературой, в том числе и интернет-источниками; воспитывать бережное отношение к русскому языку и патриотические чувства у обучающихся.

Список литературы

1. Букринская, И. А. Школьный диалектологический атлас – Язык русской деревни / И. А. Букринская. – Москва : БСМП «Элекс-Альфа», 2003. – 160 с.
2. Русская диалектология : Учебник для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / С. В. Бромлей, Л. Н Булатова, О. Г. Гецова и др.; Под ред. Л. Л. Касаткина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Словарь воронежских говоров. Вып. 1 / под ред. Г. Ф. Ковалева. – Воронеж : ВГУ, 2004. – 304 с.

Ракитина Ирина Валерьевна, студент 5 курса технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. Английский язык, г. Борисоглебск

УДК 930.2

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСКУССИЙ УЧИТЕЛЯМИ ИСТОРИИ

Е. Г. Роганская
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: stikstiker96@mail.ru

Аннотация: статья посвящена применению дискуссионных методов учителями истории. В ней рассматривается дискуссия, как одна из форм организации нетрадиционного урока, выделяют различные этапы проведения дискуссий и роль учителя на каждом из них, освящается проблема активизации познавательной деятельности у обучающихся. Подчеркивается значимость не только изучения истории, но и умение подходить к проблеме с разных сторон, отстаивать свою точку зрения, соблюдая правила ведения дискуссии. В данной работе рассматриваются не только теоретические аспекты проведения дискуссии на уроках истории, но и практические.

Ключевые слова: дискуссия; виды общения; активные методы обучения; познавательная деятельность; метод дискуссии.

В современной системе образования огромная роль отводится таким формам обучения, которые направлены на повышение активности обучающихся на уроке, на усиление самостоятельной, творческо-поисковой деятельности. Такой нетрадиционной формой урока является дискуссия [1].

Культура участия в дискуссиях, владение навыками доказательной полемики, доказательность аргументов, терпимость в отношении к чужому мнению, тем более к противоположному, приобретают огромное значение в современном обществе, и будущий член общества должен овладеть этими приёмами ещё на стадии обучения в школе [6].

Важнейшей средой духовного, общественного и личностного проявления обучающихся, достижения взаимопонимания с ними, является общение, которое имеет большое значение в дискуссии. Социально-психологическая сущность общения состоит в том, что оно представляет собой живой и никогда не прекращающийся процесс взаимодействия людей, человека с самим собой и миром. Общение обеспечивает все многообразие жизнедеятельности, отношений, самопроявления и самоутверждения индивидов. Можно выделить два вида общения: внешнее общение и внутреннее общение.

В процессе внешнего общения на уроках-дискуссиях ученики излагают и отстаивают свои мнения, взгляды, в ходе чего между ними достигается взаимопонимание.

Внутреннее общение представляет собой взаимодействие человека самим с собой. Оно обеспечивает процесс самовоспитания,

самосовершенствования, формирования свободной нравственной воли, внутреннего человека, укрепляющего позиции своего духовного самосостояния.

Дискуссия занимает важное место в организации учебного процесса по истории, обладает высоким образовательным потенциалом и в полной мере отвечает предъявляемым требованиям стандартами. Учебный предмет «История России» наиболее подходит для проведения уроков с использованием дискуссий, а перечень «трудных вопросов истории России», обозначенный в Историко-культурном стандарте, конкретизирует набор тем, подходящих для проведения дискуссий.

Дискуссия в ходе учебного занятия должна быть тщательно подготовлена учителем [3]. Любая дискуссия имеет три этапа:

Подготовительный этап заключается в подготовке и включении всего класса в дискуссию. В качестве темы дискуссионного урока, которая определяется заранее, как правило, выступают значимые события истории, которые до сих пор неоднозначно рассматриваются в исторической литературе и вызывают споры. Также на подготовительном этапе учитель составляет план дискуссии, определяя основную проблему и ряд второстепенных вопросов, которые помогают более полно раскрыть содержание темы; отбирает литературу, которую необходимо изучить обучающимся в процессе подготовки [5]. Эти сведения затем предоставляются школьникам. На этом же этапе устанавливаются правила, условия, регламент, распределяются роли, раздается дидактический материал.

Чтобы занятие прошло успешно, обучаемые должны за несколько дней до проведения дискуссии знать тему спора, предложенные для обсуждения вопросы, чтобы изучить проблему, прочитать необходимую литературу, проконсультироваться со специалистами, проанализировать различные точки зрения, сопоставить их, определить собственную позицию.

Второй, основной этап дискуссии заключается собственно в диалоге обучающихся, который должен быть как можно более конструктивным. На этом этапе учитель должен придерживаться следующих правил: воздерживаться от собственных суждений; стимулировать продуктивность идей с помощью вопросов; менять ход обсуждения с помощью вопросов или обобщенных суждений; уточнять, пояснять высказывания обучающихся с помощью вопросов, перефразирования; не игнорировать ни одного вопроса и ответа; давать время для обдумывания ответов; наблюдать за соблюдением правил ведения дискуссии.

В то же время учитель держит в поле зрения сам ход дискуссии и оценивает участников. Особое значение придается на этом этапе работе в группах. Состав группы может быть примерно такой:

- ведущий, задача которого состоит в том, чтобы организовать обсуждение проблемы и привлечь всех членов группы;

- аналитик, задает вопросы участникам во время обсуждения, подвергая сомнению высказываемые взгляды и идеи;

- протоколист, фиксирует всё, что относится к решению проблемы, он же представляет позицию групп в заключительной части урока;

- наблюдатель даёт оценку участия каждого члена группы на основе заданных учителем критериев [4].

На последнем этапе дискуссии подводятся итоги обсуждения: делается резюме по теме из всего, что было сказано; кратко дается обзор полученных фактов и мнений; суммируются обсуждаемые проблемы; отмечается, изменились ли первоначальные взгляды на проблему, почему, в каких вопросах позиция осталась неизменной; обсуждаются пути применения результатов и перспективы изучения темы.

В ходе урока, можно раздать обучающимся заполнять листы контроля, в которых они будут отмечать цели урока, важность данной темы для себя лично, проводить рефлексию. На следующем уроке школьники сдают листы контроля с выполненным домашним заданием и получают оценку за урок.

Как показывает практика, уроки-дискуссии очень нравятся школьникам. Они отмечают, что во время дискуссии есть возможность высказать свое мнение, убедить в нем своих оппонентов, при подготовке к дискуссии приходится искать дополнительный материал, расширять свои знания. На таких уроках материал запоминается легче и на более продолжительное время.

Проблема, с которой может встретиться учитель при подготовке дискуссионного занятия, это проблема активизации познавательной деятельности школьников. Какими бы не были интересными его идеи, урок может не состояться, потому что у обучающихся нет желания учиться. Чтобы избежать подобного рода проблемы и заинтересовать учеников, в своей работе необходимо постоянно использовать активные и интерактивные методы обучения. Это даст им возможность проявить умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими обучающихся [2].

Необходимо помнить, что конечный воспитательный итог дискуссии на уроке истории — привести учеников к пониманию сложности и неоднозначности исторических событий. Сводить всё к черному или белому, к победе или поражению, недопустимо. Важно многообразие суждений.

Умело подготовленная дискуссия не оставляет учеников равнодушными, они расширяют кругозор, учатся высказываться доказательно, вести спор аргументировано. При систематическом

использовании уроков-дискуссий у школьников повышается мотивация к изучению истории.

Список литературы

1. Абдулаев, Э. Дискуссии на уроках истории и обществознания: организация и проведение / Э. Абдулаев, С. Гонтарь. – URL: https://rosuchebnik.ru (дата обращения: 09.04.2021)
2. Ваганова, О. И. Методы реализации технологии дискуссионного обучения / О. И. Ваганова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – №7. – С. 91–95.
3. Варющенко, В. И. Дискуссионный метод в контекст подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки / В. И. Варющенко, О. В. Гайкова // Общество: социология, психология, педагогика. – Таганрог : Пед. лицей, 2017. – № 1. – С. 5
4. Венцева, Н. О. Дискуссия на уроке истории / Н. О. Венцева // История. Всё для учителя. – 2012. – № 4. – С. 2–9.
5. Гайкова, О. В. Преподавание дискуссионных вопросов истории (IX-XVI вв.) в 10-11-х классах / О. В. Гайкова. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2015. – 396 с.
6. Шестаков, В. А. История. История России. XX – начало XXI века. 11 класс. Углубленный уровень. Учебник / В. А. Шестаков под редакцией А. Н. Сахарова. – Москва : Просвещение, 2014. – 400 с.

Роганская Евгения Геннадьевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили История. Обществознание, г. Борисоглебск.

УДК 377.8

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Сараева
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: saraevaolgavvv@gmail.com

Аннотация: в статье раскрывается актуальность формирования толерантности обучающихся организации профессионального образования. Процесс формирования толерантности обучающихся организации профессионального образования рассматривается как составная часть. В качестве методов формирования толерантности обучающихся организации профессионального образования выступают этические беседы, дискуссии, деловые и ролевые игры.
Ключевые слова: толерантность; процесс формирования толерантности; обучающиеся организации профессионального образования.

Обучающиеся организации профессионального образования, олицетворяющие будущее нашей страны, определяющая её развитие, являются довольно уязвимой социальной прослойкой, легко поддающейся внешним воздействиям. Приобретение обучающимися нового социального статуса порождает проблему адаптации к среде организации профессионального образования, которая может быть представлена разнообразием культурного окружения, иной системой ценностей. Подверженность внешним воздействиям обучающихся организации профессионального образования необходимо использовать в воспитательной работе, направленной на формирование гуманистических ценностей и реальной готовности к нравственному поведению. Одной из задач воспитательной работы организации профессионального образования является формирование толерантности у обучающихся, в основе которой лежат духовные ценности в их общечеловеческом понимании.

Анализу проблемы формирования ценностного отношения к другому человеку посвящены работы многих отечественных и зарубежных педагогов: И. В. Абакумовой, А. Г. Асмолова, Е. В. Магомедовой, А. Маслоу, М. С. Миримановой, Г. У. Солдатовой, М. Уолцера, К. Уэйна, Е. Ямбурга и др. К проблеме формирования толерантности обучающихся организации профессионального образования в своих работах обращались многие исследователи (Н. Л. Аширбагина, А. И. Богданова, В. Н. Делянченко, О. В. Евдошенко, И. И. Епишева, Е. Ю. Марченко, Л. А. Николаева, И. З. Сковородкина, Т. Ю. Фадеева, Г. М. Шеламова и др.). Несмотря на достаточную изученность в педагогике теоретических

аспектов формирования толерантности в организации профессионального образования, не все обучающихся готовы к толерантному взаимодействию. Анализ массовой практики показывает, что формирование толерантности у обучающиеся организации профессионального образования осуществляется прежде всего в процессе обучения средствами учебных дисциплин.

Таким образом, анализ научных исследований и сложившаяся реальная ситуация позволили выявить противоречие между социальным заказом общества к уровню толерантности у обучающихся организации профессионального образования и недостаточной ориентацией воспитательной работы в данном направлении на практике.

Толерантность, по убеждению А. И. Богдановой, является интегративным личностным качеством, включающим в себя «взаимообусловленные и взаимодополняющие компоненты когнитивной, аффективной и поведенческой сфер, основанное на ценностном отношении к людям как представителям иных социокультурных групп и проявляющееся в активной жизненной и профессиональной позиции человека, предполагающей расширение личностных ценностей за счет конструктивного взаимодействия с другими культурами, формами самовыражения и способами проявления человеческой индивидуальности» [2, с. 16-17].

Толерантность рассматривается как профессионально важное качество ряда профессий, относящихся к типу «человек-человек» (по классификации Е. А. Климова): педагогов, социальных работников, врачей и др.

