

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



27  
2023  
ЧАСТЬ IV

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 27 (474) / 2023

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозиллов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демилов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и. о. профессора, декан (Узбекистан)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

---

---

**Н**а обложке изображен Чжоу Югуан (1906–2017), создатель пиньиня — наиболее популярной системы записи китайских иероглифов символами латинского алфавита.

Чжоу Югуан родился еще в императорском Китае в городе Чанчжоу в семье чиновника. В 1918 году он поступил в среднюю школу в Сучжоу, которую окончил с отличием спустя пять лет. Семья его разорилась еще до свержения монархии. Однако родственники и друзья сумели собрать деньги, чтобы дать возможность способному мальчику учиться в университете. Чжоу Югуан поступил в Университет святого Иоанна в Шанхае, выбрав в качестве специализации экономику, но дополнительно посещал курсы по лингвистике. В 1925 году он перешел в Университет Гуаньхуа, который окончил два года спустя.

В 1933 году Чжоу с женой поехали в Японию, где он стал учиться в Токийском университете, а затем в Университете Киото. Он хотел учиться под руководством известного экономиста-марксиста Хадзиме Каваками, но тот был арестован за членство в запрещенной Коммунистической партии Японии. Когда в 1937 году началась война Японии с Китаем, семья Чжоу переехала в Шанхай. Там он работал в банке Синь Хуа, а затем поступил на государственную службу, став заместителем директора бюро по сельскохозяйственной политике в министерстве экономики. В 1945 году он вернулся на работу в банк и был отправлен в зарубежный филиал, сначала — в Нью-Йорк, затем — в Лондон. Вернулся на родину в 1949 году после создания Китайской Народной Республики.

Он стал профессором Фуданьского университета в Шанхае и Шанхайского финансово-экономического университета. В свободное время занимался лингвистическими проектами по созданию фонетической письменности для китайского языка и опубликовал на эту тему две книги. В 1955 году его пригласили возглавить один из комитетов по реформе китайского языка. Комитет Чжоу должен был представить проект практической транскрипции китайского языка латинскими буквами. Свою систему китайской латиницы Чжоу Югуан представил в феврале 1956 года, а в 1958 году она была официально утверждена. Она получила название «ханьюй пиньинь» — «запись звуков китайского языка», чаще всего ее называют просто пиньинь. Как вспоминал Чжоу, знакомые тогда смеялись над ним, говоря, что ему понадобилось три года, чтобы разобраться всего с 26 буквами.

Одним из конкурентов пиньиня была система, созданная еще во второй половине XIX века британским дипло-

матом Томасом Уэйдом. Она отличается от пиньиня в основном выбором конкретных латинских букв для передачи китайских звуков. Например, имя Чжоу Югуана при записи на пиньине будет выглядеть как Zhōu Yǒuguāng, а в системе Уэйда — Джайлза как Jhou1 Yu3Küang1. Принципиальных и очевидных преимуществ ни у одной из систем нет, но система Уэйда — Джайлза не могла быть принята в коммунистическом Китае из-за своего западного происхождения.

После принятия пиньиня китайским правительством в конце 1950-х эта система также была принята Международной организацией по стандартизации (ISO) в 1982 году и ООН в 1986-м. Тайвань принял пиньинь в его континентальном варианте в 2009 году, но на практике там часто продолжают использовать варианты, несколько отличные от принятого в КНР. На пиньине основана наиболее распространенная система компьютерного ввода китайских иероглифов. Говоря о системах латинизации китайского письма, следует упомянуть, что для кантонского и южноминьского диалектов созданы собственные системы, для кантонского даже несколько.

Чжоу Югуан смог вернуться к академической деятельности в 1980-х годах. Он участвовал в инициированном известным физиком Цянь Вэйчаном проекте по переводу на китайский язык «Британской энциклопедии», что принесло ему прозвище Чжоу-Энциклопедия. Самой известной его книгой стал труд «Историческое развитие китайских языков и письменностей», в 2003 году переведенный на английский язык.

Чжоу выступал за развитие реформ в Китае и часто критиковал политику Коммунистической партии Китая за отсутствие свободы слова. Некоторые из книг, написанных им в 2000-е годы, были запрещены цензурой, в частности последняя книга, посвященная жертвам голода в годы культурной революции.

Чжоу часто рассказывал, как ему довелось встретить двух знаменитых людей. Во время жизни в США он дважды виделся с Альбертом Эйнштейном. А в начале 1960-х, когда он работал в комитете по реформе письменности в Пекине, его пожилой сосед за столиком в столовой оказался бывшим императором Пу И.

Чжоу Югуан скончался в своем доме в Пекине 14 января 2017 года, на следующий день после своего 111-го дня рождения.

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Агаева И. Ш.**

Формирование трудовых навыков и основ ранней профориентации детей дошкольного возраста через знакомство с культурой питания в рамках ДОО ..... 199

**Бушуева Е. А.**

Приемы конструирования идей решения заданий с параметрами в содержании ЕГЭ..... 201

**Варламова Е. В.**

Исследование процесса формирования представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет..... 202

**Ермакова Н. Е.**

Социальная адаптация детей с ментальными нарушениями развития через организацию занятий по программе «Окно в мир!» ..... 206

**Карамова А. М.**

Формирования этнокультурных навыков детей дошкольного возраста посредством приобщения к национальным и социокультурным традициям Дагестана..... 209

**Коваль Н. А.**

Формирование орфографических навыков у учащихся 5–6-х классов..... 211

**Кулинич О. А.**

Развитие мышления младших школьников ..... 212

**Моргунова П. В.**

Постановка проблемы реализации военного компонента на уроках физики в кадетском училище..... 214

**Немясова М. В.**

Изобразительное искусство в годы Великой Отечественной войны ..... 216

**Петрук Е. В., Дубровина И. А.**

Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста ..... 221

**Петрушенко С. Ю.**

Теоретический подход к решению комбинаторных задач ..... 223

**Половица А. С.**

Интенсификация уроков русского языка с применением современных образовательных технологий ..... 227

**Прокина Л. П.**

Формирование навыка смыслового чтения у младшего школьника ..... 229

**Пшеничных Л. А.**

Создание мобильных мини-музеев в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации ..... 233

**Розар А. А.**

Системы оценки качества высшего образования в странах Европейского региона..... 235

**Синько Е. В.**

Дидактические игры как средство развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ..... 237

**Чобанян Р. Ш.**

Театрализованная деятельность в детском саду (из опыта работы) ..... 239

**Чурак Н. А.**

Понятие и роль профессиональных компетенций в процессе обучения студентов среднего профессионального образования ..... 241

### СОЦИОЛОГИЯ

**Скрипкина Н. В.**

Информационно-просветительская деятельность как фактор мотивации учебного и учительского труда ..... 244

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

**Шаповалова М. Е., Мозговая С. М.**  
Технологии реабилитационной работы  
с безнадзорными детьми и подростками в ОКУ  
«Черемисиновский социально-реабилитационный  
центр для несовершеннолетних» ..... 246

## ПСИХОЛОГИЯ

**Вертелицкая А. И.**  
Трансгенерационная травма с точки зрения  
психоанализа ..... 251

**Завьялова А. О.**  
Апатия в онтогенезе молодых людей ..... 253

**Иголеви́ч Т. Ю.**  
Подходы к исследованию высших психических  
функций: возможности применения  
в современных условиях ..... 255

**Петросянец В. Р., Межова А. С.**  
Жизнестойкость в подростковом возрасте  
как компонент психологической  
безопасности ..... 258

**Чашкина Т. В., Петров М. А.**  
Социально-психологический климат в компании  
и его влияние на эффективность деятельности  
компании ..... 259

**Чеботарева Л. В.**  
Познавательные умения младших  
школьников ..... 262

## НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

**Alborova V. K.**  
Exploring Wormholes: A Gateway to New Frontiers  
or a Sci-Fi Fantasy? ..... 264

## ПЕДАГОГИКА

### Формирование трудовых навыков и основ ранней профориентации детей дошкольного возраста через знакомство с культурой питания в рамках ДОО

Агаева Илаха Шукур кызы, воспитатель

ГБДОУ детский сад № 52 Приморского района Санкт-Петербурга

*В статье рассмотрены педагогические методы, приёмы и формы работы с детьми среднего дошкольного возраста для решения задачи формирования трудовых навыков и основ ранней профориентации через знакомство с культурой питания в ДОО. Также рассказывается об оснащении предметно-развивающей среды играми и пособиями, изготовленными собственными руками, направленными на формирование стремления у детей проявлять трудовую инициативу в процессе изучения особенностей культуры питания в рамках ДОО.*

**Ключевые слова:** *средний дошкольный возраст, культура питания, развитие трудовых навыков, основы ранней профориентации, предметно-развивающая среда.*

Трудовое воспитание является обязательным компонентом развития базовых и творческих способностей детей, важнейшим средством формирования культуры межличностных отношений. Мы все понимаем, что основа личности ребёнка формируется уже в дошкольном возрасте, поэтому так важно в этот период последовательно и систематично заниматься нравственным воспитанием подрастающего поколения с учётом возрастных и гендерных особенностей. Одной из составляющих нравственного становления личности ребёнка является трудовое воспитание, и именно в дошкольном возрасте следует уделять большое внимание воспитанию трудолюбия и самостоятельности, закладывать основы трудовой дисциплины. Грамотный педагогический подход в этом вопросе облегчит задачу ребёнка в выборе будущей профессии и будет способствовать формированию основ ранней профориентации дошкольников. Важно отметить, что трудовое воспитание является составляющей частью всестороннего развития ребёнка и неотъемлемым элементом социализации. В процессе трудовой деятельности у ребёнка формируются нравственные и волевые качества: ответственность, целеустремлённость, заботливое отношение к живой природе, уважение к труду взрослых, а при коллективном труде у ребёнка формируются такие нравственные чувства, как дружба, чувство взаимопомощи и эмпатия.

В моей педагогической деятельности трудовое воспитание занимает одно из основных направлений. В рамках темы индивидуального маршрута «Культура питания в ДОО» и работы в составе творческой группы «Русская народная культура в ОУ посредством культурно-досуговой деятельности» постепенно внедряю такие формы работы с детьми, в основе которых лежит формирование нрав-

ственных качеств, трудолюбия, чувства долга и ответственности за порученное дело.

Для выработки систематического подхода и последовательности образовательного процесса были поставлены следующие задачи: формирование навыков элементарной трудовой деятельности, воспитание трудолюбия, развитие интереса к труду взрослых (и как следствие формирование основ ранней профориентации), воспитание желания трудиться. Хотелось бы подробнее остановиться на том, как реализуются поставленные задачи в рамках работы в составе творческой группы и по индивидуальному маршруту. Как известно, самообслуживание — это первая ступень трудового воспитания детей дошкольного возраста. В процессе самообслуживания у детей развиваются самостоятельность, трудолюбие, аккуратность, бережное отношение к вещам, культура поведения. Одновременно с привитием навыков самообслуживания, формируются такие черты характера как воля, уверенность в себе, активность и целеустремлённость. В группе среднего возраста эти навыки закреплены уже на высоком уровне, и теперь дети хотят помочь не только себе в бытовых вопросах, но и заниматься общественно-полезным трудом. С этой целью в группе оформлен «уголок дежурства по столовой». Уголок дежурства в детском саду — это отличная возможность приучить ребёнка к труду, а так же воспитать целостное отношение к собственному труду, труду других людей и его результатам; сформировать первичные представления о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека; укрепить физические качества; сформировать положительное отношение к трудовой деятельности взрослого, вызвать желание помочь; воспитывать желание участвовать в совместной трудовой деятельности наравне

со всеми, стремление быть полезными окружающим, добиваться результатов.

В группе создана специальная развивающая среда с целью приобщения детей к трудовому воспитанию:

- «Уголок народного творчества». На эту полочку регулярно выставляются предметы народно-прикладного искусства (народная кухонная утварь, посуда, льняные расшитые полотенца). Вся работа по ознакомлению детей с народно-прикладным искусством пронизана духом творчества, радости и любви к русскому народу и их трудолюбию
- «Уголок профессий». Здесь помещается информация о людях разных профессий и показан результат их труда, в том числе о работе повара, пекаря, кондитера. Кроме этого, в данном уголке представлен материал и о растениях, где показывается рост и развитие какого-либо растения от семени до урожая, если о нём заботятся люди разных профессий (например, «От колоса до каравая»). Эта информация способствует развитию у детей интереса к будущим профессиям этой области
- Создана картотека, в которую помещены интересные материалы об овощах и фруктах, которые выращивают на территории нашей страны
- Педагогические копилки стихов, рассказов по теме: «Трудовое воспитание в традициях русско-народной культуры»
- картотека дидактических игр, в том числе «Испечём хлеб», «Супермаркет», «Сварим вкусное варенье» (в процессе игры дети узнают о таких профессиях, как повар, тестодел, продавец, кондитер)

Формирование у детей устойчивых представлений о труде взрослых и разных профессиях реализуется в рамках образовательной деятельности в формате тематических недель, например: «Откуда приходит хлеб?», «Наш огород», «Что такое ферма?» (профессии работников сельского хозяйства).

В составе творческой группы проблему трудового воспитания детей реализую посредством культурно-досуговой деятельности. В частности, в рамках педагогического конкурса «Иван да Марья» мы с коллегой подготовили видеофильм о древних профессиях на Руси. Непосредственными участниками и героями фильма были дети, которые окунулись в атмосферу древней Руси с её самобытностью, традициями, народной культурой, особенностями древних профессий. В ходе подготовки с детьми были просмотрены презентации «Народно-прикладное творчество», «Древнерусские профессии», «Особенности пошива национального костюма». Ребята узнали и даже попробовали самостоятельно замешивать тесто, украшать одежду и делать её нарядной, узнали, как пекли и сеяли хлеб на Руси, что такое сенокос и кузнечное дело. Такая форма работы нашла большой эмоциональный отклик среди воспитанников нашей группы, и дети с большим энтузиазмом включились в творческий процесс. Такой слаженный интегрированный подход отразился в успешном результате от проделанной работы и принёс нашей группе заслуженное первое место в конкурсе среди педагогических работников. Посредством таких форм работы у детей сложились представления о нашей Родине, они стали бережнее относиться к предметам быта, появилось уважение к старшим, к продуктам питания, в частности, к хлебу. Они стали активнее, эмоциональнее, расширились их представления об окружающей действительности. Пополнение активного и пассивного словаря способствовало формированию наглядно-образного мышления детей.

Опираясь на личный опыт работы в этом направлении, хочется отметить, что знакомство дошкольников с многообразием современных и древних профессий в области производства и изготовления продуктов питания, а также их ценности и пользы для общества не только расширяет общую осведомленность об окружающем мире и кругозоре детей, но и формирует у детей определенный элементарный опыт профессиональных действий, способствует ранней профессиональной ориентации.

#### Литература:

1. Бондаренко Т. М. Приобщение дошкольников к труду. Методическое пособие, 2014
2. Буре Р. С. Я сам! // Дошкольная педагогика. — 2001.
3. Буре Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания — М: Мозаика-Синтез, 2014
4. Вазина, К. Я. Воспитание целенаправленности в трудовой деятельности: учебное пособие / К. Я. Вазина. — М.: Просвещение, 2011
5. Васильева, М. А. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста: методическое пособие / М. А. Васильева. — М.: 2012
6. Конь И. Питание дошкольников: идеал и реальность // Обруч: образование, ребенок, ученик. — 2007. — N 1.
7. Кузнецова М. Современные пути оздоровления дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2002. — N 11.



## Приемы конструирования идей решения заданий с параметрами в содержании ЕГЭ

Бушуева Екатерина Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Малинникова Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

*В статье рассматривается один из приемов конструирования идей решения заданий с параметрами в содержании Единого государственного экзамена.*

**Ключевые слова:** идея решения, задание с параметром, приемы конструирования идеи решения, Единый государственный экзамен.

Сдача Единого государственного экзамена является неотъемлемой частью завершения обучения школьников. Одним из самых трудных заданий в содержании профильной математики является 17-е задание — задание с параметром. Данные задания вызывают затруднения как у учащихся (выбор способа решения), так и у учителей (недостаточность методических материалов в структурировании теории данной темы). Сконструировать идеи, которые могут помочь учащимся по условию задания определять к какому типу и каким методом решать задание, включающее в себя параметр, является значимым и актуальным.

Под идеей решения будем понимать «мысль, направляющую на план по внешнему виду». [3]

Существуют различные приемы для конструирования идей решения задания. Рассмотрим некоторые из них, которые, на наш взгляд, целесообразны в решении заданий с параметрами:

1. Формулирование поисковых вопросов по условию задания (основывается на базовой методике работы с алгебраическим заданием, одним из этапов которой является этап поиска путей решения, который обязательно должен заканчиваться планом решения [5]).

2. Прием перефразирования условия задания (основывается на замене условия (заключения, условия и заключения) на новое заключение (условие, условие и заключение), что позволяет рассматривать получившуюся конструкцию с позиции более знакомых для учащихся математических фактов [6]).

3. Прием аналогии (основывается на сведении к решению некоторой известной вспомогательной задачи и переносе хода рассуждений на исходную [2]).

4. Прием классификации заданий (основывается на выделении группы заданий, решаемых единым методом, или группы заданий, сходных по единой конструкции [1]).

Учитывая специфику заданий с параметрами, а именно их принадлежность к той или иной математической теме (квадратное неравенство с параметром, тригонометрическое уравнение с параметром и т. д.), что позволяет говорить о приеме классификации для конструирования идей их решения, определим направления успешной подготовки учащихся к их решению на Едином государственном экзамене:

1. Включать задания с параметром необходимо на всех этапах обучения, начиная с седьмого класса (например, линейные уравнения с параметром целесообразно изучать в теме линейные уравнения).

2. Конструировать идею решения задания с параметром возможно по условию задания (не обращая внимания на параметр), отнеся уравнение или неравенство к известному виду, а следовательно, и способу решения.

Таким образом, для решения заданий с параметрами в содержании ЕГЭ учащийся должен уметь отнести уравнение (неравенство) к известному классу, не обращая внимания на параметр, и владеть математическими основами решения, соответствующего уравнений данного класса [3].

В нашем исследовании прием конструирования идей решения задания с параметром по его условию, основанного на вышеуказанных умениях и владениях, реализуется через систему установок: «Я вижу...»; «Я знаю, что ...»; «Я могу ...».

Рассмотрим задание с параметром [4]:

*Найдите все значения  $a$ , для каждого из которых уравнение  $\log_{1-x}(a - x + 2) = 2$  имеет хотя бы один корень, принадлежащий промежутку  $[-1; 1)$*

Анализ условия начинают с того, что учащиеся, не обращая внимания на параметр, начинают анализировать условие и отвечают на поставленные вопросы на основе имеющихся знаний из школьного курса. В последствии такой анализ выводит на план решения заданий с параметрами.

1	<b>Я ВИЖУ...</b> Какое уравнение представлено в условии, если не обращать внимание на параметр?	Логарифмическое уравнение вида $\log_{g(x)}f(x) = b$ ;
2	<b>Я ЗНАЮ, ЧТО</b> уравнение такого вида решается по схеме	$\begin{cases} f(x) > 0 \\ g(x) > 0 \\ g(x) \neq 1 \\ f(x) = (g(x))^b \end{cases}$

3	<b>Я МОГУ</b> реализовать эту схему для данного уравнения	$\begin{cases} 1-x > 0 \\ a-x+2 > 0 \\ 1-x \neq 1 \\ a-x+2 = (1-x)^2 \end{cases}$
4	<b>Я ВИЖУ</b> , что в каждом уравнении и неравенстве системы параметр $a$ «легко» выражается через $x$ (можно задать элементарные функции вида $a = f(x)$ )	$\begin{cases} x < 1 \\ a > x-2 \\ x \neq 0 \\ a = x^2 - x - 1 \end{cases}$
5	<b>Я МОГУ</b> сформулировать план решения:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Изобразить графики уравнений и неравенств в системе <math>xOa</math>;</li> <li>2) Нанести числовой промежуток из условия;</li> <li>3) Смоделировать ситуацию согласно условию задачи;</li> <li>4) Ответить на вопрос задачи;</li> <li>5) Записать ответ</li> </ol>

Таким образом, использование приема «Я вижу»... является целесообразным в конструировании идеи решения заданий с параметрами.

Литература:

1. Малинникова Н. А., Александрович А. Л. Комплексы заданий с параметрами: подготовка к ЕГЭ. Ученые записки Брянского государственного университета. — Брянск, 2019, № 2, С. 16–24
2. Малинникова Н. А., Бушуева Е. А. Еще раз об алгоритмах в заданиях с параметром. Перспективные научные исследования: опыт, проблемы и перспективы развития / Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции (25.06.2021 г., г. Уфа) / — Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2021. С. 9–13
3. Малинникова Н. А. О конструировании идей решения заданий с параметрами. Материалы 41-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. — Киров, 2022. С. 234–235
4. Малова И. Е. Теория и методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов вузов/ И. Е. Малова [и др.] — М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2009. — 445 с.
5. Сайт Решу ЕГЭ. [Электронный ресурс]. URL: <https://math-ege.sdangia.ru/>
6. Яцковская Г. А. Математические затруднения учащихся, связанные с нахождением области значений функции, и методические пути их преодоления. Подготовка учащихся к ЕГЭ-2010 по математике: математические затруднения учащихся и методические пути их преодоления: Пособие для учителей математики учреждений среднего и профессионального образования Брянской области. — Выпуск 3. — Брянск: РИО БГУ, 2010. — С. 6–71.

## Исследование процесса формирования представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет

Варламова Елизавета Васильевна, воспитатель

МАДОУ г. Нижневартовска детский сад № 4 «Сказка» (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра)

**М**ладший дошкольный возраст — это интенсивный период для формирования и развития положительного отношения к окружающей действительности, нравственно-этических норм поведения, приобретения ярких эмоциональных впечатлений, которые надолго остаются в памяти человека. Чем раньше начнут закладываться ос-

новы экологической культуры, тем будет выше ее уровень, в связи с чем экологическое образование детей дошкольного возраста имеет важнейшее значение.

Экологическая культура одна из фундаментальных человеческих ценностей, является частью общей культуры каждого человека, включает различные виды деятельно-

сти и делится на внешнюю экологическую культуру (интересы, потребности, эмоции, установки, переживания, чувства) и внешнюю (поведение, поступки, взаимоотношения). [1, с. 112].

В исследованиях Е. В. Бондаревской, Е. В. Гончаровой, Д. Н. Кавтарадзе, Н. Н. Кондратьевой, А. А. Муратовой, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой и других было установлено, что в формировании экологической культуры особая значимая роль отводится дошкольному детству. Основы экологической культуры могут быть заложены лишь в процессе общения с природой и педагогически грамотно организованной деятельности. Важно, чтобы в процессе экологического воспитания приобретение знаний, умений и навыков не являлось самоцелью, а способствовало формированию основ экологической культуры. [4, с. 112].

ФГОС ДО выдвигает определенные требования к осуществлению образовательной деятельности, в которой большое внимание уделяется развитию экологической культуры дошкольников. В образовательной области «Познавательное развитие» отражены задачи по развитию познавательных интересов детей, формированию познавательных действий и первичных представлений об объектах окружающего мира. Это может быть реализовано только в процессе формирования основ экологической культуры, в развитии системных представлениях о живой и неживой природе, в воспитании эмоционально-эстетического отношения дошкольников к окружающему миру. [3, с. 32].

Экологическая культура — это одна из важных частей общей культуры человека и включает в себя различные виды деятельности, а также сложившиеся в результате этой деятельности экологическое сознание человека (интересы, потребности, установки, эмоции, переживания, вкусы, оценки и т. д.). [8, с. 217].

Ясвин В. А. дает определение «экологической культуры» — это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической жизни. В работах Лещинской В. В. отражено, что экологическая культура выступает в роли нового способа взаимоотношений в системе «человек — природа — общество», которые должны сочетать в себе: определенный уровень экологических знаний и поведения в природе, запас умений и навыков в области охраны природы. [6, с. 76].

По мнению Симоновой Л. П., экологическая культура — это качество личности, компонентами которого являются:

- интерес к природе и проблемы ее охраны,
- знания о природе и способах ее защиты и устойчивого развития,
- нравственные и этические чувства по отношению к природе,
- экологически — грамотная деятельность в природной среде,
- мотивы, определяющие деятельность и поведение личности в природном окружении. [7, с. 84].

Под «экологическим образованием детей дошкольного возраста» понимается непрерывный процесс обучения, вос-

питания и развития ребенка, направленный на формирование экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, в соблюдении определенных моральных норм, в системе ценностных ориентаций (Николаева С. Н.). [5, с. 62].

Педагогическая технология — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор форм, методов, способов и приемов обучения, воспитательных средств, организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев). [2, с. 186].

Целью экологического образования детей дошкольного возраста является — формирование начал экологической культуры, что позволит в дальнейшем успешно усваивать практический и духовный опыт взаимодействия человека с природой, который обеспечивает его жизнь и дальнейшее развитие.

**Цель исследования:** на основе теоретико-экспериментального исследования разработать проект педагогической технологии по формированию представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет.

**Задачи исследования:**

1. Уточнить содержание понятий: «экологическое образование», «экологическая культура», «формирование представлений об основах экологической культуры у детей».
2. Проанализировать состояние проблемы формирования представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет.
3. Определить критериально-уровневую характеристику и на ее основе выявить исходные уровни сформированности представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет.
4. Методически обосновать разработанный проект педагогической технологии формирования представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет.

Результатом экологического воспитания является экологическая культура личности, заключающаяся в наличии у ребенка экологических знаний и умений руководствоваться ими в реальной практике поведения, готовности и умении осуществлять разнообразные виды деятельности в природе, реализуя требования бережного отношения к ней.

Проблема исследования состоит в том, что данный вид деятельности — формирование представлений об основах экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста (3–4 лет) не занимает должного места в педагогическом процессе дошкольных учреждений в силу возрастных особенностей детей.

Анализ состояния проблемы позволил выявить следующие **противоречия:**

- между социальной потребностью в формировании представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет и недостаточным развитием ее у детей младшего дошкольного возраста;

- между возрастанием интереса к решению данной проблемы со стороны педагогов и недостаточностью разработанных методических рекомендаций по формированию представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет;
- между потребностью в обновлении процесса формирования основ экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста и отсутствием соответствующих технологий.

Таблица 1. Критерии и показатели сформированности представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет

Критерии	Показатели
Полнота	Характеризует объем (количество) знаний детей, т. е. меру соответствия знаний каждого дошкольника содержания программы детского сада
Обобщенность	Характеризует владение дошкольниками понятиями и умением обобщения
Доказательность	Характеризует степень осмысленности и понимания дошкольниками усвоенного знания, умения последовательно и обоснованно аргументировать свои ответы
Умение устанавливать причинно-следственные связи	Характеризирует умение детей устанавливать причинно-следственные связи (определять причину, следствие, вывод)

Базой экспериментального исследования явилось МАДОУ города Нижневартовска ДС №4 «Сказка». В исследовании приняли участие 26 воспитанников второй младшей группы в возрасте 3–4 лет.