Толерантность как профессионально важное качество специалистов сферы образования, как утверждает Т. Ю. Фадеева, выражается «в профессионально-педагогической деятельности и предполагающим признание, понимание и принятие им отличий всех участников образовательного процесса по социальным и личностным признакам» [4, с. 9]. Структура педагогической толерантности представлена компонентами: психологическим, подразумевающим позитивное представление о себе, удовлетворенность собой, жизнью и профессиональной деятельностью, способность противостоять, выдерживать неблагоприятные воздействия образовательной среды, и социальным, который предполагает позитивное отношение к отличиям субъектов сферы образования по социальным и личностным признакам на основе принятия этих отличий.

Н. Л. Аширбагина под формированием толерантности у обучающихся организации профессионального образования понимает «процесс социального развития личности, происходящий во взаимодействии с социокультурной средой. В результате взаимодействия со средой студент

приобретает опыт толерантного поведения в реальных условиях на основе имеющихся ценностных ориентаций» [1, с. 7].

И. И. Епишева выделила ряд педагогических условий, обеспечивающих возможность успешного формирования толерантности обучающихся организации профессионального образования:

– создание единого толерантного пространства;

– готовность всех субъектов образовательного процесса к равноправному диалогу через синергетическое взаимодействие;

– вариативное использование методов обучения и воспитания, активизирующих формирование толерантности обучающихся;

– развитие навыков коммуникативной толерантности всех участников образовательного процесса;

– просвещение обучающихся по вопросам толерантности;

– личностно-ориентированное взаимодействие педагогов, студентов и их родителей [3].

Результаты диагностики, проведённой в ходе констатирующего этапа эксперимента, показали, что высокий уровень толерантности наблюдается у 36,36 % обучающихся организации профессионального образования, средний – у 45,46 %, низкий – у 18,18 %. У обучающихся с низким уровнем толерантности возникают затруднения, препятствующие поддержанию позитивных отношений с людьми, которые думают иначе.

Наиболее эффективными методами воспитательной работы, способствующими формированию толерантности у обучающихся организации профессионального образования, считаем следующие:

– этические беседы, позволяющие задействовать прошлый опыт, предвидеть результаты и меру личной ответственности за поступки;

– дискуссии, обеспечивающие осознание и осмысление обучающимися проблем и противоречий, творческую переработку знаний;

– деловые и ролевые игры, включающие в себя момент социального взаимодействия и способствующие большей вовлеченности обучающихся.

Воспитательная работа, направленная на формирование толерантности у обучающихся, проводится в форме тематических кураторских часов, праздников; творческих вечеров, конкурсов (например, конкурс эссе «Толерантность – мой выбор!»), круглых столов (например, «Экстремизм: зона бедствия») и др.

Таким образом, формирование толерантности обучающихся организации профессионального образования является составной частью как воспитательной работы, так и всей работы педагогического коллектива по воспитанию личности в целом. Эффективными методами формирования толерантности обучающихся организации профессионального образования выступают этические беседы, дискуссии, деловые и ролевые игры.

Список литературы

1. Аширбагина, Н. Л. Педагогические условия развития толерантности у студентов учреждений системы среднего профессионального образования в процессе обучения : 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Н. Л. Аширбагина. – Омск, 2005. – 24 с.
2. Богданова, А. И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А. И. Богданова. – Красноярск, 2015. – 24 с.
3. Епишева, И. И. Воспитание толерантности студентов в системе среднего профессионального образования : 13.00.01 : автореферат диссертации и на соискание учёной степени кандидат педагогических наук / И. И. Епишева. – Владикавказ, 2006. – 22 с.
4. Фадеева, Т. Ю. Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Т. Ю. Фадеева. – Саратов, 2012. – 24 с.

Сараева Ольга Андреевна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Педагогика профессионального образования, г. Борисоглебск

УДК 377.031

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Е. Н. Солодовникова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: solodovnikova@bsk.vsu.ru

Аннотация: статья посвящена вопросам формирования и развития математической грамотности обучающихся. Рассмотрены методы, приёмы, средства и технологии формирования математической грамотности студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность; математическая грамотность; средства формирования математической грамотности; практико-ориентированные задачи.

Термин «функциональная грамотность» возник в конце XX века, развивался с течением времени и был включён в проблемное поле компетентностного подхода в образовании. В настоящее время под функциональной грамотностью понимается «способность человека использовать знания, приобретённые навыки для решения самого широкого спектра жизненных задач» [1].

К составляющим функциональной грамотности относят читательскую, математическую, естественнонаучную, финансовую грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление [2].

«Математическая грамотность – это способность человека мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах» [3]. Компонентами математической грамотности выступают понимание роли математики в современном мире, умение формулировать суждения, принимать решения, способность рассуждать логически и приводить убедительные аргументы. Выполнение заданий по проверке математической грамотности предполагает знание понятий и фактов, владение математическим инструментарием, умение выбирать стратегию, делать индуктивные и дедуктивные умозаключения, логические выводы. Особое внимание уделяется исследовательским, проектным навыкам и умению решать практико-ориентированные задачи.

Уровень сформированности математической грамотности обучающихся регулярно проверяется в рамках международной программы по оценке учебных достижений PISA (Programme for International Student Assessment).

Развивать математическую грамотность нужно не только для успешного прохождения международных оценочных процедур, но и потому, что без владения математической грамотностью невозможно качественное освоение ряда дисциплин (например, физики, информатики).

Формирование и развитие математической грамотности – длительный, сложный процесс. Его необходимо организовывать с учётом ряда условий, используя совокупность необходимых методов, приёмов, средств и технологий.

К методам формирования математической грамотности обучающихся следует отнести анализ, синтез, обобщение, сравнение, систематизацию, классификацию, моделирование. Средствами формирования математической грамотности выступают практико-ориентированные задачи (жизненные ситуации, бытовые задачи, прикладные задачи, контекстные задачи); задачи, в которых требуется найти часть данных; задачи, требующие для решения прикидки, анализа и оценки информации; комбинаторные задачи; задачи на доказательство; логические игры; исследовательские задания.

В качестве образовательных технологий в учебном процессе целесообразно применять такие, как технология проблемного обучения, проектная технология, технология развития критического мышления. К приёмам формирования математической грамотности обучающихся мы относим выделение существенных и несущественных признаков понятия; установление сходства и различия между понятиями; моделирование конкретных жизненных ситуаций; решение задач различными способами.

Рассмотрим один из вариантов соответствия изучаемых тем и средств формирования математической грамотности обучающихся по программам среднего профессионального образования (СПО), специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании, 44.02.01 Дошкольное образование (табл. 1).

Таблица 1. Средства формирования математической грамотности обучающихся СПО

Изучаемая тема	**Средства формирования математической грамотности**
Развитие понятия о числе	Задачи, в которых требуется найти часть данных; задачи, требующие для решения прикидки, анализа и оценки информации
Корни, степени и логарифмы	Задачи, в которых требуется найти часть данных
Функции, их свойства и графики	Практико-ориентированные задачи; исследовательские задания
Основы тригонометрии	Задачи на доказательство
Уравнения и неравенства	Практико-ориентированные задачи

Изучаемая тема	Средства формирования математической грамотности
Начала математического анализа	Прикладные задачи; исследовательские задания
Вероятность и статистика. Работа с данными	Комбинаторные задачи, логические игры
Основы стереометрии	Задачи, в которых требуется найти часть данных, задачи на доказательство

Приведём примеры каждого из перечисленных вариантов средств формирования математической грамотности обучающихся.

1) Задачи, в которых требуется найти часть данных, тема «Развитие понятия о числе»: «В группе учится меньше 50 студентов. За индивидуальную работу $\frac{1}{7}$ часть студентов получила оценку «отлично», $\frac{1}{3}$ – «хорошо», половина студентов получила «удовлетворительно», остальные работы были оценены «неудовлетворительно». Сколько было студентов, работы которых были оценены неудовлетворительной оценкой?».

2) Задачи, требующие для решения прикидки, анализа и оценки информации, тема «Развитие понятия о числе»: «В одной столовой ложке помещается 25 г риса, а в одном стакане – 235 г. Сколько целых ложек риса поместится в одном стакане?».

3) Практико-ориентированные задачи, тема «Уравнения и неравенства»: «Смешали некоторое количество пятнадцатипроцентного раствора какого-то вещества с таким же количеством девятнадцатипроцентного раствора этого вещества. Какова концентрация получившегося раствора?».

4) Практико-ориентированные задачи, тема «Функции, их свойства и графики»: «Постройте графики пословиц: «Каши маслом не испортишь», «Чем дальше в лес, тем больше дров»».

5) Задачи на доказательство, тема «Основы тригонометрии»: «Доказать тождество $|\sin\alpha| = \sqrt{\frac{tg\alpha}{tg\alpha+ctg\alpha}}$».

6) Исследовательские задания, тема «Начала математического анализа»: «выполнить индивидуальный проект на тему «Применение производной к доказательству неравенств»».

7) Комбинаторные задачи, тема «Вероятность и статистика. Работа с данными»: «Группу из 25 студентов нужно разделить на 3 бригады, причём в первую бригаду должно входить 7 человек, во вторую – 10, в третью – 8. Сколькими способами это можно сделать?».

8) Логические игры, тема «Вероятность и статистика. Работа с данными»: «Какова вероятность того, что в тридцатидневном месяце будет пять понедельников?».

9) Прикладные задачи, тема «Начала математического анализа»: «Плоская кривая отнесена к прямоугольной системе координат и задана графиком функции. Перечертите рисунок в тетрадь и найдите длину кривой на заданном отрезке (округлите до десятых). Проверьте полученный результат измерением кривой ниткой и измерьте ее длину линейкой. Соотнесите полученный результат к единицам измерения длины. Начните выполнение задания с записи алгоритма необходимых действий.» [4]

Формирование математической грамотности обучающихся – долгий целенаправленный многоаспектный процесс, важность результата которого сложно переоценить. Необходимо уделять этому вопросу должное внимание, поскольку наличие у обучающихся способности математически мыслить, умений формулировать суждения, принимать решения, рассуждать логически и приводить убедительные аргументы является не только неотъемлемой частью интеллектуального развития в целом, но и залогом успеха освоения многих смежных с математикой дисциплин.

Список литературы

1. Пономарева, Е. Что такое функциональная грамотность и как её оценивать? / Е. Пономарева. – URL: https://mcko.ru/articles/2622 (дата обращения: 28.04.2023)
2. Функциональная грамотность как «пятый элемент» учебного процесса. – URL: https://www.edu.ru/news/glavnye-novosti/funkcionalnaya-gramotnost-kak-pyatyy-element-ucheb/ (дата обращения: 28.04.2023)
3. Подготовка к PISA-2022: математическая грамотность. – URL: https://rcokio.ru/novosti/podgotovka-k-pisa-2022-matematicheskaja-gramotnost/ (дата обращения: 29.04.2023)
4. Авакян, А. М. Прикладные задачи как средство обучения вычислению производных и интегралов / А. М. Авакян, И. В. Казак. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 16 (358). – С. 311–314. – URL: https://moluch.ru/archive/358/79992/ (дата обращения: 01.05.2023).

Солодовникова Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин, преподаватель СПО Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», г. Борисоглебск

УДК 371.2

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ж. Н. Тарасова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: zhann.tarasova@yandex.ru

Аннотация: в статье рассмотрены понятия: «методическая работа», «управление»; представлены варианты наиболее актуальных моделей управления методической работой педагогов в образовательной организации. Управление методической работой в образовательных организациях позволит создать условия для повышения профессиональной компетентности, творческой самореализации педагогических работников.
Ключевые слова: методическая работа; образовательная организация; модели управления методической работы; управление; педагог.

В настоящее время методическую работу, осуществляемую в образовательной организации, следует рассматривать как процесс изменения внутренних условий развития образовательной организации в соответствии с изменением внешних условий развития системы образования [2]. В условиях модернизации образования немаловажно выстроить действенный план методической помощи педагогу, так как в современных условиях общество, государство предъявляют педагогу, который является наставником для подрастающего поколения, новые требования к его профессиональной компетентности, педагогическому мастерству.