Для выявления уровня сформированности представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет использовали критерии и показатели Саморуковой П. Г. и диагностические задания Серебряковой Т. А, которая включает две группы заданий:

— 1 группа: задания на выявление уровня сформированности знаний о мире природы («Собери растения», «Домашние и дикие животные», «Времена года»);

— 2 группа: задания на определение уровня сформированности умений ухода за объектами природы и желания заботиться о них («Помоги цветочку», «выбери картинку»).

Выделенные критерии послужили основой для определения уровней сформированности представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет.

Таблица 2. Уровни сформированности представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет

Уровни		
Высокий	Средний	Низкий
Характеризует объем (количество) знаний детей, т. е. меру соответствия знаний каждого дошкольника содержания программы детского сада. Характеризует владение дошкольниками понятиями и умением обобщения. Характеризует степень осмысленности и понимания дошкольниками усвоенного знания, умения последовательно и обоснованно аргументировать свои ответы. Характеризирует умение детей устанавливать причинно-следственные связи (определять причину, следствие, вывод)	Характеризует объем (количество) знаний детей, т. е. меру соответствия знаний каждого дошкольника содержания программы детского сада. Характеризует владение дошкольниками понятиями и умением обобщения, но испытывает некоторые трудности самостоятельно сформулировать их. Характеризует степень осмысленности и понимания дошкольниками усвоенного знания, умения последовательно и обоснованно аргументировать свои ответы, но нуждаются в помощи аргументировать свои ответы. Характеризирует умение детей устанавливать причинно-следственные связи (определять причину, следствие, вывод), но с помощью взрослого.	Объем (количество) знаний детей, т. е. меру соответствия знаний каждого дошкольника содержания программы детского сада, немного ниже нормы. Характеризует не знания дошкольниками понятиями и не умением обобщения. Характеризует степень не осмысленности и не усвоенного знания, умения последовательно и обоснованно аргументировать свои ответы. Характеризирует не умение детей устанавливать причинно-следственные связи (определять причину, следствие, вывод)

Уровень сформированности представлений об основах экологической культуры был проанализирован, как совокупность количественных и качественных данных о развитии критериев и показателей, полученных в результате обследования и помог определить исходный уровень формирования представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет.

Обобщение этих результатов позволило распределить детей по трем условным подгруппам в зависимости от уровня сформированности представлений об основах экологической культуры: высокий уровень — 9 детей (34%), средний уровень — 11 детей (42%), низкий уровень — 6 детей (24%), которые представлены на рисунке 1.

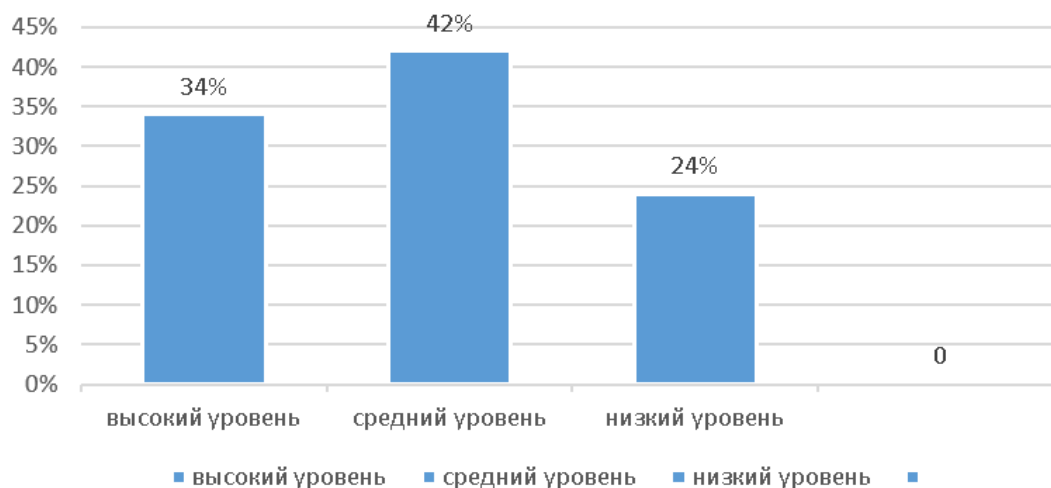


Рис. 1. Уровень сформированности представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет

**Высокий уровень** сформированности представлений об основах экологической культуры показали 9 детей группы (34%). Дети могут самостоятельно выполнять задания, не испытывают трудностей с ответами — дают полные и точные ответы; различают растения, называют их, показывают и называют все части; называют и классифицируют диких и домашних животных, умеют их обобщать; правильно ориентируются во времена года, называют их признаки; проявляют заботу и положительное отношение к объектам природы и природе в целом, могут самостоятельно выполнять трудовые поручения (полить цветы, протереть пыль на листьях растений). Их объем знаний соответствует содержанию программы, они могут аргументировать свои ответы, стараются устанавливать причинно-следственные связи («цветок грустный, потому что засох, его забыли полить» и т. д.).

**Средний уровень** выявлен у 11 детей группы (42%). Эти дети испытывают некоторые затруднения при выполнении заданий, объем знаний соответствует содержанию программы. Знают растения, их называют, но путают части; называют животных, умеют определять и классифицировать (домашние или дикие), называют времена года, но допускают незначительные ошибки при аргументировании своих ответов. При выполнении трудовых поручений обращаются за помощью к взрослым. Показывают положительное отношение к выполнению заданий.

**Низкий уровень** показали 6 детей группы (24%). Дети не проявляют интереса к выполнению заданий, их объем знаний не соответствует содержанию программы. В силу ограниченного словарного запаса и индивидуальных особенностей не знают и не называют растения, знают только некоторых животных, путают времена года. Не проявляют интерес к выполнению трудовых поручений, просто наблюдает за происходящим.

В ходе исследования также выявили содержание и формы работы педагогов по формированию представлений об основах экологической культуры у детей младшего

дошкольного возраста, определили целенаправленность, системность в работе. Для обследования использовались следующие методы и приемы: наблюдения, анализ педагогической документации (программ ДОО, рабочих программ педагогов группы, календарно-тематического планирования), анализ развивающей предметно — пространственной среды группы.

Анализ педагогической документации выявил, что в календарно — тематическом плане также отражены направления работы по формированию представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет: знакомить детей с разнообразием растительного и животного мира, с местом обитания животных, с временами года и их особенностями; учить правилам поведения в «природе» и т. д. Но не отражено закрепление этих направлений работы в совместной и самостоятельной деятельности детей, а также не предусмотрены разнообразные методы и приемы именно для этой возрастной группы (развивающие и дидактические игры, упражнения, наблюдения, игры-экспериментирования и т. д.).

Анализ предметно-развивающей среды группы показал, что в группе имеется «Уголок природы», в котором находятся растения, необходимые материалы для ухода за ними (лейки, лопатки, грабли, тряпочки, опрыскиватели), дидактические игры («Кто где живет?», «Лото — что где растет?», «Мама и малыш», «С какого дерева листочки?»), несколько тематических альбомов и плакатов («Дикие и домашние животные», «Растения нашего края», «Времена года») но для полноценной работы по формированию представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет этого недостаточно.

В ходе исследования с помощью критериев и показателей Саморуковой П. Г. и диагностических заданий Серебряковой Т. А. был определен исходный уровень формирования представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет: высокий уровень — 9 детей (34%), средний уровень — 11 детей (42%), низкий уровень — 6 детей (24%).

Большинство дошкольников показали средний уровень сформированности представлений и на основе полученных результатов теоретико-экспериментального исследования был разработан проект педагогической технологии по формированию представлений об основах экологической культуры

у детей 3–4, который включает модули и этапы реализации проекта. Полученные результаты подтвердили необходимость разработки проекта педагогической технологии по формированию представлений об основах экологической культуры у детей 3–4 лет.

#### Литература:

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. [Текст]: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. — 303 с.
2. Зебзеева, В. О формах и методах экологического образования дошкольников / В. Зебзеева // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 7. — С. 45–49.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>. Дата обращения 14.01.2023.
4. Римашевская, Л. и др. Теории и технологии экологического развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л. Римашевская, Н. Никонова, Т. Ивченко. — М.: Центр педагогического образования, 2008. — 128 с.
5. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание младших дошкольников / С. Н. Николаева. Книга для воспитателей детского сада. — Москва: Мозаика-Синтез, 2004. — 96с.
6. Ясвин В. А. Формирование экологической культуры: пособие порегион. экол. политике. — М.: Акрополь, 2004. — 195 с.
7. Ягодин, Г. А., Чернова Н. М., Аргунова М. В., Плюснина Т. А, Моргун Д. В. Экологическое образование в условиях модернизации российского образования. [Текст] / Под ред. Г. А. Ягодина. М.: МИОО, 2009. — 224 с.
8. Мир природы и ребенок. Методика экологического воспитания дошкольников: Учебное пособие для педагогических училищ по специальности «Дошкольное образование» / Л. А. Каменева, Н. Н. Кондратьева, Л. М. Маневцова, Е. Ф. Терентьева; под ред. Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой, — СПб: АКЦИДЕНТ, 1998. — 319 с.: ил. — Изд. 2-е, переработанное и дополненное.

## Социальная адаптация детей с ментальными нарушениями развития через организацию занятий по программе «Окно в мир!»

Ермакова Наталья Евгеньевна, воспитатель

ГБУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров»

**Тип программы:** программа для воспитанников с ментальными нарушениями развития ЦСПР учреждения Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

**Статус программы:** рабочая программа курса

**Назначение программы:** для воспитанников с ментальными нарушениями развития ГБУ ЦСПР «Роза ветров». Программа обеспечивает реализацию их права на образование, создает необходимые условия для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, для социального развития этих лиц на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для них методов и способов общения.

**Категория обучающихся:** воспитанники 18+ лет ГБУ ЦСПР «Роза ветров» ДТСЗН города Москвы.

**Сроки освоения программы:** 1 год

**Формы и методы организации занятий по программе «Окно в мир!»:** рассказы или беседы, а также вводные, тематические или итоговые экскурсии, в ходе которых проводятся

практические работы, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, такие как, приучение, поручение, создание воспитывающих ситуаций и методы стимулирования деятельности и поведения — поощрение. Для формирования навыков общения применяется форма сюжетно-ролевой игры. Использование загадок, пословиц, поговорок способствует обогащению словарного запаса подростков.

Познавательное развитие личности способствует:

— обогащению сенсорного опыта с целью развития органов чувств, таких как осязание и слух во время вовлечения в дидактические игры — «Волшебный мешочек», «Дождик стук по стук».

— обогащению вкусовых ощущений и развитию памяти в игре «Угадай на вкус»;

— поддержанию желания наблюдать и делать элементарные выводы во время проведения дидактических игр: «Волшебная соль», «Почему улетел шарик?», «Куда исчезла капелька?».

Формирование интереса к объектам живой и неживой природы происходит во время следующих форм деятельности: прохождения экологической тропы, целью которой является создание условий для расширения представлений о сезонных изменениях в природе; воспитание бережного, гуманного отношения ко всему живому. Привлечение к практической деятельности — «Помоги зимующим птицам», «Мир комнатных растений».

Одним из ведущих методов ознакомления с социальным окружением являются наблюдения, поэтому широко используются целевые прогулки и природоведческие экскурсии: «Листопад, листопад...», «Березка замерзла?», «У цветочной клумбы» и другие. Далее выход в микросоциум, благодаря участию в общих праздниках: «Здравствуй, лето!», «Детки-конфетки», «Праздник воздушного шарика», «Фермерская пятница». И далее это целевые выходы в город, в магазины «Одежды», «Цветы», «Продукты»; выезды один раз в неделю в Центр дневной занятости «Дом под солнцем» выходы на спортивные дворовые площадки, что способствует расширению личного пространства детей в микро и макро социуме.

**Организация и содержание программы «Окно в мир!» на 2022–2023 гг.**

Первостепенное значение в работе с подростками с ментальными нарушениями развития занимает развитие сенсорики. Установление межанализаторных связей и успешный синтез зрительной, слуховой и кинестетиче-

ской информации обеспечивают правильное соотнесение звуков устной речи. И это, безусловно, влияет на развитие активного словаря подростка. Для повышения эффективности работы по развитию сенсорного восприятия большое значение имеет использование дидактических игр, игр с песком, водой, сыпучими продуктами питания, мыльной пеной, воздушными шариками, а также пальчиковый игровой тренинг. Во время таких занятий ребята удивляются, делают для себя маленькие открытия. При использовании любой из форм сенсорного развития ведущая роль принадлежит воспитателю. Он объясняет и показывает способы действия. В случае затруднения действует сопряженно с воспитанником. Освоенные способы действия подростки смогут применить на более трудном содержании: чем большим количеством способов действия они овладеют, тем разнообразнее и интереснее будет полученный ими опыт.

Представления, которые формируются у подростков при получении непосредственного чувственного опыта, обогащении впечатлениями, приобретают обобщенный характер, выражаются в элементарных суждениях. Таким образом, становится ясно, что сенсорное воспитание является неотъемлемой частью умственного развития подростков с ментальными нарушениями развития.

**Занятия по темам программы «Окно в мир!»**

Организация занятий в формате перспективного планирования

Таблица 1

месяц	Тема занятия
октябрь	«Прохождение экологической тропы»
	«Листопад, листопад...» экскурсия в парк
	«Осень» прослушивание и заучивание стихотворений
	«Сбор семян, цветов и листьев» тематическая прогулка
ноябрь	«Составление рассказа об игрушке. Дидактическое упражнение «Что из чего?». Дидактическая игра «Дождик стук-по стук»
	«Игрушки» мини-викторина по стихам А. Барто
	«Определение деревьев по их листьям и плодам» экскурсия
	«Разноцветные листья» дидактическая игра
декабрь	«Угадай на вкус» (сладкий -кислый) дидактическая игра
	«Зимушка-зима» прослушивание и разучивание стихов
	«Березка замерзла?» экскурсия в парк
	«Ура, каникулы!» праздничное развлечение
январь	«Помоги зимующим птицам» тематическая прогулка
	«Чья веревочка длиннее?» дидактическая игра
	«Мир комнатный растений» СБО
	«История одной елочки» спектакль
февраль	«Одежда и головные уборы зимой» выход в магазин
	«Русские народные сказки» аудио прослушивание
	«Изменения в природе в конце зимы» экскурсия в парк
	«А ну-ка, мальчики!» праздничное развлечение

месяц	Тема занятия
март	«Городок -игрушек» игра-ситуация
	«Опыты с солью, сахаром и мукой» экспериментальная деятельность
	«Наблюдение за вороной» тематическая прогулка
	«Узнай героя на картинке» мини- викторина по сказкам
апрель	«Капелька — путешественница» показ сказки
	«Первоцветы» презентация + дидактическая игра
	«Пасхальное яйцо» коллективная аппликация
	«Волшебный мешочек» дидактическая игра
май	«Репка» настольный театр
	«Пошумим, постучим!» народные инструменты
	«В гостях у математики» дидактическая игра
	«Твой друг заболел» игра-ситуация
июнь	«День защиты детей» выход в парк
	«Облака белогривые лошадки» изготовление из бумаги + игры
	«Воздушная пена», «Почему улетел шарик?» экспериментальная деятельность
	«Я на солнышке лежу» заучивание песен из мультфильмов
	«Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья!» развлечение
	«Ожившая сказка» летний театр
июль	«Фонтан» экскурсия в парк
	Опыты с песком. Игра с песком «Построй крепость».
	«Что вредно, что полезно?» дидактическая игра
	«Съедобное — не съедобное»
	«Хотят ли пить цветы?» труд на участке
	«Праздник для друга»
	«Играем с пеной» экспериментальная деятельность
	«Наш огород» тематическая прогулка
август	«Детки — конфетки» развлечение
	«У цветочной клумбы» экскурсия в парк
	«Жадина» инсценировка стихотворения Э. Мошковской
	«Праздник воздушного шарика»
	«Куда улетела капелька?» экспериментальная деятельность
	«До свидания, лето!» развлечение

### Предполагаемые результаты освоения программы «Окно в мир!»

Познавательное развитие подростков с ментальными нарушениями развития предполагает:

- проявление интереса к окружающему миру и умение ориентироваться в нем;
- появление желания наблюдать за явлениями и объектами живой и неживой природы, замечать их изменения;
- обогащение активного словаря;
- обогащение сенсорного опыта за счет развития всех видов анализаторов;
- соблюдение адекватного поведения в знакомых ситуациях на прогулке и в группе, используя накопленный практический опыт взаимодействия с людьми и окружающим миром;
- проявление интереса к элементарным математическим действиям.

Такое понимание познавательного развития полагает рассматривать его как процесс постепенного перехода от одной стадии развития познавательной деятельности к другой. К стадиям познавательного развития мы относим: любопытство, любознательность, развитие познавательного интереса, развитие познавательной активности.

### Материально-техническое обеспечение реализации направления «Окно в мир!»

Направление познавательного развития личности предполагает наличие материально-технического обеспечения, в которое входят следующие материалы и предметы:

- Предметные и сюжетные картинки по темам: «Времена года», «Игрушки», «Продукты питания», «Посуда», «Мебель», «Одежда», «Головные уборы», «Обувь», «Домашние и дикие животные», «Деревья и кустарники», «Цветы», «Насекомые», «Рыбы».
- Дидактические игры на развитие психических функций — мышления, внимания, памяти, воображения



- Дидактические материалы по сенсорике, развитию речи
- Муляжи овощей, фруктов, хлебобулочных изделий, молочных продуктов
- Плакаты и наборы дидактических наглядных материалов с изображением животных, птиц, насекомых, обитателей морей и рек, рептилий
- Набор оборудования для экспериментальной деятельности (измерительные приборы, ёмкости, комплекты различных материалов и пр.)
- Детская мебель для практической деятельности
- Книжный уголок
- Атрибуты для сюжетно-ролевых игр: «Семья», «Магазин», «Парикмахерская», «Больница», «Ателье» и пр.
- Конструкторы различных видов
- Головоломки, мозаики, пазлы, настольно-печатные игры, лото, детское домино
- Развивающие игры
- Различные виды театров
- Библиотека педагогической и методической литературы
- Аудио, видео техника

#### Литература:

1. Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии: Академия, 2006.
2. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. - М., 2003.
3. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: Педагогическая помощь. — М., 2006.
4. Забрамная С. Д., Исаева Т. Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. — М., 2002.
5. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. — М., 1998.
6. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. — М., 2007.
7. Степанова О. А. Программы для ДОУ компенсирующего и комбинированного видов: справочное пособие. — М., 2008.
8. Шипицына Л. М., Казакова Е. И., Витковская А. М. и др. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-эмоциональные проблемы. — СПб., 2000.

## Формирования этнокультурных навыков детей дошкольного возраста посредством приобщения к национальным и социокультурным традициям Дагестана

Карамова Ася Магарламовна, воспитатель

ГБДОУ детский сад № 52 Приморского района Санкт-Петербурга

Период дошкольного детства — это время становления начальных основ социализации детей. В этом возрасте у дошкольников формируется этнокультурная идентичность, вследствие чего происходит усвоение социальных норм жизни, принятых в обществе, где взаимодействует ребенок, т. е. в социокультурном пространстве. Для ребенка дошкольного возраста социокультурным пространством является, прежде всего, его ближайшее окружение: дом, семья, группа детского сада, с кем он ежедневно общается, специфическая особенность территории проживания.

Дагестан — республика России, которая расположена в самом южном крае страны. Кроме того, она является многонациональной и объединяет 102 народности. Среди них как коренное, так и заезжее население. К коренным национальностям относят аварцев, агульцев, андийцев, кубачинцев, даргинцев, лакцев, рутулов, лезгинов, табасаранцев, цезов и других. Культура и традиции народов Дагестана очень разнообразны, они формировались на протяжении долгих лет и передавались из поколения в поколение, что и составляет основу этнической культуры

народов Дагестана и содержание этнокультурного образования дошкольников.

Приобщение дошкольников северо-западного округа к культурно-историческому наследию Дагестана способствует развитию представлений о человеке, обществе, культуре, закладывает основы духовно-нравственных качеств личности и задает дошкольнику ориентиры в окружающем социокультурном пространстве иных народов России.

Необходимо донести до сознания детей, что они являются носителями народной культуры, и должны воспитываться в национальных традициях. Воспитательный потенциал народных традиций актуален в настоящее время. Народные традиции, будучи значимыми элементами региональной культуры, представляют собой уникальную возможность освоения культурного наследия страны и региона.

Культура народов Дагестана является богатейшим материалом не только для приобщения ребенка к традициям и обычаям Дагестана, формирования способности видеть красоту и гармонию окружающего мира, но и для разви-

тия психических процессов: восприятия, мышления, воображения, эмоционально-положительного отношения к объектам и субъектам социокультуры. Изучение культурно-исторических обычаев и традиций Дагестана, разных видов народно-прикладного искусства способствует развитию у дошкольников интереса к многообразной жизни других народов и становится стимулом к познанию окружающего мира.

Приобщение дошкольников к национальному культурно-историческому наследию проходит через формирование представлений о таких значимых и весомых понятиях как:

— Роль матери в семье, подтверждение роли матери в воспитании и обучении детей — одна из важнейших ценностей в традициях дагестанского общества.

— Понятие «намус» — это моральный кодекс жителей гор. Особенность «намуса» в том, что он определяет моральный идеал, в котором человечность является сердцевинной всех людских деяний. А слово «человек» — ключевое слово в определении морального облика горца, его черт и качеств.

— Огромное значение для воспитания детей имеет обычай гостеприимства, возведенный в горах в ранг священного закона. По издавна сложившимся обычаям каждый горец считал за честь достойно принять гостя. Так относились к каждому вошедшему в дом, кто бы он ни был, к какой бы нации и вере он не принадлежал.

— Уважение к старшему. Обычай уважения старшего наиболее значим после обычая гостеприимства. Каждый горец считает своим священным долгом чтить старшего по возрасту. В почитании старших ярко вырисовывается признание авторитета человека, много прожившего и много испытавшего.

— Очень чтят в Дагестане традиции взаимопомощи. Весь аул оказывает безвозмездную физическую и материальную помощь тому, кто занят строительством дома, сельскохозяйственной работой и т.д., уделяя огромное внимание организации коллективной работы, в которой наравне со взрослыми участвуют и дети.

— Высоко значимо гендерное воспитание в Дагестане, опирающееся на дагестанские народные традиции. Оно исходит, прежде всего, из идеала, сложившегося в народной педагогике: мальчик — горец, будущий мужчина, смелый, отважный, ответственный, продолжающий дело своего отца и дедов. Он будущий отец, глава семейства, принимающий важные решения в семье. Девочка — скромная, почтительная, ласковая и заботливая, нежная и приветливая. Она — будущая мать, хранительница домашнего очага. По традиции народов Дагестана, дочери с малых лет обязаны помогать матери: делать уборку в доме, нянчить младших братьев и сестер, выпекать хлеб, стирать одежду, го-

товить еду, носить с родника воду. В аулах и селах девочки помогают в уходе за домашними животными, учатся шить и вышивать, вязать, ткать ковры и т.д.

— Отец в семье — глава. В нем мужская твердость, строгость, мужество, требовательность, организованность, отвага. Отец заботится о своей семье, отвечает за порядок в домашнем хозяйстве. Он кормит семью, бережет семью от дурных поступков, показывает пример мужского благородства, трудолюбия, дружбы и добрососедства.

**Приобщение детей дошкольного возраста к народной культуре Дагестана происходит посредством:**

— знакомства детей с дагестанскими праздниками, обычаями, обрядами. Праздники народов Дагестана, связанные с социально-значимыми для семьи и региона традициями и обычаями, климатическими особенностями, вызывают большой интерес у детей, мотивируют образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Погружение в этнокультурную тематику дает уникальную возможность не только интегрировать задачи образовательных областей, но и максимально использовать различные виды детской деятельности: игровую, художественно-эстетическую, познавательную-речевую и другие.

- художественно-творческой деятельности: ознакомление с предметами декоративно — прикладного искусства дагестанской культуры, устным народным творчеством (потешки, стихи, загадки, пословицы, поговорки, сказки), музыкальным фольклором (песни, танцы, инструментальные наигрыши).
- подвижных народных игр, в них виден образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои.

**Вывод:** Россия всегда являлась многонациональным государством. С раннего возраста ребенок живет в родной национальной среде, впитывая культуру, ценности и нравственные ориентиры, заложенные в культуре народа. Взрослея, он сам становится представителем своего народа, хранителем и продолжателем традиций. Воспитывать в детях толерантное отношение к другим народностям одна из важнейших задач работы педагога. Дети должны иметь представление о культуре, быте, жизненном укладе других народов, доступное их возрасту.

Сохранение и развитие культуры каждого народа актуально для многонациональной России, потому что в современном обществе именно народ способен обеспечить успешную адаптацию ребенка к условиям интенсивных перемен во всём укладе его жизни.

Все народные традиции схожи по своим культурным ценностям. Приобщая детей к культурным ценностям, мы воспитываем любовь и уважение к традициям и обычаям разных народов России.

#### Литература:

1. Архарова, Л. И. Воспитание на народных традициях / Л. И. Архарова // Воспитание патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 16–17 ноября 1999). — М., 2001. — С. 204–205.

2. Григорьев, А. Ф. Культура и традиции народов Ставрополя и Северного Кавказа в системе социализации детей и молодежи в Северо-Кавказском федеральном округе: учебное пособие / А. Ф. Григорьев, Л. А. Калантарян, С. П. Клеменчук. — Ставрополь: СГПИ, 2019. — 138 с.
3. [https://лучшее.решение.рф/files/publ/2021isbn/2021.06.16\\_0-0476\\_Priobshenie.pdf](https://лучшее.решение.рф/files/publ/2021isbn/2021.06.16_0-0476_Priobshenie.pdf)

## Формирование орфографических навыков у учащихся 5–6-х классов

Коваль Наталья Александровна, студент магистратуры

Воронежский государственный педагогический университет

Орфографическая грамотность имеет фундаментальное значение в обучении языку и является ключевым элементом коммуникации и усвоения знаний. Формирование орфографических навыков у учащихся 5–6 классов является важным этапом, на котором ученики начинают активно осваивать правила написания слов и правильное использование пунктуации. В данной статье мы рассмотрим эффективные стратегии для формирования орфографических навыков у учащихся 5–6 классов.

1. Включение систематического изучения основных правил орфографии:

Учащимся необходимо предоставить четкие и систематические объяснения основных правил написания слов. Это включает знание правил удвоения согласных, постановку и употребление знаков препинания, конечных и неизменяемых гласных, образование множественного числа и др. Учителя могут использовать методику обучения, основанную на постепенном наращивании сложности и применении систематических упражнений, которые помогут учащимся усвоить и закрепить правила орфографии.