На основе этого высекает главное направление в методической работе – организационно-методическая деятельность. В качестве основной цели методической работы выступает качественная помощь педагогу в улучшении образовательного процесса, непрерывное повышение профессионального мастерства, развитие компетенций сотрудников образовательной организации.

В ходе выполнения методической работы решаются вопросы:

– формирования и поддержки единого информационного пространства образовательной организации;

– обоснованием целесообразности включения в учебный процесс педагогических инноваций;

– повышением квалификации педагогических кадров;

– проектированием методического плана образовательного процесса.

Важность методической работы заключается в том, что она ориентирована на оказание действенной помощи каждому педагогу. В свою очередь педагог должен ставить перед собой главную цель – овладение

системой обоснованных в теории и проверенной практикой приемов, методов обучения и воспитания обучающихся.

Для успешного функционирования методической работы формируются организационные механизмы: управленческие и методические материалы (приказы, нормативные документы (локального и федерального уровня), общеобразовательные программы, учебно-методические пособия, разработки, рекомендации), адресованные педагогам и обеспечивающие педагогические и управленческие действия.

Разграничим и выясним, что подразумевается под понятиями «управление» и «управление методической работой». Проанализировав различные источники: словари, статьи и методические пособия мы сделали вывод, что на сегодняшний день существует довольно большое количество определений понятия «управление».

В. И. Дружинин понятие «управление» рассматривает как «целенаправленный процесс взаимодействия совокупного субъекта управления и объекта управления для перевода объекта в новое качественное состояние, творчески используя социальные законы в конкретных условиях» [1, с. 57].

«Управление образовательной организацией – это научно обоснованное действие администрации и педагогов, направленные на рациональное использование времени и сил преподавателей и обучающихся в учебно-воспитательном процессе с целью углублённого изучения учебных предметов, нравственного воспитания, всестороннего развития личности и подготовки к сознательному выбору профессии» [1, с. 62].

На основе рассмотренных подходов можно сделать вывод, что управление методической работой – это целенаправленный процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью развития педагогического мастерства и творческого потенциала каждого педагога.

В образовательной организации создаются механизмы, которые позволяют управлять:

1. Методической работой конкретного педагога.
2. Методической работой всего педагогического коллектива.
3. Методической работой, ориентированной на формирование единого комплекса регулярного образовательного процесса [3].

На сегодняшний день существует ряд моделей методической работы в образовательной организации. Рассмотрим более подробно наиболее актуальные модели, обращая внимание на ключевые характеристики.

Методическая работа на основе методических циклов и /или образовательных областей – представленная модель наиболее распространена в образовательных организациях. На предметной основе создаются школьные методические объединения (ШМО), их количество зависит от педагогического состава организации (например, ШМО

учителей начальных классов, ШМО учителей информатики и математики, ШМО учителей ОБЖ и физической культуры). Планирует, координирует всю работу методический совет.

Методическая работа на индивидуальной основе – отличительной чертой данной модели служит облегчённый режим работы, уход от обилия методических мероприятий. Большое внимание уделяется самообразованию сотрудников. С целью выявления запросов и потребностей педагогов администрация образовательной организации проводит диагностику (анкетирование, собеседование, опрос). В зависимости от выявленных проблем планируется проведение консультаций, семинаров, конференций, «круглые столов», мастер-классов и т.д., которые ориентированы на интересы педагогов. В данной модели составляются индивидуальные планы самообразования педагогических кадров, программы повышения квалификации. В конце года осуществляется обязательный анализ деятельности каждого сотрудника, который проводится в форме итоговой аттестации педагогов.

Методическая работа на комплексной основе – данную модель подходит для применения в небольших образовательных организациях. Основной формой методической работы может стать регулярно функционирующий семинар. В программу семинара могут входить: лекции, аукционы, практикумы, творческие отчёты, открытые уроки и многое другое. Планирует и координирует работу методический совет, главной задачей, которого является согласование режима работы и программы семинара. Наиболее эффективным является сочетание практических и теоретических занятий. При наличии молодых специалистов возможна организация «Школы молодого педагога».

Методическая работа на дифференцированной основе – разделение может осуществляться на различных основаниях, например, по стажу и опыту работы в образовательной организации, работа по параллелям, схожесть интересов, по квалификации. Желательно организация «Школы молодого педагога», что расширит возможности профессионального роста молодых специалистов. Неотъемлемым условием является взаимосвязь всех ступеней общешкольными мероприятиями, специально организованными «круглыми столами», конкурсами, семинарами по обмену опытом и т.д.

Методическая работа на основе работы микрогрупп – в этой модели микрогруппы работают по единой программе исходя из интересов организации, методический совет поддерживает и согласует работу групп.

Методическая работа на диагностической основе – в этом варианте методический совет проводит работу в единой методической тематике, апробирует проблемы педагогов, планирует формы повышения квалификации и помогает педагогам определиться с выбором программы,

которая им необходима. В итоге результаты работ микрогрупп сравниваются, проводится анализ, выносятся результаты.

На основе вышеперечисленных моделей методической работы мы наблюдаем, что методический совет находится на первом месте концепции методической работы в образовательной организации. Он руководит педагогической деятельностью (организует и координирует учебно-воспитательную деятельность, методическое обеспечение педагогических кадров) в образовательной организации. В его состав входят руководители школьных методических объединений, заместители директора по учебно-воспитательной работе.

На следующей ступени находится методическое объединение – это коллективный орган школы, который организует различные мероприятия, направленные на развитие профессиональной компетентности, творческий потенциал, методической культуры педагога. Обобщая вышесказанное, нами составлена общая модель методической работы образовательной организации (рис.1).



Рис. 1 Общая модель методической работы

Педагог должен иметь педагогическую независимость, самостоятельность выбора успешного в современных условиях варианта действий. Несмотря на то, что у педагога должна быть возможность для

самостоятельного выбора того, как и какими методами достигать цели урока, немаловажным является и обеспечение обратной связи. При помощи коллективного анализа проблемных ситуаций, обмена мнениями и опытом можно добиться более продуктивной работы не только одного педагога, но и коллектива в целом. Не каждый педагог может подняться до вершины новаторства. Но любовь к своей профессии, умение слушать и слышать своих обучающихся, демонстрация высоких профессиональных знаний, развитые педагогические навыки и педагогическое мастерство, непрерывное повышение квалификации – ключевое условие для достижения педагогом профессионализма.

Таким образом, модель управления методической работой обеспечивает рост педагогического мастерства и развитие творческого потенциала каждого педагога, помогает осуществлять на высоком уровне педагогический процесс с учетом потребностей обучающихся, запросов государства, родительской общественности. Ведь, методическая работа – это большая часть системы непрерывного образования лиц, занимающих руководящие должности и педагогического коллектива образовательной организации, которая помогает в профессиональном росте педагога.

Перечисленные модели управления в образовательной организации помогут действующему руководству выбрать наиболее эффективную работу с коллективом в повышении его педагогического мастерства и профессионального роста.

Список литературы

1. Дружинин, В. И. Методическая работа в образовательном учреждении / В. И. Дружинин. – Москва : ИРОСТ, 2011. – 167с.
2. Кузнецова, С. В. Инновационный поиск. Обновление системы методической работы в образовательной организации / С. В. Кузнецова, М. В. Рамахова. – Москва : Сфера, 2017. – 128с.
3. Никишина, И. В. Мастер-класс для руководителей школы : управление методической работой / И. В. Никишина. – Москва : Издательство «Глобус», 2010. – 368 с.

Тарасова Жанна Николаевна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Управление образовательной организацией; учитель начальных классов МОУ «Новохоперская гимназия №1» г. Новохоперск.

УДК 81: 81’23

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ – КАКОЙ?
(психолингвистическое описание по результатам направленного ассоциативного эксперимента)

М. М. Ткаченко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: margaritatkacenko003@gmail.com

Аннотация: в статье анализируются результаты психолингвистического эксперимента, ассоциативная статья представлена в виде полевой структуры, что позволяет методом когнитивной интерпретации выявить значимые для респондентов качества педагога.
Ключевые слова: направленный ассоциативный эксперимент; ассоциация; респондент; ассоциативное поле; полевая структура.

В рамках группового научно-исследовательского проекта, посвященного Году педагога и наставника, преподавателями и студентами Борисоглебского филиала ВГУ (2 курс, профиль обучения Русский язык и литература. История) в 2023 году среди различных групп обучающихся был проведен ряд ассоциативных экспериментов. Экспериментальные исследования направлены, с одной стороны, на определение актуальных для современного языкового сознания молодежи психолингвистических значений лексемы *Учитель*, с другой стороны, на выявление значимых для респондентов качеств педагога.

В данной статье на первый план выходит вторая из обозначенных целей, представим результаты проведенного нами направленного ассоциативного эксперимента, когда свобода ассоциаций участников ограничивается в нужном для экспериментатора направлении. В ходе этого эксперимента испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Вы участвуете в психолингвистическом эксперименте. Подберите и запишите, пожалуйста, определения к слову *учитель*».

В эксперименте приняли участие курсанты 3-5 курсов Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова в возрасте от 22 до 25 лет. Всего было опрошено 100 респондентов мужского пола.

Нами были получены в эксперименте следующие показатели: 364+115+70. Первая цифра 358 указывает на общее число реакций на слово-стимул *учитель*. Вторая цифра 115 обозначает число разных реакций, а третья 70 – число реакций, то есть получено 70 разных реакции с частотой 1. Большинство испытуемых дали 3 ассоциации по запросу, некоторые – более или менее 3. Опрашиваемые практически не испытывали трудностей в ходе эксперимента, отказов было зафиксировано всего 6 из 100 человек.

Полученные реакции были обработаны по частотности и представлены в виде ассоциативного поля, которое имеет свою полевую структуру.

УЧИТЕЛЬ

Ассоциативное поле

Ядро

Умный 33; добрый 28; строгий / требовательный 24.

Ближняя периферия

Грамотный; справедливый 16; знающий /квалифицированный / компетентный/ профессиональный / профессионал своего дела 16; понимающий 14; весёлый; хороший / лучший / отличный 13; опытный; ответственный 11.

Дальняя периферия

Образованный/ начитанный 10; интересный 9; отзывчивый 7; внимательный; заботливый; мудрый; пожилой / возрастной / взрослый; старый 6; тактичный 4; злой; молодой; правильный; серьезный; уважаемый; умелый 3.

Крайняя периферия

Важный; вредный; душевный; искренний; коммуникабельный; красивый; находчивый; нормальный;; рассудительный; сильный; скучный; толковый; трудолюбивый 2; funny; smart; авторитетный; адекватный; активный; вежливый; военный; глупый; деловой; доброжелательный; дружелюбный; женщина; забавный; заинтересованный; заслуженный; индивидуальный; коррумпированный; культурный; любит все рассказывать родителям; любящий; любящий свое дело; мерзкий; мировой; многогранный; монотонный; мотивированный; мотивирующий; мужчина; надежный; настойчивый; незнающий; нелюбвеобильный; необразованный; необходимый; не уверенный в своих учениках; нудный; образцовый; обученный; опрятный; оптимистичный; относится к своему делу с чувством долга и самоотверженности; первый; плохой; поддерживающий; помогающий; понятный; приставучий; противный; разносторонний; русский язык; самый лучший наставник; своеобразный; сдержанный; сложный; смелый; спокойный; старший; творческий; терпеливый; упорный; уставший; харизматичный; честный; школьный; явно знает больше, чем ты 1.

Как видим, ядерная часть ассоциативного поля компактная, представлена 3 наиболее частотными ассоциациями: *умный; добрый; строгий / требовательный*. Полученные данные позволяют констатировать, что для юношей самыми важными качествами учителя являются умение мыслить, познавать что-либо, готовность помочь, делать добро окружающим, между тем, подчеркивается и обязательная требовательность обучающего.