2. Использование контекстуального подхода:

Одним из эффективных подходов к формированию орфографических навыков является использование контекстуального подхода. Учащиеся должны видеть слова в контексте, чтобы понять их правильное написание и контекстуальные нюансы. Учителя могут организовывать чтение текстов с акцентом на правильное ощущение и понимание орфографии. Они также могут использовать упражнения, в которых учащимся предлагается применять правила орфографии в контексте, чтобы они видели непосредственную связь между правилами и их применением.

3. Разработка индивидуальных и дифференцированных подходов:

Важно учитывать индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого ученика. Использование дифференцированных заданий и упражнений позволяет адаптировать обучение к потребностям каждого ученика. Учителя могут предоставить дополнительные материалы, разработать индивидуальные планы работы и предложить дополнительные задания для учеников с разным уровнем орфографической подготовки.

Первым шагом в разработке индивидуального подхода является анализ каждого ученика и его потребностей в ор-

фографии. Это может быть достигнуто путем проведения диагностических оценок, анализа ошибок и наблюдения за процессом письма ученика. Основываясь на этой информации, преподаватель может определить индивидуальные недостатки и сильные стороны ученика.

Далее разрабатывается индивидуальный план обучения орфографии для каждого ученика. Этот план может включать в себя различные стратегии и методы, которые наиболее эффективны для каждого конкретного ученика. Например, для ученика с визуальными проблемами в орфографии, можно использовать методы мнемотехники и визуализации слов. Для ученика, испытывающего трудности с пониманием правил орфографии, можно предложить систематические упражнения и задания на закрепление этих правил.

Дифференцированный подход в обучении орфографии подразумевает адаптацию материала и методов обучения для различных учеников в классе. Преподаватель может сгруппировать учеников с похожими потребностями в орфографии и предложить им особые задания или упражнения. Например, для учащихся, которые лучше запоминают слова с помощью игр и заданий с использованием образов, можно провести игровые сессии с командными заданиями на правописание слов. Для учеников, нуждающихся в более глубоком понимании правил орфографии, могут быть предложены дополнительные материалы и задания на анализ и применение этих правил.

Важно отметить, что процесс разработки индивидуальных и дифференцированных подходов требует тесного взаимодействия и обратной связи между преподавателем и учеником. Регулярная оценка и обновление подходов помогут уточнить методы обучения и достичь наилучших результатов.

Разработка индивидуальных и дифференцированных подходов в обучении орфографии является важным шагом для эффективного поддержания развития навыков написания учеников. Индивидуальные подходы помогают ученикам восполнить пробелы в знаниях, в то время как дифференцированные подходы позволяют преподавателю адаптировать материал и методы для различных учеников в классе. Это способствует более успешному и продуктивному обучению орфографии для каждого ученика.

Приведем несколько примеров дифференцированных заданий по орфографии:

1. Задание для учеников со слабыми навыками в орфографии:

- создайте список слов, которые вы часто пишете неправильно;
- поставьте для себя цель написать каждое из этих слов правильно 10 раз подряд;
- попросите другого ученика или родителя проверить вашу работу и отметить, если вы сделали какие-либо ошибки.

2. Задание для учеников со средним уровнем орфографических навыков:

- составьте предложения, используя слова, которые содержат определенный звук или буквы;
- например, если вы изучаете правописание слов с чередующейся гласной в корне, создайте предложения с такими словами;
- запишите предложения и попросите проверить вашу орфографию.

3. Задание для учеников с продвинутыми навыками в орфографии:

- Используйте метод анализа и преобразования слов.

Предложите ученикам выбрать слова из текста и проанали-

зировать их структуру и особенности орфографии. Затем попросите их изменить одну букву или звук в слове и объяснить, как это повлияет на его правописание и звучание.

4. Задание для всех учеников:

— Игра «Редактор». Дайте ученикам текст, содержащий слова с орфографическими ошибками, и попросите их найти и исправить эти ошибки. Затем попросите их объяснить, почему они сделали те или иные исправления.

— Диктант. Преподаватель может прочитать предложения, содержащие слова, на которых ученики должны сосредоточиться. Ученики должны записать предложения и правильно написать заданные слова.

Такие задания позволят ученикам развивать и улучшать свои навыки в орфографии, основываясь на их индивидуальных потребностях и уровне овладения материалом. Работа должна основываться на принципах систематичности, постепенности и индивидуального подхода. Одновременно с этим, важным компонентом формирования орфографических навыков является практическое применение усвоенных правил в письменной и устной речи учащихся, что способствует их активному использованию и заложению навыков автоматического правописания.

Литература:

1. Безрукова, В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В. С. Безрукова URL: <https://app.direktoria.org/access/6> (дата обращения 10.11.2022).
2. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии. — Москва: Просвещение, 1986. — 307 с.
3. Власенков А. И. Методика обучения орфографии в школе. — М.: ООО ТИД «Русское слово — РС», 2011. — 232 с.
4. Гвоздев, А. Н. Основы русской орфографии / А. Н. Гвоздев. — Москва: Либроком, 2016. — 122 с.
5. Текучев, А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме в средней школе. — Москва: Просвещение, 1982. — 111 с.

## Развитие мышления младших школьников

Кулинич Ольга Александровна, учитель начальных классов

КГУ «Общеобразовательная средняя школа № 2» пос. Шортанды Акмолинской обл. (Казахстан)

*В настоящее время предпринимаемые попытки в сфере образования, связанные с стремлением к мировому образовательному пространству, вызывают необходимость развивать мыслительную активность школьников и учить их использовать знания и умения в новых условиях жизни. В статье рассказывается о методах и приемах, используемых в процессе развития мышления младших школьников, о видах мыслительных способностей, о том, как они реализуются в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** мышление, способности, метод, начальный класс.

Древнеримская пословица гласит: «Мы учимся не для школы, а для жизни». Смысл этой пословицы актуален и сегодня. Его цель состоит не в том, чтобы учащиеся знали как можно больше, а в том, чтобы научиться действовать, учиться, получать информацию, обобщать, анализировать необходимые знания и решать проблемы в любой ситуации, то есть развивать мышление детей.

«Мышление — это процесс представления объективной реальности, которая составляет высшую ступень человеческого познания» [1].

Мышление — это обобщенное выражение объективной реальности в постоянных, значимых связях и отношениях. Характеризуется общностью и единством речи. Другими словами, мышление — это психический процесс позна-

ния, связанный с открытием новых субъективных знаний, решением проблем, творческим изменением реальности.

Основными элементами, с которыми работает мысль, являются:

- понятия (проявление общих и существенных признаков каких-либо предметов и явлений),
- рассуждения (установление связей между предметами и явлениями, оно может быть истинным и ложным);
- выводы (вывод из одного или нескольких суждений нового решения, а также образы и представления).

Начальная школа — это так называемая вершина детства. На современном этапе психического развития учащиеся начальной школы охватывают период от 6–7 до 9–11 лет. В этом возрасте меняется образ жизни и стиль: новые требования, новая социальная роль школьника, принципиально новый вид деятельности — учебная деятельность. Учащиеся приобретают в школе не только новые знания и навыки, но и определенный социальный статус.

Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности, весь образ жизни ребенка; начинаются активные процессы всестороннего психического развития, что отражается в формировании отдельных компонентов всех отдельных сфер, в том числе и познавательных. Особое значение отводится мышлению, поскольку именно на этом этапе оно дает основание для дальнейшего развития. Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на ранней стадии развития. В этот период осуществляется переход от наглядно-образного мышления, являющегося основным в данном возрасте, к словесно-логическому, концептуальному мышлению. [2].

В современной педагогике и психологии существуют различные направления изучения формирования логической структуры мышления у детей [3].

Школьное образование — это развитие мышления учащихся. Особую роль играет развитие мышления в младшем школьном возрасте. С началом учебы в школе мышление занимает самое важное место.

В современной психологии «мышление» — обобщенное и косвенное выражение познавательной деятельности человека; творческая деятельность [4].

В. В. Левитес рассказала о двух особенностях мышления: первая особенность мышления — его косвенный характер. Этот человек знает или не может знать напрямую, он знает косвенно, он знает косвенно: некоторые качества познаются другими, неизвестные — через известные. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта — ощущения, восприятия, представления — и ранее приобретенных теоретических знаний.

Вторая особенность мышления — его обобщенность. Обобщение возможно как общее и существенное знание объектов действительности, так как все свойства этих объектов связаны между собой.

Задания, способствующие развитию мышления младших школьников:

«Творить» — эта игра развивает умение быстро устанавливать различные, порой совершенно неожиданные связи между знакомыми предметами, создавать новые целостные образы из индивидуально разобранных элементов. В случайном смысле получается 3 слова, не связанные между собой, например, «озеро», «карандаш» и «медведь». Вы должны составить как можно больше предложений, содержащих эти 3 слова (вы можете изменить их положение и использовать другие слова). Ответы могут быть простыми, сложными, нестандартными, с тремя начальными словами и новыми предметами («мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере»).

Мышление младших школьников отличается от уровня мышления дошкольников, во-первых, развитием в этом возрасте с очень высокой скоростью, во-вторых, наличием структурных и качественных изменений в интеллектуальной системе. В этом возрасте особенно развиваются 3 типа мышления. Особенно заметны изменения в развитии словарно-логического мышления. Хотя вначале он слаб, основное и сильное развитие в 4 классе будет иметь этот тип мышления и будет эквивалентно мышлению взрослого человека. Поэтому, хотя практическая психодиагностика ориентирована на все виды мышления, с другой стороны, необходимо определить главное словесно-логическое мышление. При определении уровня словарно-логического мышления использую следующую методику. «Определение понятия, нахождение причины, нахождение разницы и сходства». С помощью этой методики мы можем определить уровень развития интеллектуальной системы учащегося. Это можно определить по следующим вопросам:

1. Сколько времени сейчас? (Учащемуся показывают часы и просят сказать время)
2. Утром люди едят утреннюю еду. А какие продукты пьют днем и вечером. (Обед-вечер)
3. Какие виды транспорта вы знаете? (Назвать как минимум два вида)
4. Астана, Алматы, Талдыкорган — что это такое?
5. Вишня, груша, слива и яблоко это -... (фрукты)

Обработка результата: учащийся получает 0,5 балла за каждый правильный ответ на каждый вопрос и, таким образом, до 10 баллов по этой методике.

Заключение об уровне развития:

10 баллов — очень высокий

8–9 баллов — высокий

4–7 баллов — средний

2–3 балла — низкий

0–1 балл — очень низкий

Определив уровень мышления с помощью приведенных выше методик, можно организовать различные работы. Вклад новых технологий обучения в развитие мышления младших школьников огромен. Я на своем опыте внедрила дифференцированное обучение, игровое обучение, развивающие технологии обучения. Основная цель — развивать познавательные способности ребенка, воспитывая его через раскрытие его личностных качеств.

С целью расширения кругозора учащегося, развития логического мышления на уроках математики использую логические задачи с целью совершенствования вычислительных навыков учащегося, привития ему умения говорить на математическом языке, пунктуальности.

Логические задачи:

- Какой день наступит через 2 дня после субботы?
- Два человека играли в шахматы 2 часа. Сколько часов играет один человек?
- Будет ли 5 воскресений в месяц?
- Сколько минут варится одно яйцо, если 4 яйца варятся 4 минуты.
- Что тяжелее: 2 кг хлопка или 2 кг железа?
- Марат лег спать в 10 часов вечера. Он поставил будильник на 9 утра. Сколько часов он спит?

Современность, наполненная переменами, новизной, обязывает учителя стать обладателем восьмиугольной, одной загадочной добродетели. Бесспорно, что внимание, способности, восприятие, память, мышление, которые си-

дят перед учителем, быстро, кто-то медлителен, кто-то невысок, находят свое отражение в сердцах каждого ученика и развивают его творческие способности.

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский: «Чтобы урок не был всего лишь уроком в интеллектуальной жизни подростков, он должен быть интересным. Только достигнув этого, школа станет для ребенка очагом желания духовной жизни, учитель станет почетным хозяином и хранителем этого очага, бесценной сокровищницей книжно-культурной жизни». Если так, то интересные уроки — это открытия учителя, собственный знак, методический поиск, достижения, почетное звание, цель-идеалы.

Подводя итог, можно сказать, что мышление ребенка связано с его познанием, чем больше он познал, тем больше увеличивается запас понятий, необходимых для построения новых мыслей у ребенка. Решение проблем всегда должно давать человеку новые знания. Поиск решений иногда бывает очень трудным, поэтому умственная деятельность, как правило, является активной деятельностью.

Литература:

1. Леонтьев А. Н. Психология мышления. Хрестоматия./под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М: МГУ, 1982.
2. Гальперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000. с 34–39.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. — В 2-х т. — М., Педагогика, 1982.
4. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с

## Постановка проблемы реализации военного компонента на уроках физики в кадетском училище

Моргунова Полина Витальевна, преподаватель физики  
Тюменское президентское кадетское училище

*Данная статья посвящена проблеме реализации военного компонента на уроках физики в кадетском училище. В статье определены основные цели и задачи уроков физики в кадетском училище. В рамках данной статьи выявляются проблемы, связанные с реализацией военного компонента на уроках физики, такие как ограниченное время и ресурсы, нехватка специализированных кадров и материалов. Также предлагаются решения для оптимизации реализации военного компонента на уроках физики, включая использование интерактивных методов обучения, привлечение специализированных экспертов и разработку дополнительных учебных материалов. Все эти аспекты статьи помогут раскрыть сложности реализации военного компонента на уроках физики в кадетском училище и предложить конкретные пути их решения.*

**Ключевые слова:** физика, кадетское училище, военный компонент на уроках физики, оптимизация военного компонента на уроках физики, интерактивные методы обучения.