В ближней периферии поля содержатся ассоциации, отражающие профессионально направленные качества педагога: *грамотный; квалифицированный; опытный; справедливый; ответственный;* универсальные коммуникативные качества: *понимающий; весёлый;* а также выражающие общую положительную оценку учителя: *хороший.*

В дальней периферии поля, наряду с перечнем реакций, обозначающих интеллектуальные и личностные качества учителя (*образованный/ начитанный; интересный; отзывчивый; внимательный; заботливый; мудрый; тактичный; умелый*), его положительную оценку в обществе (*правильный; серьезный; уважаемый*), появляются реакции, указывающие на возраст педагога (*пожилой / возрастной / взрослый; старый; молодой*), и его отрицательные чувства (*злой)*.

Крайняя периферия представлена, по сути, индивидуальными ассоциациями (1-2 реакции), среди которых встречаются слова с отрицательной коннотацией (см. подчеркнутые реакции). Неодобрительная оценка касается профессиональных и личностных качеств учителей, полагаем, что она связана с негативным опытом участников эксперимента.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

– в сознании юношей сложился устойчивый образ современного учителя, представленный разнообразными признаками;

– слово-стимул *Учитель* в направленном ассоциативном эксперименте вызывает реакции, связанные с интеллектуальными, нравственными и личностными качествами педагогов;

– представленные ассоциации обладают оценочностью – позитивной, нейтральной, негативной, по количеству доминирует положительная оценка;

– в сознании молодежи в образе современного учителя как более значимые представлены личностные качества педагога.

В перспективе в рамках реализуемого научно-исследовательского проекта возможно выявление и рассмотрение возрастных, гендерных, профессиональных особенностей психолингвистического значения лексемы *Учитель* в сознании современных носителей языка.

Ткаченко Маргарита Максимовна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. Английский язык, г. Борисоглебск.

УДК 811.161.1’373

ГИДРОНИМИЯ СЕЛА ЧИГОРАК БОРИСОГЛЕБСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

М. М. Ткаченко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: margaritatkacenko003@gmail.com

Аннотация: в работе рассматриваются гидронимы села Чигорак Борисоглебского района Воронежской области. Описание собранного с помощью полевого метода ономастического материала осуществляется на основе привлечения историко-краеведческих сведений.
Ключевые слова: топонимика; микротопонимы; гидронимы; Воронежская область

Интерес к истории возникновения географических наименований присутствует у людей разных поколений и народов. Названия мест всегда были важны при путешествиях для обозначения того или иного объекта, а также в хозяйственной деятельности. Географические названия изучаются в топонимике (от греч. *τόποϛ* – место и *ὄνυμα* – имя, название).

В «Словаре русской ономастической терминологии» приводится следующее значение термина *топонимика* – «раздел ономастики, изучающий топонимы, закономерности их возникновения, развития, функционирования» [1, с. 132]. Любой топоним зависит от географических особенностей, истории и культуры местности. А. В. Суперанская подчеркивает важность применения дополнительных исторических и географических данных при изучении топонимии: «Топонимика – это отрасль лингвистики, изучающая историю создания, преобразование и функционирование географических названий. Исторический компонент топонимике обязателен» [2, с. 7]; «географический компонент также не чужд топонимике» [2, с. 7].

Совокупность топонимов данного языка, данного региона, данного текста, определенного времени составляет её топонимию [1, с. 134].

В силу своего образования и функционирования микротопонимы представляют собой особую ценность для науки и культуры, поскольку обладают высокой исторической памятью, сохраняют культурные традиции народов. Информативное поле таких слов включает в себя народные поверья, топонимические легенды, местные сказания, что значительно усиливает национальную и культурную составляющие географического названия.

Микротопонимы имеют неофициальный характер, могут существовать лишь в устной речи. Такие слова не имеют официальных

параллельных обозначений и зачастую известны крайне узкому сообществу, малой региональной группе людей.

Н. В. Подольская дает следующее определение термину микротопоним: «Собственное имя (чаще) природного физико-географического объекта, (реже) созданного человеком, имеющее узкую сферу употребления: функционирующее в пределах лишь микротерритории, известное узкому кругу людей, живущих вблизи именуемого микрообъекта, в т.ч. микрогидроним, микроойконим, миркрооороним, микрохороним, названия урочищ, хозяйственных угодий, микросооружений (колодцев, мостов, будок, вышек, зимовий, кордонов, охотничьих домиков и т.п.» [1, с. 86].

В данном исследовании нами рассматриваются гидронимы села Чигорак Борисоглебского района Воронежской области. Данные названия не включены в официальные документы населенного пункта, однако имеют важное значение для жителей села, поскольку используются в хозяйственной деятельности человека.

Самые ранние упоминания о селе, содержащиеся в исторических документах ЦГИА Санкт-Петербурга, относятся к 1701 году. В 1724 году Борисоглебский подьячий по Указу Петра I от 3 ноября 1723 года, обязывавшего местные канцелярии дать сведения «городам, почему названия имеет», составил «оную ведомость» о Чигораке и отослал в Петербург: «Чегарадская слобода, оная слобода названа по реке Чигораку. Поселение между рек Вороны и Чигораку. Кругом леса: дуб, вяз, клен, липа, ясень, осина, ольха, березняк. В оной слободе скот имеется самые средния – лошади, коровы. В лесах зверей – медведи, волки, куницы, лисицы, зайцы, белки. Дикие птицы в степях и лесах орлы, тундаки, журавли. А по рекам рыбы обилие бывает плотвы, селявы. А полевых овощей не имеется, а народы в той слободе русские. Основано крестьянами-однодворцами» [3, с.50].

Река Чигорак является левым притоком Вороны, протяженность реки всего одиннадцать километров, а площадь водосбора – двести двадцать два квадратных километра [4].

В соответствии с типами номинируемых объектов в микротопонимической системе села Чигорак выделим следующие гидронимы (от греч. ὕδωρ, *hydrōō* – вода): названия рек и их частей, мест для купания, пляжей, переходов, родников, прудов и озер, болотистого места.

Названия рек, их частей, мест на реке. *Баклу́ши, или Низи́на* – низменное болотистое место, где берет начало река Чигорак. Это место расположено примерно в 6 километрах от Чигорака. Баклушами называют вымоину, лужу, яму с водой, небольшое луговое болото или мелкое озеро в займище [5, с.62].

Ворона – река, протекающая по окраине села Чигорак, куда впадает река Чигорак. Существует несколько версий происхождения названия реки, одна из них связана с черной по цвету водой в реке из-за темного ила в ней (ср.: *вороной*).

Второ́й переёзд – мелкое место в верхнем течении реки Чигорак, расположенное за Первым переездом, по которому можно было перебраться на другой берег реки.

Кало́ша – заболоченное русло реки Чигорачки на пересечении улицы Первомайской и ул. 40 лет Октября за селом у Плотины. Получило свое название потому, что раньше жители села часто теряли там свои калоши.

Ка́тин нос – место на реке Чигорак в восточной части села, напоминающее нос. По словам сторожил, существует легенда о том, что жила в селе девушка по имени Катя, у которой случилось горе (какое, никто не помнит), она пошла на реку и утопилась в том месте.

Коро́вий перехо́д – мелкое место на реке Ворона в западной части Чигорака. Ранее активно (примерно до начала двухтысячных годов) использовалось для перегона коров на другой берег реки.

Пе́рвый переёзд – мелкое место в верховьях реки Чигорак напротив 2-го Октябрьского переулка. В этом месте можно было переехать или перейти реку вброд с одного берега на другой, не объезжая реку по мосту.

Плоти́на, или Да́мба – находится за селом в восточной части, где через реку Чигорак проходит асфальтная дорога, соединяющая две улицы: Первомайскую и 40 лет Октября. Когда клали асфальт, положили две трубы, чтобы не перекрывать и не изменять русло реки.

Слия́ние – место, расположенное в северо-западной части села примерно в двухстах метрах налево от последнего дома на улице Матросовской. Здесь река Чигорак впадает в реку Ворону.

Ста́рица – старое русло реки у мостов почти в центре села. Во время разлива данное место затапливается.

Чигора́к – река, протекающая через все село, является левым притоком реки Вороны, устье которой находится за селом в восточной его части. Первые упоминания о реке относятся к 1701 году, когда несколько жителей села направили Петру I челобитную с жалобой на солдат Чегарадской слободы.

Чигора́чка – часть реки Чигорак близ села Чигорак. Это название возникло из-за стремительного обмеления реки Чигорак. Еще в 90-е годы XX века Чигорак была глубокой и широкой рекой, где жители села купались, ловили рыбу, но в начале двухтысячных годов река стала мелеть.

Названия мест на реке для купания, названия пляжей.

Второ́й угол – глубокое место резкого поворота реки Вороны, где располагается пляж. Поворот реки представляет собой как бы угол. «Под Вторым углом» – так еще называют жители это место.

Ди́кий пляж – пляж вниз по течению реки Ворона, первый от Слияния.

Дубки́ – пляж, расположенный вверх по течению реки Ворона, неподалеку от места впадения в Ворону реки Чигорак. Находится выше пляжа Порт-Артур. Назван так потому, что расположен около нескольких дубов.

Коро́вий пляж – пляж, расположенный рядом с Коровьим переходом. По словам одной из жительниц села, когда в детстве она ходила на то место и купалась в реке, то рядом паслись коровы.

Лагеря́ – пляж в западной части села за лесом, расположенный близ детских оздоровительных лагерей «Дружба» и «Заря». Летом на реке в это месте купаются дети.

Пе́рвый угол – глубокое место резкого поворота реки Вороны, там располагается пляж. Поворот реки представляет собой как бы угол. Первый угол находится выше Второго угла.

Порт-Арту́р – пляж, расположенный вверх по течению реки Ворона неподалеку от места впадения в нее реки Чигорак. Находится чуть выше Слияния (место слияния рек Чигорак и Ворона). Назван так потому, что находится в западной части села за территорией, называемой в народе Порт-Артур.

Родники. *Свято́й исто́чник* – родник в центре села, в 1-ом Октябрьском переулке. Несколько лет назад местные жители совместным трудом благоустроили данную территорию, а местный священник освятил источник. По словам сторожил, источнику около 100 лет.

Свято́й исто́чник преподо́бного Серафи́ма Саро́вского – источник, который располагается слева от въезда в село со стороны Борисоглебска, рядом с Часовней Новомучеников. Этот источник вытекает из-под корней старой ольхи, стоящей на вершине склона. Подземные воды находятся на глубине примерно 50 метров. Существует предание, связанное с появлением источника: еще в 30-е годы местному жителю во сне явилась икона Серафима Саровского, на следующий день он пошел косить траву и, когда спускался со склона к лугу, увидел родник, не существовавший ранее. Источник был осквернен и неоднократно засыпан местными властями, но жители каждый раз раскапывали его. Не так давно родник освятили. Много людей, особенно в православные праздники, приезжают сюда. По поверью, каждый, кто выпьет святой воды из источника, исцелится от всех болезней и недугов.

Пруды и озера. *Глубо́кая я́ма* – пруд, расположенный с левой стороны вниз по течению реки Ворона. Когда-то здесь был песочный карьер, во время раскопки которого рабочие наткнулись на родник. Он со временем заполнил глубокую яму, которая стала прудом.

Горе́лое озеро – водоем, который находится на северо-западе от села, ближе к Малой Грибановке. Предположительно, в том месте часто случались пожары, поэтому так его и назвали.

Да́льний – так называли самый дальний пруд, который располагался за ул. 40 лет Октября в полях, где находился когда-то тракторный отряд. Заядлые рыбаки часто ловили там рыбу и, чтобы похвастаться перед своими товарищами уловом, говорили: «Да вот, на Дальнем пруду за тракторным отрядом столько рыбы наловил». В настоящее время пруд пересох.

Лебя́жье – озеро в западной части села близ реки Ворона. Название связано с тем, что на этом озере водились лебеди – каждую весну лебеди прилетали на гнездование к этому озеру.

Сисе́в пруд – водоем, расположенный на северо-западе от села. Никто из старожил уже не помнит, почему его так назвали.