## Statement of the problem of the implementation of the military component in physics lessons at the cadet school

*This article is devoted to the problem of the implementation of the military component in physics lessons at the cadet school. The article defines the main goals and objectives of physics lessons at the cadet school. Within the framework of this article, the problems associated with the implementation of the military component in physics lessons are identified, such as limited time and resources, lack of specialized personnel and materials. Solutions are also offered to optimize the implementation of the military component in physics*

*lessons, including the use of interactive teaching methods, the involvement of specialized experts and the development of additional training materials. All these aspects of the article will help to reveal the difficulties of implementing the military component in physics lessons at the cadet school and suggest specific ways to solve them.*

**Keywords:** *physics, cadet school, military component in physics lessons, optimization of the military component in physics lessons, interactive teaching methods.*

Кадетское училище — это образовательное учреждение, в котором предоставляется специализированная программа обучения военным наукам и формируются основы будущей военной карьеры учеников. Роль образовательной программы кадетского училища заключается в максимально эффективной подготовке и воспитании будущих военных специалистов. Кадетские училища выполняют важную миссию — они осуществляют подготовку молодежи к дальнейшему профессиональному служению в армии, формируют у учащихся не только знания и навыки военной отрасли, но и ряд других качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности в военном ремесле.

Образовательная программа кадетских училищ включает в себя не только общеобразовательные предметы, но и специальные курсы, такие как военная тактика, строевая подготовка, физическая подготовка и многое другое. Благодаря комплексному подходу к подготовке будущих военных специалистов, образовательная программа кадетских училищ имеет значительное влияние на формирование личности учащихся. Ученики получают не только фундаментальные знания и умения, но и формируются в соответствии со строгими нормами и ценностями военной службы [1]. Кадетское училище играет важную роль в современном обществе, производя высококвалифицированных специалистов, готовых к выполнению своих обязанностей на поле боевых действий.

Роль образовательной программы кадетского училища в воспитании будущих военных специалистов нельзя недооценивать. Она позволяет не только обеспечить учащимся необходимые знания и навыки, но и сформировать в них дисциплину, ответственность, решительность и другие ценные качества, которые необходимы для служения на благо родины. Образовательная программа кадетского училища играет важную роль в формировании сильных и преданных своему делу личностей, которые готовы к выполнению своих служебных обязанностей в непростых условиях.

Реализация военного компонента на уроках физики в кадетском училище сталкивается с рядом проблем, которые затрудняют или ограничивают его полноценное осуществление. Одной из основных проблем является ограниченное время, выделенное на уроки физики в рамках учебного плана училища. Учебный план кадетского училища насыщен различными предметами и дополнительными занятиями, что оставляет ограниченное количество времени на изучение физики. В силу этого, военный компонент на уроках физики может не получить достаточного внимания и времени для углубленного освоения. Это мо-

жет снижать эффективность и результативность обучения военным аспектам физики [2].

Второй проблемой, связанной с реализацией военного компонента на уроках физики, является нехватка ресурсов. Кадетское училище может столкнуться с ограниченными бюджетом, что затрудняет закупку специализированных материалов и оборудования для проведения интересных и практических занятий. Отсутствие необходимых материалов и ресурсов мешает эффективной презентации военных аспектов физики и может снижать интерес и понимание учащихся. Также нехватка ресурсов может ограничивать возможности практических занятий военно-физического направления, что умаляет полноту и практическую значимость обучения.

Третья проблема связана с отсутствием специализированных кадров. Реализация военного компонента на уроках физики требует наличия педагогов, обладающих комбинированными знаниями и навыками как в физике, так и в военной области. Однако не всегда возможно найти таких специалистов, что ограничивает кадровые возможности училища. Отсутствие специалистов, владеющих нужными знаниями, может приводить к неполноценному и неправильному преподаванию военных аспектов физики. Это усложняет усвоение материала и может привести к неправильному пониманию важных концепций и теорий, что нежелательно для будущих кадетов.

Для решения этих проблем необходимо принять ряд мер. Первым предложением по оптимизации реализации военного компонента на уроках физики является использование интерактивных методов обучения. Традиционные лекции и демонстрации могут быть эффективными, но активное участие студентов в процессе обучения поможет им лучше понять материал и применить его на практике. Для этой цели можно использовать различные интерактивные методы, такие как лабораторные работы, моделирование и эксперименты, которые призваны укрепить понимание принципов физики военных технологий и их применения. Интерактивные методы обучения с успехом применяются во многих образовательных учреждениях. Они позволяют активизировать учебный процесс, позволяют учащимся активно участвовать и принимать решения. В кадетских училищах можно применить такие методы, например, проводить симуляции военных ситуаций с использованием физических законов. Это позволит учащимся лучше понять и применить эти законы на практике.

Вторым предлагаемым решением является обучение учителей физики специальной методике преподавания военного компонента. Педагогам следует проводить специальные тренинги и семинары, где они получают навыки

преподавания физики с учетом военной тематики. Они смогут изучить примеры и опыт других школ с военным уклоном, применить инновационные методы и подходы в своей практике. Это поможет учителям лучше понимать потребности и интересы кадетов, справиться с трудностями в военно-физическом образовании и обеспечить высокую активность учащихся.

Третьим предложенным решением является сотрудничество с военными специалистами и экспертами для разработки практических заданий. Военные специалисты могут привнести свой опыт и знания в создание уникальных заданий, которые будут иметь практическую значимость. Это позволит студентам лучше понять взаимосвязь между физическими явлениями и военной практикой. Военные эксперты также могут проводить гостевые лекции и мастер-классы, делиться своим опытом и военными достижениями, что поможет мотивировать учащихся и расширить их знания в области военной науки.

Важным компонентом оптимизации реализации военного компонента на уроках физики является разработка специальных учебных пособий, которые объединяют изучение физических законов с военным контекстом. Это по-

зволит учителю физики в кадетском училище представить материал в связи с военными примерами и сделать его более доступным и интересным для учащихся. Такие пособия должны содержать практические задания и задачи, направленные на понимание и применение законов физики в военной сфере. Они могут включать моделирование боевых ситуаций, расчет соотношений сил и т. д.

Такие материалы могут быть в виде учебных пособий, конспектов, презентаций, видеокурсов и других форматов, которые помогут студентам лучше овладеть знаниями и умениями в данной области.

Оптимизация реализации военного компонента на уроках физики требует комплексного подхода и дальнейшей работы. Однако, использование интерактивных методов обучения, привлечение специализированных экспертов и разработка дополнительных учебных материалов являются важными шагами на пути к достижению этой цели. При аккуратном планировании и реализации указанных предложений, студенты кадетского училища смогут получить более полное и глубокое представление о взаимосвязи физики с военной сферой и увеличить свои знания в этой области.

#### Литература:

1. Командирская подготовка курсантов кадетских учебных заведений / под ред. Коваленко, С. В. — Москва: МОРФУ, 2018.
2. Методические рекомендации по военно-патриотическому воспитанию и обучению в кадетском учебном заведении / под ред. Попова, И. Н. — Москва: Военное учебное заведение ФСО России, 2012.
3. Касевич, А. А. Физическое образование курсантов военно-технических специальностей: учебное пособие / А. А. Касевич, Н. Е. Чурикова. — Москва: Академия ВВС, 2016.
4. Силаев, В. А. Правила проведения лабораторных работ по физике в кадетских учебных заведениях: методическое пособие / В. А. Силаев, Е. В. Дружинина. — Москва: РЦ Академия, 2014.
5. Сидоров, А. А. Военно-патриотическое воспитание в кадетском учебном заведении: теория и практика / А. А. Сидоров. — М.: Альянс, 2015.

## Изобразительное искусство в годы Великой Отечественной войны

Немнясова Мария Валерьевна, преподаватель изобразительного искусства

МБОУ КСОШ имени Героя Российской Федерации В. И. Шарпатов (г. Новый Уренгой, Ямало-Ненецкий автономный округ)

*В статье рассматриваются вопросы изображения Великой Отечественной войны в произведениях советских художников, приводятся примеры появления конкретных произведений. Кроме того, в статье указана возможность использования иллюстративного материала для внесения информации о художественном творчестве в военный период до современных школьников.*

**Ключевые слова:** плакат, картина, изобразительное искусство, художественное творчество, военный период.



## Fine art in year's Great Patriotic war

The article discusses the issues of the image of the Great Patriotic war in the works of Soviet artists, provides examples of the appearance of specific works. In addition, the article indicates the possibility of using illustrative material to convey information about art during the war period to modern schoolchildren.

**Keywords:** poster, painting, fine arts, artistic creativity, war period.

Великая Отечественная война явилась суровым испытанием для народа нашей страны. В ходе этой войны было разрушено множество городов, сел и деревень, погибло большое количество людей. Многие из них погибли на полях сражений, многие были замучены в плену, умерли от голода в блокадном Ленинграде, многие дожили до победы, но так и не увидели ее.

Активной была деятельность советских художников в годы ВОВ. Они создавали картины, посвященные героизму советских людей, боровшихся за свободу Родины. На их полотна ложились глубокие переживания, которые они испытывали, будучи непосредственными участниками событий. В произведениях отображались события войны, героизм людей, страдания и боль. С началом ВОВ художники принимают самое активное участие в борьбе с врагом. Многие, не дожидаясь призыва, сами записываются в ряды Красной Армии. В. И. Мухин, Б. В. Иогансон, Г. К. Савицкий, М. Н. Соломонович, Е. Е. Лансере, В. С. Богатырев, И. М. Рабинович и другие, несмотря на преклонный возраст, добровольцами уходят на фронт. В боях с врагами, на полях сражений, художники показывают образцы глубоко патриотизма и верности Отчизне. Их картины, плакаты, рисовки, рисунки отличаются острым чувством современности, правдивостью, злободневностью.

В числе первых был принят в ряды РККА художник А. В. Куприн. После окончания школы на 1-м Белорусском фронте он был назначен художником в штаб стрелкового полка. В период наступления под Орлом и Белгородом он вместе с полком участвовал в освобождении Белгорода, Харькова. За это время он написал более 250 картин и портретов, которые были выставлены в музей войны, а также в другие музеи. В годы войны на фронтах появились плакаты. Плакаты были очень наглядными, их рисовали сами бойцы, они должны были вдохновлять на бой, призывать к победе. На плакатах часто изображались портреты вождей, которые так утверждали искусствоведы, «поднимали боевой дух армии и народа» [1, с. 202]. Создавая плакат, художник должен был не просто изобразить на нем сюжет, но и выразить свое отношение к тому, что он изображал. Это отношение должно было отражать настроение солдат, их мысли, чаяния и надежды. Пример военного плаката представлен на рисунке 1.

В течение войны было организовано множество выставок, среди них две всесоюзные («Великая Отечественная война» и «Героический фронт и тыл») и 12 республиканских. В годы Великой Отечественной войны плакаты приобрели особое значение. Они помогали людям бороться с ненавистью к врагу, с его бесчеловечностью, они призывали к борьбе за мир, к победе над фашизмом. Все эти ка-

чества были присущи многим плакатам, выпущенным в те годы [2, с. 153].



Рис. 1. Плакат военных лет

Главной была мысль об отпоре врагу, и она была выражена суровым, лаконичным изобразительным языком, независимо от творческих индивидуальностей. Широко использовались отечественные традиции. Так, плакат И. М. Тоидзе «Родина-мать зовет!» (1941 г.) с аллегорической женской фигурой на фоне штыков, держащей в руках текст военной присяги, и по композиции, и по цвету (красное, черное, белое) перекликается с мооровским «Ты записался добровольцем?».

В годы войны появились значительные произведения станковой графики, причем многообразие впечатлений породило многообразие форм. В 1942 году по специальному заданию ЦК ВКП (б) была создана группа художников, которая выполнила серию рисунков по мотивам стихов и прозы В. Маяковского. Группа состояла из А. Лабаса, А. Кокорекина и других. На их рисунках были изображены сцены из жизни, портреты участников войны, а также портреты маршалов Советского Союза. Эти рисунки были напечатаны на оберточной бумаге и распространены среди жителей Москвы. В качестве примера станковой живописи можно отметить графическую серию Г. В. Верейского «Портрет Георгия Семеновича» [3, с. 122].



Рис. 2. Плакат И. М. Тоидзе «Родина-мать зовет!» (1941)



Рис. 3. «Портрет Георгия Семеновича» Г. В. Верейский

В годы ВОВ появились разные произведения живописи и скульптуры, посвящённые теме войны. Среди них: «Блокада Ленинграда», «Ленинградцы, дети мои!» (В. А. Соколов), «Разгром немецко-фашистских войск под Москвой» (А. М. Герасимов), «Партизаны в лесу» (Н. П. Богданов-Бельский), «На войне как на войне» (В. В. Козенюк). В годы Великой Отечественной войны появились и картины, ко-

торые стали классикой: «Оборона Севастополя» (К. Юон), «Освобождение Будапешта» (И. Э. Грабарь), «Мост через реку Одер» (Д. Н. Кардовский).

В годы ВОВ появились разные произведения живописи, скульптуры и графики, посвящённые Великой Отечественной войне. Как правило, это были портреты и тематические картины, но, есть и другие произведения, которые не были посвящены той войне, но которые были пронизаны той войной. Это картины, в которых на первый план выходит не сам герой, а то место, где он был. Вот такие произведения живописи, которые не только передавали атмосферу военного времени, но и отражали события произошедшие на фронтах. Среди них есть произведения, на которых изображены женщины в годы войны. Это и скромные труженицы тыла, и медсестры, которые спасали жизни раненых солдат, а также жены офицеров, которые ждали своих мужей с фронта. Женщины очень по-разному рассказывали о своем военном времени, выражали свои переживания и чувства [1, с. 767].