Ю́рино озеро – озеро, которое находится на северо-западе от села (в той же местности, что и Сисев пруд). Названо так, потому что некий мужчина по имени Юрий в нем утонул.

Таким образом, нами были рассмотрены 27 микротопонимов села Чигорак Борисоглебского района Воронежской области и выделены следующие группы гидронимов: названия рек, их частей и мест на реке (12 единиц), названий мест на реке для купания, пляжей (7 единиц), названия родников (2 номинации), названия прудов и озер (6 названий).

Список литературы

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – Москва : Наука, 1988. – 187 с.
2. Суперанская, А. В. Что такое топонимика?/ А. В. Суперанская. – Москва : Наука, 1985. – 187 с.
3. Самошкин, В. В. Когда возникли первые Борисоглебские села? Чигорак и Богана / В. В. Самошкин // Борисоглебский край. Историко-краеведческий сборник. – Вып. 1. Изд. 2. – Борисоглебск, 2005. – С. 50.
4. Федотов, В. На этой земле мы живем / В. Федотов // Коммуна. 2008. №3. – URL : https://communa.ru/nauka_i_obrazovanie/na_etoy_zemle_my_zhivem/ (дата обращения : 12.03.2023).
5. Словарь русских народных говоров. Вып. 2 / Гл.ред. Ф. П. Филин. – Москва : Наука. – 315 с.

Ткаченко Маргарита Максимовна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. Английский язык, г. Борисоглебск.

УДК 373.41

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ОСНОВНУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ

А. И. Трегубова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,
МБОУ БГО СОШ №4
e-mail: tregubova_nastasya@inbox.ru

Аннотация: в статье раскрывается проблема психолого-педагогического сопровождения адаптации детей младшего школьного возраста при переходе на новую ступень обучения. Приведены данные эмпирического исследования процесса адаптации. Предложены практические рекомендации для участников образовательного процесса.
Ключевые слова: адаптация; младший школьный возраст; дезадаптация; школьное обучение, новая ступень обучения.

В жизни каждого школьника присутствуют яркие воспоминания о поступлении в школу, переходе из начальной школы в среднюю, из средней в старшую. И этому есть объективное объяснение. Данные периоды жизни школьника непосредственно связаны с новыми изменяющимися условиями обучения, однако социальная роль ученика сохраняется.

На помощь школьникам в этот сложный период во всех образовательных организациях приходит динамично развивающаяся социально-психологическая служба. Цель такой службы – содействие развитию личности обучающихся, сохранение их психологического здоровья.

В настоящее время очень остро стоит вопрос адаптации детей младшего школьного возраста при переходе на основную ступень обучения. Переход от начальной школы к средней – достаточно трудоёмкий период в жизни школьника. Так, при правильной организации он может способствовать всестороннему развитию личности ученика, а при неправильной организации он может стать болезненным процессом приспособления, привыкания.

Переход обучающихся начальной школы в среднее звено ознаменован конкретизацией предметного обучения, усложнением учебного материала, сменой педагогического коллектива, наличием более высоких требований к учебной деятельности школьника. Все эти факторы, в свою очередь, могут привести к снижению успеваемости, нарушению поведения, повышенной утомляемости.

Социально-психологическая служба образовательной организации помогает выявить возможные причины трудностей адаптационного

периода, а также разработать пути организации эффективного социально-педагогического сопровождения.

Данной проблеме уделяли внимание многие учёные, среди которых: М. Р. Битянова, Т. В. Драгунова, Д. Журавлёв, Е. А. Осипова, К. Н. Поливанова, Д. Б. Эльконин, Л. А. Ясюкова.

В своих исследованиях К. Н. Поливанова и Д. Б. Эльконин [0] указывали на тот факт, что проявления дезадаптации при переходе в среднюю школу у обучающихся связаны по времени с началом предподросткового кризиса. Это, в свою очередь, может привести к возникновению негативных последствий в процессе адаптации.

Доктор психологических наук, профессор Г. А. Цукерман в своих исследованиях говорит о необходимости психолого-педагогического сопровождения обучающихся, способного стать связующим звеном между начальной и средней школой [0].

По мнению Л. А. Ясюковой, трудности адаптации в среднем звене связаны, в первую очередь, с проблемами в учёбе, и лишь малую часть в этом контексте занимают социально-психологические причины дезадаптации. Основные положения своей идеологии Людмила Апполоновна изложила в труде «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах» [0].

Для педагога-психолога процесс адаптации является очень важной проблемой, и одной из задач его деятельности является увеличение числа успешно адаптированных к обучению учеников.

Согласно позиции Э. М. Александровской, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой особый вид помощи ребёнку, технологию, которая предназначена для оказания помощи на определённом этапе развития в решении возникающих проблем или их предупреждении в условиях образовательного процесса [0].

И. В. Дубровина – заслуженный деятель науки РФ, в своей книге пишет, что адаптация – это процесс привыкания ребёнка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, новым условиям жизни [0].

По мнению ряда учёных, процесс адаптации считается успешным, если ребёнок смог привыкнуть к обучению на новой ступени без существенных внутренних потерь, снижения самооценки, настроения, ухудшения самочувствия. Это напрямую связано с его дальнейшим психологическим, личностным и социальным развитием[0].

Процесс успешной адаптации пятиклассника во многом зависит от сформированности у него личностной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер, навыков коммуникации, непосредственного взаимодействия с педагогом. Если какой-либо из этих критериев не был полностью сформирован, то может произойти обратный процесс – дезадаптация [0].

Дезадаптация – результат неудавшейся адаптации [0]. Повышенный уровень тревожности, конфликтные отношения со сверстниками и педагогами – всё это признаки школьной дезадаптации. Если ребёнку с подобными проблемами вовремя не оказать специализированную коррекционную помощь, то у него появятся проблемы следующего характера: отставание от сверстников в ходе усвоения школьной программы, потеря трудоспособности, снижение мотивации, возможно появление отклоняющегося поведения и др.

Таким образом, и педагогам, и родителям необходимо создавать оптимальные условия для развития и реализации потенциала младших школьников.

С целью изучения процесса адаптации младших школьников при переходе в среднее звено и его психолого-педагогического сопровождения нами на базе МБОУ БГО СОШ № 4 было проведено исследование. В нём принимали участие обучающиеся 5 «Г» класса в количестве 20 человек.

Мы полагаем, что критериями успешной адаптации школьников при переходе на новую ступень обучения являются:

– наличие стабильных, эмоционально-психологических отношений со сверстниками;

– низкий уровень школьной тревожности;

– высокий уровень мотивационной готовности.

В качестве диагностического инструментария нами были подобраны методики, позволяющие оценить уровень адаптации школьников.

1. Социометрия Дж. Морено.

Цель методики: диагностика эмоциональных отношений между членами группы.

Обучающимся предлагалось ответить на общие вопросы, касающиеся его собственных чувств по отношению к своим одноклассникам. Далее полученная информация была обработана и представлена в виде социограммы и социоматрицы.

По результатам проведения методики мы выяснили, что в 5 классе присутствуют лидеры (25%), принятые (55%), непринятые (20%), а также обучающиеся, у которых был выявлен низкий коэффициент взаимности. Среди испытуемых также прослеживается тенденция формирования отдельных микрогрупп.

2. Тест школьной тревожности Филлипса.

Цель методики: изучение уровня и характера тревожности.

Обучающимся предлагался опросник, состоящий из 58 вопросов, требующих ответа «Да» или «Нет».

По итогам проведения этой методики, мы получили следующие результаты: высокий уровень тревожности был выявлен у 20 % испытуемых, повышенный уровень был выявлен у 20 % испытуемых. Такие

показатели свидетельствуют о том, что эти дети переживают тревожность разной степени интенсивности: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. Полученные в ходе проведения диагностики результаты свидетельствуют о том, что 60 % испытуемых от общего числа обучающихся имеют средний уровень тревожности. Они испытывают незначительные трудности в общении с окружающими в силу своего неуверенного отношения к ним и к себе и возможной замкнутости.

3. Модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

Цель методики: определение уровня школьной мотивации.

Методика представляет собой анкетирование обучающихся.

По результатам диагностики оказалось, что 65 % испытуемых обладают высоким уровнем мотивации к обучению, 30 % испытуемых имеют положительное отношение к обучению, негативное отношение к обучению выявлено только у одного обучающегося (5 %).

Результаты исследования показали нам, что основная масса обучающихся успешно прошли процесс адаптации при переходе на новую ступень обучения. Об этом можно судить по групповому статусу, низкому уровню тревожности, высокому уровню школьной мотивации.

Особое внимание в работе стоит уделить «непринятым» обучающимся, так как на наш взгляд, они испытывают трудности в сфере межличностного взаимодействия.

Опираясь на итоги вышеуказанного исследования, мы разработали ряд рекомендаций для участников образовательного процесса.

Классному руководителю:

1) уделить особое внимание формированию групповой сплочённости обучающихся;

2) активно вовлекать обучающихся в общие дела класса;

3) создавать в классе атмосферу дружбы, взаимовыручки;

4) реализовывать индивидуальный подход к обучающимся там, где он необходим;

5) оказать помощь детям в усвоении и принятии требований учителей предметников.

Учителям-предметникам:

1) сформировать чёткие требования к ответам в рамках своего предмета, объяснить их обучающимся.

Педагогу-психологу:

1) организовать занятия, тематические часы, направленные на формирование групповой сплочённости обучающихся;

2) обучить конструктивным способам разрешения конфликтов.

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская. – Москва : Академия, 2012. – 208 с.
2. Балашова, Е. Ю. Успешность обучения школьников в современных условиях / Е. Ю. Балашова // Педагогика и психология. – 2008. – № 10. – С. 36–38.
3. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова. – Москва : Владос-пресс, 2012. – 160 с.
4. Микадзе, Ю. В. Феномен успеваемости учащихся средних классов / Ю. В. Микадзе. – Москва : АСТ-ПРЕСС, Южно-Уральское книжное издательство, 2008. – 240 с.
5. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – Москва : Просвещение, 1996. – 352 с.
6. Рабочая книга школьного психолога / под редакцией И. В. Дубровиной. – Москва : Просвещение, 1999. – 303 с.
7. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19–35.
8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 2001. – 368 с.
9. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах / Л. А. Ясюкова. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2001.– 147 с.

Трегубова Анастасия Игоревна, преподаватель кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; учитель начальных классов МБОУ БГО СОШ № 4, г. Борисоглебск

УДК 377.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО

Д. Э. Труфанова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: trufanovadari@yandex.ru

Аннотация: исследовательская работа студентов является важной составляющей процесса образования. В данной статье рассматриваются этапы её проведения. В качестве примера исследовательской работы обучающихся взяты индивидуальные проекты студентов СПО по дисциплине «История».
Ключевые слова: исследовательская деятельность; студенты; организация исследовательской деятельности; индивидуальные проекты.

Актуальность привлечения студентов к исследовательской деятельности объясняется возросшими требованиями к универсальности знаний обучающихся, к формированию самостоятельной активность студента. Так, развитие исследовательских навыков обучающихся обеспечивает развитие общеучебных умений, навыков и компетенций, формирование познавательного интереса, а также помогает понять студентам связь реальной жизни с объектом изучения. Стоит отметить, что знания, которые обучающийся добывает самостоятельно являются самыми крепкими. Также различные методы исследовательской работы помогают повышать мотивацию к обучению.

В процессе исследования необходимо стремиться развить у каждого студента индивидуальные способности, в большей степени ориентироваться на процесс исследовательского поиска, научить выявлять связи между предметами, событиями и явлениями, развивать способность самостоятельно искать необходимую информацию, анализировать, синтезировать и структурировать её [2].

Под исследовательской деятельностью мы понимаем систематизированный процесс, направленный на формирование у студентов навыков самостоятельной, аналитической и творческой работы по какой-либо конкретной проблеме.

Так, можно выделить следующие этапы исследовательской деятельности обучающихся.