Виктор Валентинович Морозов (1904–1961) — выпускник факультета графики Института живописи, скульптуры и архитектуры 1940 года. Художник долго стремился поступить в прославленный вуз и только вмешательство М. И. Бродского позволило уже сложившемуся мастеру, окончившему Пермский художественный техникум и, занимавшемуся театральными декорациями и плакатом, поступить в мастерскую П. А. Шиллинговского. Обучение повлияло на формирование индивидуальной графической манеры В. В. Морозова — от широких размашистых работ, стремления к декоративности и наглядности мастер переходит к тонким вдумчивым камерным произведениям.

Гравюры на дереве отличаются выразительностью динамичного штриха, композиции носят классический характер, мастер тонко стилизует произведения под эстетические установки изданий XIX века: заставки и виньетки с видами Санкт-Петербурга чередуются с повествовательными изображениями, построенными по академическим правилам композиции, пространства, ритмического строя. Особую роль в иллюстрациях мастера играет город, он сам говорил, что учителя — П. А. Шиллинговский и Е. С. Кругликова — научили «открывать новое в облике Ленинграда», передавать тонкость его очертаний, неповторимые тона.

Образ художника с альбомом в руках и руками, перепачканными углем, сохранился в воспоминаниях о годах войны. Послевоенное наследие В. В. Морозова связано с образами города на Неве — виды архитектуры и парков, иллюстрации к классическим произведениям русской литературы — А. С. Пушкина, И. А. Гончарова. Персональные выставки 1949 г. и 1956 г. продемонстрировали широту творческих поисков и профессиональные возможности графика и иллюстратора, наследие которого актуально и как документ эпохи, и как отражение истории, и как воплощение образа Ленинграда в искусстве XX века.

В 1941–1945 гг. развиваются бытовая и пейзажный жанр, но они всегда так или иначе связаны с войной. В годы войны

стали популярными жанры портрета, натюрморта, жанровые композиции, изображающие военные будни. С особой силой вырос в эти годы жанр лирического пейзажа. Во время войны начинают появляться на свет произведения, в которых изображается красота родной природы, и, конечно, это творчество было проникнуто чувством любви к Родине.

В портретах произошли изменения в трактовке образа. Если раньше портрет был «знаком» героя, то теперь он стал «знаком» общественности, он не был направлен на раскрытие души героя. В послевоенные годы портрет стал одним из самых популярных жанров живописи. Он становится ближе к жанру. На смену портретам «знаков» пришли портреты, которые больше походили на изображения людей. В качестве примера можно отметить «Портрет маршала Г. К. Жукова» работы П. Д. Корина.



Рис. 4. «Портрет маршала Г. К. Жукова» работы П. Д. Корина (1945)

В исторической живописи Великой Отечественной войны появляются образы героев. Они становятся узнаваемыми, их лица и имена становятся известны зрителю. В этом есть заслуга художника, который пишет картину, и в этом есть заслуги режиссёра, который на основе этой картины делает фильм. На основе этих картин и фильмов в памяти зрителей, как правило, остаётся живой образ героев, а не персонажи, которые изображены на полотне.

Монументальная живопись имела немного возможностей в годы Великой отечественной войны. Но, несмотря на это, она не осталась в стороне и выполняла свою функцию. Монументальные работы, выполненные на стенах, помогали людям верить в победу. К ним относятся: «Они защищали Родину» и «Портрет партизана». Эти кар-

тины являются олицетворением мужества, отваги и стойкости советских солдат. Ее представители создали монументальные произведения, которые стали символом героизма и мужества советского народа. Среди них: «Родина-мать зовет!», «Воин-освободитель», «Тыл — фронту» и другие.

В послевоенный период скульпторы продолжали работать над монументальными произведениями, хотя многие из них были созданы еще в годы войны. Над образами воинов работают скульпторы всех республик и национальных школ (А. Саркисян — в Армении, Г. И. Николадзе, Н. П. Канделаки — в Грузии и др.). Художники создавали плакаты, иллюстрировали книги, проводили выставки. Одним из популярных жанров в это время был фронтовой пейзаж. В нём отражались ужасы войны: ужасы бомбёжек, разрушенные города, смерть и страдания людей. Особое место в творчестве советских художников занимает творчество А. А. Пластова. Его работы — это не просто отображение повседневной жизни, а размышления о жизни, о войне, о людях [4, с. 76].

В Волгограде был организован ряд художественных выставок, посвященных патриотическому подвигу народа. Скульптор Г. И. Мухина и художник И. Д. Шадр создали монумент «Родина-мать зовет», который был установлен на Г. Маевом кургане в Волгограде. Этот памятник, созданный из мрамора, стал символом героической борьбы советского народа с немецко-фашистскими захватчиками. Художественные произведения о войне, созданные в годы Великой Отечественной войны, поражают своей глубиной, мастерством, патриотизмом, искренностью. Художники в своих произведениях отражали и трагедию войны, и героизм советских людей. В это время они создали немало произведений, прославивших нашу Родину. Так, в период с 1941 г. по 1945 г. художники-фронтовики создали много полотен, посвященных событиям Великой Отечественной войны.

Победа в ВОВ нашла отражение в работах художников того времени. На полотнах, в основном, изображались героические моменты войны. В своих произведениях художники хотели передать всю ту боль и страдания, которые перенес народ в годы войны. Как правило, это были картины о подвигах защитников Родины. Однако в то время было много и других работ, например, картины, на которых изображены мирные моменты жизни страны. Все они были посвящены Победе. Эти изображения очень точно передавали атмосферу тех дней: солдатские письма, плакаты, фотографии, военные песни. В качестве примера можно отметить картину Михаила Хмелько, «Триумф победившей Родины», 1949 г.

В сердце картины «Триумф победившей Родины» — Парад Победы, состоявшийся 24 июня 1945 года. Сюжет произведения — низложение фашистских знамен к подножию Мавзолея. Отчетливо узнаваемы Иван Конев, Василий Чуйков, Николай Кузнецов, Леонид Говоров и многие другие полководцы войны.



Рис. 5. Картина Михаила Хмелько «Триумф родившей Родины», 1949

В современный период изучение творчества художников периода Великой Отечественной войны является необходимым, потому как позволяет сформировать у школьников представление о том времени, чувствах и мыслях людей, переживших войну. Для представления информации ученикам целесообразно использовать различные методы демонстрации картин того времени с объяснением происходящих событий. В качестве способов донесения информации до школьников среднего звена следует применять мультимедийные технологии, например электронные экскурсии, элективные курсы по изучению истории Великой Отечественной Войны, виртуальные выставки художников тех лет.

Таким образом, активной была деятельность советских художников в годы ВОВ. Они участвовали в создании плакатов, агитационных листов, рисовали агитплакаты, картины на военную тематику. Героические подвиги советских людей, их беспримерный подвиг во имя Родины вдохновляли художников. Агитационная живопись тех лет была весьма содержательной и разнообразно тематической. В плакатах (а их было большое количество) отражались основные события Великой Отечественной войны. В дни боев за Москву, Сталинград, Ленинград, Киев, Одессу, Минск, Севастополь были созданы замечательные произведения живописи, графики и скульптуры. Героическая эпопея народного подвига, развернувшаяся на фронтах войны, нашла яркое отражение в творчестве художников-фронтовиков.

#### Литература:

1. Богуцкий, Г. И. Отображение великой отечественной войны в культуре и искусстве России / Г. И. Богуцкий // Переломные моменты истории: люди, события, исследования. Материалы международной научной конференции, посвященной 350-летию со дня рождения Петра Великого: в 3 т. Том 2. — СПб., 2022. — С. 202–207.
2. Малышева, Е. М. Историческая память о Великой Отечественной войне как социокультурный феномен и фактор российской идентичности / Е. М. Малышева // Юг России в Великой Отечественной войне: тропы памяти. Сб. научн. ст. — Краснодар: Эдарт-принт, 2011. — С. 153–171;
3. Малышева, Е. М. Тема великой отечественной войны в советском (российском) изобразительном искусстве / Е. М. Малышева // Мир глазами черкесских художников. Сборник статей. Северокавказский филиал Государственного музея Востока. — Майкоп, 2020. — С. 121–132.
4. Попова, А. П. Изобразительное искусство СССР во времена великой отечественной войны / А. П. Попова // Война и мир в отечественной и мировой истории: материалы международной научной конференции, в 2 т. Посвящается 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Том 2. — СПб., 2020. — С. 767–771.

## Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста

Петрук Екатерина Васильевна, воспитатель;

Дубровина Ирина Андреевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*Статья посвящена изучению особенностей речевого развития детей дошкольного возраста. Целью речевого развития является оказание помощи ребенку в овладении им грамотной, красивой, выразительной устной речи на родном языке, передавать в речи свои мысли, составлять описательные рассказы по сюжетным картинкам.*

**Ключевые слова:** речевая деятельность, язык, речь, сериация, словотворчество.

Владение и понимание речи представляет собой важную составляющую социализации ребенка — приобщение его к человеческому обществу. Умение как общаться, так и рассказывать помогает дошкольнику становиться контактным, преодолевать застенчивость, развивать уверенность в своих силах.

Речевая деятельность рассматривается как особенное средство для самореализации ребенка в его жизнедеятельности, выделение его индивидуальных способностей, качеств.

Основополагающими понятиями методики являются «язык», «речь».

Язык представляет собой систему словесных знаков, которые вырабатываются человеком и предназначены для общения.

Речь — это индивидуальный психический процесс, следовательно, темп речи зависит от индивидуальных особенностей речевого аппарата ребенка и развития его психических функций.

В старшем дошкольном возрасте основополагающей задачей является выявление и развитие индивидуальных способностей в речевой деятельности. Эта задача предусматривает развитие речевого творчества детей в разных формах речи: в ведении и построении диалога, придумывании творческих рассказов, сочинительстве, обсуждении игрового сюжета. Творческие проявления выявляются как в содержании, так и в средствах передачи. Например, когда ребенок сочиняет сказки, используя за основу события из личного и литературного опыта, он может творчески воображать, создавать собственные образы героев, событий, выстраивать сюжетную линию.

Важное значение в развитии речи отводится пополнению словаря детей. Так в старшем дошкольном возрасте дети упражняются в объединении в одну группу предметов, обладающих общими внутренними признаками. Главное, ребенку необходимо абстрагироваться от внешнего вида и сосредоточиться на единстве предметов, объединенных в группу. В дошкольном возрасте это возможно в процессе формирования общих понятий таких как транспорт, животные, мебель, игрушки, овощи, фрукты.

В старшей группе воспитатель работает с детьми над артикуляцией, дикцией, одновременно не забывая о выразительности речи.

В дошкольном возрасте детей знакомят с различными способами мотивированного словообразования: префик-

сальный, суффиксальный способы, образования сложных слов с помощью слияния основ.

Префиксальный способ образования слов осуществляется посредством приставок: «Гриб, который растет под осиной, называется...» (подосиновик); «Оля сначала пойдет в раздевалку, а обратно в группу...» (войдет). Суффиксальный способ помогает образовывать слова детенышей животных: у кошки — котенок, у лисы — лисенок, у лошади — жеребенок. Активно суффиксальный способ используется в дидактической игре «Назови ласково».

Образование сложных слов возможно в упражнении: мальчик с голубыми глазами — он какой? (голубоглазый); девочка со светлыми волосами — она какая? (светловолосая). Такие упражнения в словообразовании способствуют появлению интереса у детей к самостоятельному конструированию слов — словотворчеству.

В старшей группе дети обучаются различать значение слов, отражающих характер движения (бежать — мчаться, пришел — приплелся), значения прилагательных оценочного характера (робкий — трусливый, умный — рассудительный).

Важное место отводится работе над антонимами, в ходе которой дети учатся сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям, величине, цвету, весу (старая мебель — новая, старый человек — молодой), к нейтральным словам (холодный — горячий, тяжелый — легкий).

От упражнений по подбору синонимов, антонимов, многозначных слов дошкольники переходят к составлению связанных высказываний, в которых используются все названные характеристики предмета, явления, героя.

Старшие дошкольники продолжают изучать грамматические формы, усвоение которых вызывает наибольшие трудности: согласование прилагательных и существительных (в особенности среднего рода), образование трудных форм глагола в повелительном наклонении.

У детей развиваются умения из ряда слов выбирать словообразовательные пары (слова, имеющие общую часть): учит, карандаш, учитель, рассказ, увлекательный, рассказывать; образовывать слово по образцу: грустно — грустный, звонко... (звонкий), светло... (светлый).

При пересказе литературных произведений ребенок обучается связно, последовательно и выразительно передавать текст без помощи взрослого, используя интонаци-

онные средства выразительности в диалогах и для характеристики персонажей.

Умение интересно, понятно, складно рассказывать истории — одно из важнейших достижений дошкольников. Особое место здесь занимает способность к установлению сериационных отношений, с помощью которой ребенок выстраивает последовательную картину событий произошедших с ним или героем произведения.

Сериация рассматривается как построение направленной последовательности от большего к меньшему, от простого к сложному, от начала рассказа к концу. Для составления описательного рассказа детям старшего дошкольного возраста предлагается большее количество картинок.

Умение самостоятельно составлять рассказ по содержанию картинок предполагает отображение места и времени действий, предшествующих и последовательных событий.