На первом этапе необходимо познакомить обучающихся с основами исследовательской деятельности. На данном этапе студентам стоит объяснить, что такое исследовательская деятельность в целом, что такое методологический аппарат исследования. Также можно познакомить их с методами исследования.

Второй этап исследовательской деятельности является не менее важным, чем первый. На этом этапе обучающиеся переходят к выбору темы исследования. Нами была разработана тематика исследовательских работ по дисциплине «История». Перечень тем обсуждался со студентами и корректировался с учётом их пожеланий, так как важным аспектом является проявление интереса к теме исследования со стороны обучающегося.

Далее переходим к третьему этапу. На этом этапе обучающемуся необходимо сформулировать методологический аппарат исследования, то есть определить актуальность исследования, его объект и предмет, цели и задачи. Также составляется план совместной работы студента и преподавателя, вырабатываются способы и методы исследования, создается банк идей и предложений [1].

Отбор источников и литературы и осмысление найденной информации может производиться на этом же этапе или выделяться как самостоятельный этап.

Четвёртый этап представляет собой непосредственное проведение исследовательской деятельности. На этом этапе определяются допущенные ошибки и происходит поиск путей их устранения.

После необходимо грамотно оформить исследовательский проект. Как правило, результатом данного вида исследовательской деятельности является письменная работа. По желанию обучающегося она может быть дополнена различными сопровождающими приложениями, например, презентация или видеоролик. Так, на защите проекта информация будет восприниматься слушателями гораздо легче [4].

Последний, пятый, и не менее важный этап исследовательской работы – это защита подготовленного проекта. Она представляет собой выступление студента с кратким описанием проделанной работы. Защита является обязательной формой проверки качества индивидуального проекта, степени достижения цели и успешности решения его задач [3].

Как пример исследовательской деятельности студентов СПО возьмём индивидуальные проекты, которые выполняются студентами на первом курсе. Прежде чем приступить к выполнению проектов для обучающихся был проведён семинар по основам исследовательской деятельности. Под руководством преподавателя студенты узнали общую схему процесса научного исследования, методы научного познания, как грамотно составить план исследования и какие информационные источники можно использовать для качественного написания работы.

В дальнейшем были определены направления исследования. Так, студентами были выбраны следующие темы индивидуальных проектов и выделены цели изучения данных тем:

– «Города-герои Великой Отечественной войны», цель: узнать какие города и за какой подвиг получили звание города-герои;

– «Герой России – Александр Невский», цель: ознакомиться с личностью Александра Невского и его достижениями;

– «Борисоглебск и его история», цель: более углублено изучить историю родного города.

Далее был составлен план исследования. На первых этапах работы он был рабочим, составленным в произвольной форме. На более поздних этапах исследования был оформлен план-проспект.

После происходит отбор необходимой для исследования информации. Знакомство с литературой начинается с замысла предполагаемого научного исследования, который находит своё выражение в теме и рабочем плане научной работы. Так, обучающиеся используют не только электронные источники, но и университетской и городских библиотек, архивов.

По результатам исследовательской работы проводится защита индивидуальных проектов. К ней студентам необходимо подготовить выступление с презентацией.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что главной целью исследовательской деятельности является создание условий для самоопределения и самореализации обучающегося, развитие в нём творческой личности и индивидуальной авторской позиции. Как результат исследовательской работы мы получаем не только интеллектуальный продукт, но и студента, который умеет грамотно работать с многообразием информации, отбирать из этого множества необходимый ему материал, обобщать его, анализировать, структурировать, делать выводы, а также выступать с подготовленным докладом.

Список литературы

1. Бабаева, Э. С. Особенности организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся / Э. С. Бабаева, А. А. Жамборов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 190–192. – https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-proektno-issledovatelskoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya (дата обращения : 20.04.2023).
2. Галиакбарова, Т. Ю. Организация научно-исследовательской и проектной деятельности в техникуме / Т. Ю. Галиакбарова, О. В. Маталасова // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 4(71). – С. 7–10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-nauchno-issledovatelskoy-i-proektnoy-deyatelnosti-v-tehnikume (дата обращения : 25.04.2023).
3. Козлова, О. Е. Вопросы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся / О. Е. Козлова // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – № 1(64). – С. 15–17. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-organizatsii-proektno-issledovatelskoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya (дата обращения : 25.04.2023).

4. Ширкина, В. Э. Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся / В. Э. Ширкина // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – № 1(64). С. 13–15. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektno-issledovatelskoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya (дата обращения : 26.04.2023).

Труфанова Дарья Эдуардовна, магистрант технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Управление образовательной организацией, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск.

УДК 519.67

О МАТРИЧНОЙ КОРРЕКЦИИ НЕСОБСТВЕННЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ С ФИКСИРОВАННЫМИ СТРОКАМИ

М. Н. Хвостов
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: hvostoff@inbox.ru

Аннотация: в статье рассматриваются несобственные задачи линейного программирования, имеющие специальную структуру, определенную набором строк неподлежащих коррекции. Приводится постановка задачи матричной коррекции несобственной задачи линейного программирования с запретом коррекции заданных строк. Кратко описывается применение штрафной функции для решения данной задачи. Перечисляются преимущества и недостатки этого подхода. Рассматривается теорема, позволяющая решить рассматриваемую задачу без применения штрафной функции.
Ключевые слова: линейное программирование; структурная матричная коррекция; запрет коррекции строк.

Бурное развитие экономики, науки и техники в начале XX века привело к необходимости решения широкого класса экстремальных задач, которые включали большое число ограничений, представленных в виде линейных уравнений или неравенств, и предполагали линейный вид целевой функции. Эти задачи получили название задач линейного программирования (ЛП) и в канонической форме имеют следующий вид:

$$L(A,b,c):\ Ax=b,\ x\geq 0,\ c^T x\to \max, \quad (1)$$

где $A\in R^{m\times n}$, $c,x\in R^n$, $b\in R^m$, а $X(A,b)=\{x|Ax=b,\ x\geq 0\}$ – допустимое множество.

Из-за необходимости учитывать большое число параметров, связанных сопоставимым количеством ограничений, процесс моделирования сложных объектов может быть очень трудоемким и сложным. Это в свою очередь часто приводит к получению противоречивой (несовместной) системы ограничений, а из-за несовместности системы ограничений возникают задачи ЛП, называемые несобственными. Потребность в получении сведений о рассматриваемых объектах, даже на основе подобных моделей может потребовать внесения незначительных изменений этих систем, что называют матричной коррекцией. Таким образом, под матричной коррекцией задач ЛП понимают изменение коэффициентов систем ограничений рассматриваемых задач, произвольных

совокупностей этих коэффициентов или коэффициентов целевых функций для обеспечения совместности данных ограничений [1–2].

Задачу оптимальной матричной коррекции несобственной задачи ЛП $Z_{[H\ -h]}$ может иметь следующую формулировку.

Пусть дана несобственная задача ЛП (1). Требуется найти матрицу $\left[H^*\quad -h^*\right]$, обеспечивающую собственность скорректированной задачи

$$L\left(A+H^*, b+h^*, c\right), \qquad (2)$$

имеющую минимальную норму, а также вектор x^*, являющийся решением системы (2).

В работах [3–4] показано, что решение данной задачи может быть получено в виде:

$$\left[H^*\quad -h^*\right]=\left[A\quad -b\right]\cdot\begin{bmatrix}x\\1\end{bmatrix}\cdot\begin{bmatrix}x\\1\end{bmatrix}^{+},\ x^*\in\underset{x\geq 0}{\operatorname{Argmin}}\frac{\left\|b-Ax\right\|^2}{\left\|x\right\|^2+1}.$$

Часто требуется, чтобы матрица ограничений обладала определенной наперед заданной структурой, например, запретом коррекции некоторых столбцов, отдельных элементов или некоторых строк. Учет подобных требований при коррекции задач ЛП приводит к появлению задач структурной матричной коррекции [5–6]. Рассмотрим подробнее задачу оптимальной структурной матричной коррекции несобственных задач ЛП с запретом коррекции некоторых строк. Данную задачу также называют задачей оптимальной структурной матричной коррекции несобственной задачи ЛП с фиксированными строками.

Пусть система ограничений данной задачи состоит из двух подсистем. Обозначим индексом f подсистему, состоящую из фиксированных строк. Очевидно, что данную подсистему следует оставить без изменений. Элементы A_f, b_f, u_f образуют эту систему. Вторую подсистему обозначим индексом c. Данную подсистему и будем подвергать коррекции. Элементы A_c, b_c, u_c определяют эту подсистему. С учетом данных обозначений, получим систему ограничений несобственной задачи ЛП

$$L\left(\begin{bmatrix}A_f\\A_c\end{bmatrix},\begin{bmatrix}b_f\\b_c\end{bmatrix},c\right):\ \begin{bmatrix}A_f\\A_c\end{bmatrix}\cdot x=\begin{bmatrix}b_f\\b_c\end{bmatrix},\ x\geq 0,\ c^T x\to\max, \qquad (3)$$

где $A\in R^{m\times n}$, $A_f\in R^{m_f\times n}$, $A_c\in R^{m_c\times n}$, $c, x\in R^n$, $b, u\in R^m$, $b_f, u_f\in R^{m_f}$, $b_c, u_c\in R^{m_c}$, $m_f+m_c=m$. Подсистема $A_f x=b_f, x\geq 0$ исключается из коррекции и должна быть заведомо совместной.

Сформулируем задачу оптимальной матричной коррекции несобственной задачи ЛП с запретом коррекции произвольных строк $Z^{rows}_{[H\ -h]}$.

Пусть дана несобственная задача ЛП (3). Требуется найти матрицу $\left[H^*\ -h^*\right]$, обеспечивающую собственность скорректированной задачи

$$L\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c + H^* \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c + h^* \end{bmatrix}, c\right), \quad (4)$$

имеющую минимальную норму, а также векторы x^* и u^*, являющиеся решением системы (4).

Одним из наиболее очевидных путей решения задачи $Z^{rows}_{[H\ -h]}$ является применение штрафной функции вида [7]:

$$R(x) = \mu(b_f - A_f x)^T (b_f - A_f x), \quad (5)$$

где μ – штрафной параметр. Значение данного параметра устанавливают таким, чтобы оно для конкретной задачи было достаточно большой величиной. Основное назначение функции (5) – не допустить невязки в строках, не подлежащих коррекции.

Несмотря на простоту реализации, штрафные функции независимо от вида или снижают скорость сходимости метода при малых значениях μ, или придают целевой функции вид, замедляющий алгоритм поиска решения вблизи точки x^* при излишне больших значениях μ. Применение комбинации различных методов позволяет преодолеть этот недостаток, но может значительно усложнить или метод решения или саму штрафную функцию.

Существует и другой способ, который раскрывает следующая теорема [5]:

При решении задачи $Z^{rows}_{[H\ -h]}\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}\right)$ в зависимости от вида подсистемы $A_f x = b_f$ возможны следующие случаи:

1. Пусть $\operatorname{rank} A_f = 0$. Тогда совместная система $A_f x = b_f$ принимает вид $0x = 0$, а задачи $Z^{rows}_{[H\ -h]}\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}\right)$ и $Z_{[H\ -h]}(A_c, b_c)$ оказываются тождественными.

2. Пусть $0 < \operatorname{rank} A_f < n$. Тогда задача $Z^{rows}_{[H\ -h]}\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}\right)$ не имеет решения.

3. Пусть $\operatorname{rank} A_f = n$. Тогда задача $Z^{rows}_{[H\ -h]}\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}\right)$ имеет единственное решение, которое описывается следующими формулами:

$$Z^{rows}_{[H\ -h]}\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}\right) = \left\|\hat{b}\right\| = \frac{\left\|b_c - A_c\hat{x}\right\|}{\delta},$$

$$\begin{bmatrix} H^* & -h^* \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} A_c & -b_c \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} \hat{x} \\ 1 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} \hat{x} \\ 1 \end{bmatrix}^+, \ x^* = \hat{x},$$

где $G = I - A_f^+ A_f$, $\hat{x} = A_f^+ b_f$, $\hat{A} = A_c G$, $\delta = \sqrt{\left\|\hat{x}\right\|^2 + 1}$, $\hat{b} = \dfrac{b_c - A_c\hat{x}}{\delta}$.

4. Пусть $\operatorname{rank} A_f = n$ и $b_f \equiv 0$. Тогда решение имеет вид:

$$Z^{rows}_{[H\ -h]}\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}\right) = \left\|b_c\right\|,$$

$$\begin{bmatrix} H^* & -h^* \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 & b_c \end{bmatrix}, \ x^* = 0.$$

Список литературы

1. Еремин, И. И. Несобственные задачи линейного и выпуклого программирования / И. И. Еремин, В. Д. Мазуров, Н. Н. Астафьев. – Москва : Наука, 1983. – 336 с.

2. Ватолин, А. А. Апроксимация несобственных задач линейного программирования по критерию евклидовой нормы / А. А. Ватолин // Журнал вычислительной математики и математической физики. – 1984. – Т. 24. – № 12. – С. 1907–1908.

3. Горелик, В. А. Матричная коррекция задачи линейного программирования с несовместной системой ограничений / В. А. Горелик // Журнал вычислительной математики и математической физики. – 2001. – Т.41. – №11. – С. 1697–1705.

4. Горелик В. А. Оптимальная матричная коррекция несовместных систем линейных алгебраических уравнений по минимуму евклидовой нормы / В. А. Горелик, В. И. Ерохин. – Москва : ВЦ РАН, 2004. – 193 с.

5. Ерохин, В. И. Оптимальная матричная коррекция несовместных систем линейных алгебраических уравнений и несобственных задач линейного программирования : 05.13.17 : диссертация на соискание ученой степени доктора физико-математических наук / В. И. Ерохин. – Москва, 2005. – 346 с.

6. Ерохин В. И. Матричная коррекция двойственной пары несобственных задач линейного программирования с блочной структурой / В. И. Ерохин, А. С. Красников // Журнал вычислительной математики и математической физики. – 2008. – Т. 48. – № 1. – С. 80–89.

7. Хвостов, М. Н. Применение штрафной функции при решении задачи структурной матричной коррекции несобственной задачи линейного программирования первого рода / М. Н. Хвостов // математические чтения РГСУ. Сборник материалов XXIII математической школы-семинара (28 января – 1 февраля 2014 года). – Москва : Издательство РГСУ, 2015. – С. 174–177.

Хвостов Михаил Николаевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81: 81’23

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЛЕКСЕМЫ *УЧИТЕЛЬ* (по результатам свободного ассоциативного эксперимента)

М. А. Шипилова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: angelilidemon0508@gmail.com

2023 год указом президента РФ объявлен Годом педагога и наставника, что предполагает проведение различных мероприятий педагогической направленности. Их цель – повышение престижа профессии учителя с целью привлечения молодых специалистов. Такое внимание к профессии учителя подчеркивает её значимость для современного общества.

В статье Большого толкового словаря русского языка под ред. С.А. Кузнецова приводится следующее лексикографическое описание слова УЧИТЕЛЬ: «1. Тот, кто преподает какой-л. учебный предмет в школе; преподаватель. 2. Человек, обладающий высоким авторитетом для кого-л. в какой-л. области, имеющий последователей [1].

Как видим, данное толкование не позволяет достаточно полно рассмотреть ментальную категорию *Учитель*, так как основная задача словаря, по мнению Ирины Михайловны Кобозевой, – «не пытаться определить значение слова в виде конечного списка признаков-критериев, которым должны удовлетворять все без исключения объекты, обозначаемые данным словом, а описать значение слова как прототипический каркас…» [2, с. 160].

По мнению Иосифа Абрамовича Стернина, воронежского ученого и руководителя Воронежской психолингвистической школы, применение психолингвистических экспериментальных методик позволяет выявить и описать «психологически реальное значение – упорядоченное единство всех семантических компонентов , которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка» [3, с. 5]. Результаты таких экспериментальных процедур помогают полнее рассмотреть содержание исследуемых категорий и тем самым способствуют описанию специфики национального языкового сознания.

Цель работы – на основе экспериментальных данных определить актуальные для современного языкового сознания подростков психолингвистические значения лексемы *Учитель*.

Для достижения поставленной цели был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Испытуемым предлагалось привести словесную ассоциацию на слово-стимул *Учитель*, которое было «спрятано» в числе других лексем учебной направленности. Всего в эксперименте

приняли участие 100 школьников – обучающиеся 6 и 8 классов СОШ №4 и №10.

Полученные реакции были обработаны по частотности и представлены в виде ассоциативного поля.

УЧИТЕЛЬ

Учитель 105 – добрый, Елена Анатольевна 7; умный 4; преподаватель, педагог; урок (и), классный руководитель, Оксана Александровна 3; строгий, знания, хороший, Елена Викторовна, Екатерина Васильевна 2; наука, отзывчивый, класс, профессия, профессор, работа, наставник, обучающий, друг, помощь, домашнее задание, ответственный, правильный, оценка, Оксана Александровна Хаустова, Маргарита Владимировна, гиперопасный, очень страшные люди, злой, взрослый, любимая, учитель года, лучший, уважаемый, Москва, человек, человек, который учит; человек, который учит детей; учит, учащий нас; человек, который передает нам информацию 1; отказы – 7.

Всего было зафиксировано 105 реакций, из них различных – 57, единичных – 31. Большинство испытуемых дали по 1 ассоциации на запрос, меньшинство – более 1. Также было получено 7 отказов. Из полученных 1 реакция (*Москва* 1) требует верификации, поэтому не интерпретировалась.

На основе имеющихся экспериментальных данных нами были сформулированы психолингвистические значения (далее – ПЛЗ) лексемы *Учитель* в сознании подростков.

Психолингвистическое значение

1. **Человек, который передает знания; педагог в школе 24** (человек; человек, который учит; человек, который учит детей; учит; учащий нас; человек, который передает нам информацию; обучающий, преподаватель, наставник, профессор, педагог; училка, знания, урок, домашнее задание, оценка (и)), **ведет уроки по различным предметам 5** (учитель по физре; литературы; математичка; физика; математики), **обладает определенными знаниями, опытом 3** (знания, взрослый), **квалификацией 2** (профессия; работа), **может быть классным руководителем 4** (класс; классный руководитель), **занимается научной работой 2** (наука), **участвует в профессиональных конкурсах 1** (Учитель года).

2. **Человек, отличающийся особыми положительными интеллектуальными, нравственными и личностными качествами 18** (добрый, отзывчивый, помощь, помощник, понимающий, поддержка; понимающий, но не всегда, хороший, правильный, справедливый, ответственный, лучший, строгий; очень строгий), **пользующийся признанием, уважением, доверием 3** (уважаемый, друг, любимая), **но в то же время может обладать негативными качествами 3** (гиперопасный, очень страшные люди, злой).

3. **Ассоциируется с конкретными учителями 16** (Елена Викторовна, Оксана Александровна, Оксана Александровна Хаустова, Маргарита Владимировна, Елена Анатольевна, Екатерина Васильевна).

Таким образом, в языковом сознании школьников выявлено 3 ПЛЗ лексемы *Учитель*, которые не совсем соответствуют словарным дефинициям, представленным в толковых словарях. По своему содержанию они значительно больше лексикографических семем.

В первом ПЛЗ обращает внимание такой яркий признак, как человек, который передает знания; педагог в школе, который в целом совпадает с представленным значением в толковом словаре. Дополнительные семы уточняют и конкретизируют деятельность учителя.

2-е ПЛЗ свидетельствует о том, что школьники склонны выделять у учителя положительные интеллектуальные, нравственные и личностные качества, хотя единичные реакции демонстрируют возможные отрицательные качества педагога.

3-е ПЛЗ, выделенное нами, показывает, что для школьников этого возраста учитель часто имеет конкретный образ, который является своеобразным эталоном. Об этом свидетельствует достаточно большое количество упоминаний имен действующих школьных учителей.

Следует отметить, что для школьников также не актуальна зафиксированная в лексикографических источниках сема «имеющий последователей», поскольку они не сталкивались с такой ролью учителя.

Таким образом, полученные в результате эксперимента признаки существенного дополнили словарные данные. Они, являясь важным фактическим материалом, могут впоследствии быть расширены и использованы для описания возрастной, гендерной, профессиональной, региональной особенностей слова *Учитель* в сознании школьников разных возрастов.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. Учебное пособие. – Москва : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
3. Стернин, И. А. Семасиология и лингвоконцептология / И. А. Стернин //Язык и национальное сознание. Вып.8. – Воронеж : Изд-во «Истоки», 2006. – С.4-8.

Шипилова Маргарита Александровна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05

Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Русский язык и литература. История, г. Борисоглебск

УДК 372.893

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

С. Е. Шемякина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: sovia3808@mail.ru

Аннотация: в статье описана разработка программы внеурочных мероприятий по истории, адаптированная для 9 класса, направлена на формирование и развитие познавательного интереса при изучении истории.
Ключевые слова: внеурочная деятельность по истории; развитие познавательного интереса к истории; кружок; газета «Историческая правда».

На протяжении нескольких десятилетий внеурочная деятельность активно внедрялась в образовательный процесс и вот, наконец, заняла своё почётное место на ряду с урочной. Каждая из них в отдельности по-своему эффективна, а в совокупности они представляют целостную систему, по средствам которой решаются образовательные, воспитательные и развивающие задачи, а поставленные цели и предполагаемые результаты достигаются на очень высоком уровне.

Тема внеурочной деятельности по истории особенно актуальна в наше время, когда так важно повысить значимость школьного предмета и уровень мотивации знаний у обучающихся. Вопрос заинтересованности в изучении истории у школьников активно обсуждается педагогами. Для его решения они разрабатывают и осуществляют различные формы работ, которые могут быть не только познавательными, но и интересными для обучающихся. И так как в рамках довольно непродолжительного урока внедрение интерактива в полном объёме проблематично, учителя организуют внеурочную деятельность, причём она может быть проведена в любом доступном формате, главное, чтобы она полностью отвечала требованиям, предъявляемыми ФГОС.

Для разработки внеурочной деятельности была составлена разнообразная литература, освещающая важные моменты. Стоит сказать, что на сегодняшний день количество подобных работ не очень велико. Все они создаются для того, чтобы структурировать работу учителя в этом направлении, сделать ее проще, а также помочь с реализацией. Например, А.Ф. Родин в своём пособии «Массовые формы внеурочной работы по истории» раскрывает содержание и методы видов массовой внеурочной работы по истории, опираясь на свой жизненный опыт, а также, многих других талантливых и знаменитых педагогов, которые внесли огромный вклад в развитие организацию рассматриваемого вопроса [4].

Краеведческой работой в рамках внеурочной деятельности в своих трудах занимался Д. В. Кацюба. В сборнике «Внеклассная работа по истории» он представил статьи, описывающие важные моменты по организации и осуществлению историко-краеведческой работы в общеобразовательных учреждениях, при этом он старался учесть определённые составляющие, которые более подробно будут описаны в работе[2].

Внеурочная деятельность – неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, позволяющая реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта в полной мере. Особенностями этого компонента образовательного процесса являются предоставление обучающемуся возможности выбора тематики и направленности занятий в соответствии с его интересами, личностными особенностями и самостоятельность образовательного учреждения в наполнении внеурочной деятельности конкретным содержанием.

В рамках доклада нас интересует внеурочная деятельность по конкретному школьному предмету, а если точнее по истории, что же она из себя представляет?

Итак, внеурочная деятельность по истории – это организация учителем различных видов деятельности обучающихся после уроков, обеспечивающая им необходимые условия для овладения навыками и умениями теоретической и практической работы по более глубокому усвоению и активному восприятию исторического опыта и окружающей действительности.

Внеурочная работа должна носить исследовательский характер. Обучающиеся проводят самостоятельный поиск решения определенных задач, следуя общепринятым принципам – историзму, научности, альтернативности и т.д. Такая деятельность очень сложна и реализация ее на этой основе должна быть подконтрольна управлению педагога. Значительная часть данной формы работы должна носить коллективный характер.

Для того, чтобы сформировать и развить интерес обучающихся к истории в ходе внеурочной деятельности, следует тщательно подойти к её организации.

Но перед тем, как перейти непосредственно к данному вопросу стоит определить формы, методы, приемы организации внеурочной деятельности. Для этого стоит обратиться к некоторым современным изданиям, которые освещают особенности и структуру внеурочной деятельности по истории. Для начала стоит рассмотреть достаточно стройную классификацию форм, которая была представлена в публикации М. В. Коротковой и М. Т. Студеникина (Рисунок 1) [3].



«Рис. 1. Классификация форм внеурочной деятельности»

Все формы внеурочной деятельности находятся в тесной взаимосвязи, но при этом каждая из этих внеурочных мероприятий имеет свои особенности. Все они очень интересны в ходе реализации. Они решают разного рода задачи, имеют свою специфику в организации. Какие-то из них более удобны, чем другие, но и это зависит от условий, в которых они будут осуществляться. Такое разнообразие предоставляет педагогу выбор. Учитель выбирает форму внеурочного мероприятия в зависимости от планируемых результатов.

Из представленной выше классификации подробнее остановимся на кружке, который посвящен созданию исторической газеты.

Известный методист-историк А. А. Вагин подчеркивал, что «кружок является наиболее гибкой формой, которая чаще всего становится организационным центром целого ряда внеклассных мероприятий»[1].

Нужно сказать, что кружковая деятельность довольно эффективна. Она даёт возможность организовать систематические занятия по определенной программе и с постоянным составом. Работа в таком формате делает обучающихся активными помощниками педагога в реализации внеурочных мероприятий. Учитель должен обеспечивать научное и методическое руководство кружком, консультировать обучающихся, рекомендовать необходимую литературу, помогать в составлении планы, памятки изучения темы, систематизировать, оценивать и обобщать собранный материал.

Исходя из результатов эксперимента, полученных в ходе практики, выявлено, что обучающиеся заинтересовались данным форматом, поэтому было принято решение разработать программу внеурочной деятельности по истории для 9 класс, на занятиях школьники будут работать над созданием газеты «Историческая правда».

Она составлена на учебный год. В программе подробно прописаны цели, задачи, УУД и планируемые результаты. Темы, включенные в её содержание, посвящены юбилейным датам 2023-2024 годов.

Стоит отметить, что темы могут выходить за рамки учебной программы по истории, в данном случае разрабатываемый материал необязательно должен дублировать тот, которые проходят ученики 9 класса на уроках, хотя и может. Например, годы правления Александра II изучаются, но выбор остановился на нём из-за того, что в 2023 году исполняется 205 лет со дня его рождения. Что касается остальных, например, 80 лет Сталинградской и Курской битвам, да, они не входят в программу 9 класса, но знать об этих важных для нашей страны событиях обучающимся стоит с самого детства, так как это позволяет укреплять в умах и сердцах учеников чувство патриотизма.

Вообще, тема Великой отечественной войны очень сложна и обширна, и, к сожалению, невозможно узнать о ней на предусмотренных для этого уроках. Столько дат, событий, героических поступков – и каждый из них достоин внимания, при чём в любом возрасте, а обучающиеся 9 класса уже достигли того момента, когда смогут осознанно подойти к их изучению, тем более в таком интересном формате. Как уже было сказано, некоторые из представленных в программе тем имеют опережающий характер по отношению к программе школьного предмета «Истории», другие наоборот повторяют ранее изученный материал, но все они памятны для России и каждый должен знать о них как можно больше.

Также, важно сказать, что темы могут абсолютно любые. Зависеть они будут от изученного обучающими материала, от их интересов, а также, от памятных дат. Самостоятельный выбор направления, которому будет посвящаться каждый конкретный выпуск, сформирует в учениках полезные для их будущего навыки и умения. Но выбор тем будет проведён заранее, лучше всего в конце учебного года на следующий, чтобы педагог смог за летний период подобрать подходящую литературу, с которой впоследствии будут работать обучающиеся в рамках кружка.

По результатам работы кружка по созданию исторической газеты обучающиеся будут всесторонне развиты. Помимо того, что ученики выйдут на качество новый уровень знания истории России и других стран, они овладеют важными умениями и навыками, которые им могут пригодиться в будущем. Углублённо изучая исторические события, их предпосылки, причины и результаты, школьники научатся выстраивать причинно-следственные связи, смогут чётко и ясно выражать, и отстаивать свою позицию.

Также, в рамках деятельности кружка обучающиеся приобретут множество положительных личных качеств, что очень важно и актуально в наше время. Здесь можно говорить об осознании своей идентичности, гражданственности. Узнавая о героизме своего народа, у учеников будут проявляться патриотические настроения и многое другое.

Подводя итог всему выше сказанному, стоит отметить, что роль внеурочной деятельности в развитии познавательного интереса при изучении истории в полной мере оценить очень сложно, из-за своей многогранности и вариативности организации и осуществления, она открывает новые горизонты. Позволяет учителю ставить каждый раз новые цели и задачи, одновременно развивая мотивацию учеников к школьному предмету «История».

Список литературы

1. Вагин, А. А. Методика обучения истории в школе / А. А. Вагин. – Москва, 1972. – 311 с.
2. Кацюба, Д. В. Внеклассная работа по истории / Д. В. Кацюба. – Москва : Просвещение, 1975. – 192 с.
3. Короткова, М. В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : Практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : Владос, 1999. – 191 с
4. Родин, А. Ф. Массовые формы внеклассной работы по истории / А. Ф. Родин. – Москва, – 1961. – С.38–39.

Шемякина Софья Евгеньевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили История. Обществознание, г. Борисоглебск.

УДК 37.034

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Л. Е. Якубина
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: liya.yakubina.00@mail.ru

Аннотация: статья посвящена духовно-нравственному воспитанию старшеклассников. Автор анализирует содержание и формы духовно-нравственного развития наиболее уязвимой части общества, подростков, требующих большого внимания со стороны педагогов и родителей.
Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; патриотизм; социальная солидарность; гражданственность; семья; труд и творчество; наука; традиционные российские религии; искусство и литература; природа; человечество.

Сегодня общественные организации России обеспокоены вопросом духовного становления нации. Во многом это связано с тем, что подрастающее поколение выросло и воспитывалось в среде с расплывчатыми нравственными ориентирами, низким уровнем общественной нравственности, атмосферой бездуховности, безверия и агрессивности [5].

Учитель истории является проводником в воспитании духовных и нравственных чувств школьников. Педагогу необходимо объяснить школьникам, что в наших руках будущее, а человеку будущего необходимо быть гуманным, осознанным, интеллектуально подкованным, ответственным, эрудированным. Одним из путей решений данной проблемы является изучение школьником еще в младшем возрасте истории родного края [3].

Определение «духовно - нравственного развития» неразрывно связано с моралью. Мораль переводится с латинского как нравы. Это такая форма человеческого сознания, которая позволяет человеку контролировать свое поведение в обществе и жизни в целом.

Нужно учитывать, что духовно-нравственное воспитание человека определяется базовыми национальными ценностями и приобретает определенный характер и направленность в зависимости от того, какие ценности разделяет общество, как устроена их передача от поколения к поколению.

В нашем государстве сформированы национальные и ценностные ориентиры. Перечислим их: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

На уроке истории духовно-нравственное воспитание можно осуществить через творческие конкурсы, викторины, интеллектуально-познавательные игры, трудовые дела, акции благотворительности, милосердия, творческие проекты и иные виды деятельности.

Встречаются и другие виды работ, которые, в свою очередь, позволяют направить школьников на нужный путь. Например, через литературные произведения можно проследить и оценить духовно-нравственные ориентиры, порассуждать о том, какими качествами обладают те или иные герои.

Рассказ Пушкина «Капитанская дочка» является хорошим примером для изучения таких нравственных понятий, как достоинство, честь, самоуважение, совесть. Не случайно автор использует в качестве эпиграфа слова стихотворения: «Берегите честь смолоду». Главного героя Петра Гринева можно охарактеризовать как гордого человека. Он вступился за честь любимой девушки, когда Швабрин оскорбил его. И большую часть времени в истории он оставался верен своей чести и слову. Является ли концепция уважения более распространенной сегодня? Что это значит для современного человека? Чувство собственного достоинства не может быть устаревшим, потому что является нравственной основой человека. Писатель Д.Гранин, отмечал, что честь, однажды оказанная человеку, именем, не может быть ни возмещена, ни улучшена, ее можно только сохранить[1].

Жизненные примеры могут отобразить реалии современного мира.

Духовно-нравственным поступком послужила история самопожертвования семьи из Подмосковья, где были взяты под опеку девять детей, оставшихся без попечения родителей, из Донецкой Народной Республики. Семеро ребят были эвакуированы в Курск. Родители часто приносят в жертву свою жизнь, свои интересы и тогда, когда нет никакой угрозы для жизни детей. В семьях, где с трудом сводят концы с концами, самые лучшие вещи достаются детям. Родители во многом отказывают себе, чтобы дать детям образование, чтобы они были одеты не хуже других [2].

Помимо этого, в программу духовно-нравственного воспитания сентября 2022г. активно внедряют новый формат внеурочной деятельности «Разговоры о важном». Во всех школах страны ввели классный час, на котором обсуждают разные вопросы, связанные с нравственным воспитанием, защитой экологии и многим другим [4].

Таким образом, духовно-нравственное воспитание школьников необходимо для того, чтобы у подрастающего поколения сформировались определенные ценности и приоритеты. Такое воспитание не может быть отделено от человеческой жизни во всей ее полноте и различии, от семьи, общества, культуры, человечества, от страны, в которой он живет. Человек

не отделен от культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни и сознания.

Духовность определяется как стремление человека к избранным целям – это характерное значение сознания. Мораль – это набор общих принципов и правил поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В совокупности эти два качества составляют основу личности, духовность является вектором ее движения (к самовоспитанию, самовоспитанию, саморазвитию), являющимся основой нравственности.

Список литературы

1. Духовно-нравственное воспитание на уроках русского языка и литературы: официальный сайт. – 2018. – URL: https://multiurok.ru/files/dukhovno-nravstvennoe-vospitanie-na-urokakh-russko.html#:~:text=Повесть%20А.С.Пушкина%20«Капитанская%20дочка» %20-,назвать%20главного%20героя%20Петра%20Гринева(дата обращения : 21.02.2023).
2. Подмосковная семья взяла под опеку девять детей из ДНР : официальный сайт. – 2022. – URL: https://ren.tv/news/v-rossii/1000267-podmoskovnaia-semia-vziala-pod-opeku-deviat-detei-iz-dnr (дата обращения : 21.02.2023).
3. Савенков, А. И. Педагогическая психология : учебное пособие / А. И. Савенков. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2016. – 186 с. – ISBN 978-5-534-02105-9.
4. Семёшина, Е. Л. Высшее правило воспитания – воспитание нравственной личности / Е. Л. Семёшина // Молодой ученый. – 2013. – № 11. – С. 58. – URL: https://moluch.ru/archive/58/8199/ (дата обращения : 21.02.2023).
5. Ценности отечественной нравственной культуры: монография / под общ. ред. А. С. Франца. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-т., 2018. – 252 с. – ISBN 978-5-7186-1076-5. – URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10127/1/mon00114.pdf (дата обращения: 21.02.2023).

Якубина Лилия Евгеньевна, студент технолого-педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили История. Обществознание, г. Борисоглебск.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: МАТЕРИАЛЫ НАУЧНОЙ СЕССИИ – 2023 БОРИСОГЛЕБСКОГО ФИЛИАЛА ФГБОУ ВО «ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Издано в авторской редакции

Подписано в печать .12.2023. Формат 60×84/16
Усл. п. л. 17,3. Тираж 20 экз. Заказ 505

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3