Составление рассказа по сериям сюжетных картинок формирует у детей умение развивать сюжетную линию, придумывать название рассказа, соответствующее его содержанию, соединять отдельные предложения и части высказываний в связный по содержанию повествовательный текст.

В старшей группе дети придумывают рассказы, сказки об игрушках, описывают и дают им характеристики, при этом придерживаются композиции и выразительности речи. На занятиях по описанию игрушек дети предварительно рассматривают объект (какая игрушка, как называется, что можно с ней делать, как с ней играть). Вначале воспитатель дает образец рассказа. В дальнейшем он постепенно подводит детей к самостоятельному рассказыванию.

Дети учатся сочинять рассказы из личного опыта как описательные, так и повествовательные и контаминированные (смешанные). В результате работы у дошкольников формируются элементарные представления о структуре повествовательного текста и умение использовать средства связи, которые обеспечивают его целостность. Важно научить ребенка осмысливать тему высказывания, развивать сюжет в логической последовательности и завершать

его. Для закрепления структуры рассказа можно использовать модель круга, разделенного на три части: зеленую (начало), красную (середина), синюю (конец). Согласно этой структуре дети смогут самостоятельно составлять текст.

В пересказах могут участвовать три ребенка. Дети самостоятельно выбирают себе товарищей для совместного рассказывания, распределяют кто будет рассказывать первым — начало, вторым — середину, третьим — конец. Коллективное рассказывание повышает ответственность каждого, кто в нем участвует. Внимание слушающих постоянно концентрируется на рассказчике, что создает наиболее благоприятную обстановку для оценки. Этот методический прием особенно удобен для начала учебного года. Дети пересказывают небольшими фрагментами, и на одном занятии можно спросить до 12 человек, остальные участвуют в оценке их рассказов.

Старшие дошкольники учатся понимать и правильно употреблять термины «слово», «звук», «слог», «ударение»; выделять слова из общего речевого потока, вслушиваться в их звучание; самостоятельно устанавливать последовательность звуков в слове, осознавая звуки и слоги как его элементы.

Некоторые игры («Назови конец слова», «Отгадай слово» и др.) знакомят детей с тем, что в слове есть начало и конец; с их помощью дети учатся самостоятельно находить слова, начинающиеся со слога, которым предложено слово заканчивается.

Большое значение для полноценного речевого развития детей имеет работа вне занятий: на прогулках, в утренние и вечерние часы в группе.

В заключении, важно отметить, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок в достаточной мере владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использует речь для выражения своих мыслей, выделяет звуки в словах. Так, речевое развитие становится одним из приоритетных направлений полноценного развития дошкольника.

#### Литература:

1. Веракса, Н. Е. Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия / Ред. — сост. Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.-560с.
2. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2019. — 464с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
3. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 5–6 лет. Старшая группа/ Под ред. Ушаковой О. С. — М.: ТЦ Сфера, 2021. — 288с. — (Развиваем речь).

## Теоретический подход к решению комбинаторных задач

Петрушенко Сергей Юрьевич, учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*В статье рассмотрены основные понятия, встречающиеся при решении различных комбинаторных задач школьного курса математики.*

**Ключевые слова:** комбинаторика, типы комбинаций.

В ряду всех наук математика занимает совершенно особое, принадлежащее лишь ей место. Естественные науки — физика, химия, астрономия, геология, минералогия изучают мир, в котором мы живем. Гуманитарные науки — лингвистика, литературоведение, юриспруденция (право), история, этика, социология — изучают человеческое общество в разных его проявлениях, то есть также нечто реально существующее, поддающееся наблюдению и даже эксперименту. В противоположность этому математика исследует некоторые абстрактные конструкции, вроде числа  $\sqrt{2}$  или линии, не имеющей ширины, а только длину; точнее всего объекты математики можно определить, указав, например, в геометрии, полный список аксиом, которым эти объекты должны удовлетворить. При этом выдающаяся роль математики связана с применимостью ее как естественным, так и гуманитарным наукам, с возможностью «математического моделирования» объектов реального мира.

В технике, во многих науках, да и в обыденной жизни; бывают случаи, когда необходимо подсчитать число всех возможных вариантов, случаев, комбинаций и т. п. Раздел математики, изучающий методы решения подобных задач, называется **комбинаторикой**.

Методы, предлагаемые комбинаторикой, служат непосредственной основой для решения задач теории вероятностей, которая, как известно, играет основополагающую роль во многих отраслях знаний.

На протяжении длительного периода, комбинаторика, как самостоятельный раздел математики, преподавался лишь в классах с углубленным изучением математики, на факультативных занятиях. Однако значение комбинаторики отнюдь не пропорционально числу отводимых на нее часов. Комбинаторные задачи, имеют свою ярко выраженную специфику. Для них нет единого шаблона, каждая требует размышления, сообразительности, поисковой деятельности. Условия задач возникают, как правило, из жизненных ситуаций, и, значит, воспитывают умения переводить их на язык математики, т. е. строить математические модели. А это одна из целей изучения математики.

Как показывает опыт, комбинаторные задачи способствуют развитию и помогают удовлетворению естественной любознательности детей, повышают интерес к математике. Комбинаторный подход дополняет логическое мышление его собственной формой — **комбинаторным анализом**.

Поэтому в обычных классах полезно с самых ранних ступеней обучения предлагать несложные задачи комби-

нированного содержания в качестве упражнений на развитие мышления и для возбуждения интереса. Решать их надо просто рассуждением. Нецелесообразно при первом знакомстве с комбинаторикой трактовать ее основные понятия как теоретико-множественные образования. Это полезно при обобщающем подходе, когда важно показать единство математики как науки, подчеркнуть возможность построения всех ее разделов с единых позиций. Но когда речь идет о том, чтобы понять, и главное, научиться применять комбинаторные понятия и зависимости, то теоретико-множественная модель оказывается лишним звеном на пути от конкретной задачи к ее математической сути. Поэтому различные типы комбинаций удобнее определять непосредственно по их свойствам [2].

Основные типы комбинаций — размещения и сочетания — вводятся не поочередно, а одновременно, путем параллельного сопоставления. Это дает возможность сразу подчеркнуть их различие и тем самым подготовить обучающегося к преодолению главной трудности — распознаванию типа комбинации в конкретных задачах. Этой же цели служит **учебный алгоритм**. Решение примеров начинается с рассмотрения задач, названных **ключевыми**, т. е. таких, методы решения которых могут быть применены во многих случаях. При этом для комбинаторики характерно, что задачи, схожие по методу решения, могут быть не похожими по их содержанию.

### Основные типы комбинаций

Различные виды комбинаторных задач могут быть представлены такой схемой: имеется конечное множество, состоящее из  $n$  элементов:  $\{x_1, x_2, \dots, x_n\}$ ; из этих элементов составляются комбинации, каждая из которых состоит из  $m$  элементов; нужно узнать, сколькими способами можно это сделать, т. е. сколько существует таких комбинаций. Ответ зависит от того, каковы условия составления комбинаций, которые определяются по смыслу конкретной задачи. Необходимо выяснить, могут ли среди элементов, составляющих одну комбинацию, быть одинаковые? В зависимости от ответа на этот вопрос получаем либо комбинации с повторяющимися элементами, либо комбинации без повторяющихся элементов, т. е. комбинации с повторениями комбинации без повторений [2].

Например, если поставлен вопрос: «Сколько имеется пятизначных чисел?», то мы будем иметь дело с комбинациями, допускающими повторение элементов, так как одна и та же цифра может встретиться в записи числа несколько раз. А вот если требуется найти, сколькими способами можно избрать в президиум собрания трех человек из 20

присутствующих, то уже получаются комбинации без повторений, ибо каждый человек неповторим.

Далее, опять исходя из смысла задачи, нужно выяснить, имеет ли значение для данных комбинаций порядок элементов в каждой из них. Если образовать комбинацию в соответствии с условием задачи, а затем только поменять местами ее элементы, то получится новая комбинация, отличная от первоначальной, или же она, по существу, останется без изменения? Комбинации, которые меняются при изменении порядка элементов в них, называются **размещениями**. А комбинации, в которых порядок элементов роли не играет, называются **сочетаниями**.

Так, если изменить порядок цифр в записи числа, то получится другое число. Поэтому в приведенном выше примере о количестве всех пятизначных чисел, образующиеся комбинации (т. е. числа) следует отнести к размещениям.

А в задаче об избрании президиума нужно подсчитывать число сочетаний (из 20 элементов по 3), т. к. в данном случае существенно только то, кто будет избран в состав президиума, а в каком порядке будут названы фамилии — роли не играет.

(Другое дело, заметим в скобках, если бы при избрании указывались также обязанности членов президиума — председатель, секретарь, член президиума. В такой ситуации число возможных составов президиума надо было бы рассматривать как число размещений).

Из всего сказанного вытекает план дальнейшей работы: вывести формулы для подсчета числа размещений и числа сочетаний — без повторяющихся элементов и с повторениями. А затем надо будет рассмотреть приемы решения более сложных задач, в которых размещения и сочетания встречаются «не сами по себе», а в различных комбинациях.

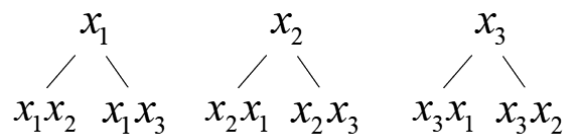


Рис. 1. Схема 1 составления размещений без повторений

Все полученные двухэлементные комбинации — это различные размещения, поскольку они отличаются друг от друга или элементами, или их порядком. Таким образом, каждый из трех первых элементов образует 2 размещения из 2 элементов. Значит, всех двухэлементных размещений будет  $3 \cdot 2 = 6$ .

В общем случае имеем исходное множество:  $\{x_1, x_2, \dots, x_n\}$ . Первый элемент можно выбрать  $n$  способами, после чего останется  $n - 1$  элементов, тогда второй элемент можно выбрать  $n - 1$  способами, а всего двухэлементных размещений получится  $n(n - 1)$ . После выбора второго элемента останется  $n - 2$  элементов. Значит, третий элемент можно присоединить к двум уже выбранным  $n - 2$  способами, а всех трехэлементных размещений будет  $n(n - 1)(n - 2)$ . Закончится этот процесс выбором  $m$ -го элемента.

### Размещения

Размещениями называются такие комбинации, для которых имеет значение как то, из каких элементов они состоят, так и порядок элементов, что это значит, если в какой-либо комбинации заменить хотя бы один элемент или изменить порядок элементов, то получится новая комбинация, отличная от первоначальной.

Так, в задаче о количестве всех пятизначных чисел мы имеем дело с комбинациями из 10 элементов (цифр) по 5 элементов в каждой комбинации. Заменяв хотя бы одну цифру или изменив порядок цифр, получим число, отличное от первоначально взятого.

Число размещений без повторения из  $n$  элементов по  $m$  в каждом обозначать  $A_n^m$ . А для обозначения числа размещений с повторениями введем еще черточку сверху  $A_n^m$ .

Сначала обратимся к рассмотрению размещений без повторяющихся элементов. В этом случае, число элементов в одной комбинации не может быть больше общего числа элементов в одной комбинации не может быть больше общего числа элементов в исходном множестве, т. е.  $m \leq n$ .

Рассмотрим процесс непосредственного составления размещений, а именно образуем все размещения без повторений из трех элементов по два.

Исходное множество:  $\{x_1, x_2, x_3\}$ .

В качестве первого элемента можно выбрать любой из данных элементов, т. е. первый элемент можно выбрать тремя способами [3]. В качестве второго элемента можно к каждому из первых элементов присоединить любой из двух оставшихся (но не тот, который был выбран первым, так как в комбинациях не должно быть одинаковых элементов), рисунок 1.

Перед этим был выбран  $(m - 1)$ -й элемент, значит, осталось  $n - (m - 1)$  элементов, и последний,  $m$ -й элемент можно выбрать  $n - (m - 1)$  способами. А всех  $m$ -элементных размещений будет  $(n - 2) \dots (n - (m - 1))$ .

Число размещений без повторений из  $n$  элементов выражается формулой:

$$A_n^m = n(n-1)(n-2)(n-3)\dots(n-(m-1)) \quad (1)$$

Полезно обратить внимание на то, что в правой части этой формулы имеется  $m$  множителей — столько, сколько элементов в одной комбинации, т. е. столько, каков верхний индекс в обозначении числа размещений. Поэтому удобно вычислять так: находим произведение, первый множитель которого — нижний индекс; каждый следующий множитель на единицу меньше предыдущего; и всех



множителей столько, каков верхний индекс. Например,  $A_6^4 = 6 \cdot 5 \cdot 4 \cdot 3 = 360$  (размещений без повторяющихся элементов из 6 по 4).

Если выражение (1) для числа размещений умножить и разделить на  $(n - m)(n - (m + 1))(n - (m + 2)) \dots 3 \cdot 2 \cdot 1$ , то получим:

$$A_n^m = \frac{n!}{(n - m)!} \quad (2)$$

Для вычислений формула (2) менее удобна, но она полезна для изучения свойств размещений.

Теперь рассмотрим размещения, в которых возможно повторение элементов. Исходное множество снова  $\{x_1, x_2,$

$\dots, x_n\}$ . Каждая комбинация содержит  $m$  данных элементов, но так как допускается повторение, то  $m$  может быть и больше  $n$ .

В качестве первого элемента одной комбинации можно взять любой элемент исходного множества, т. е. этот выбор можно сделать  $n$  способами [3]. Но так как элементы могут повторяться, то вторым элементом может быть выбран опять любой из  $n$  данных элементов, в том числе и тот, который был выбран первым. Точно также и выбор третьего элемента, и четвертого, и вообще каждого из  $m$  элементов, образующих одну комбинацию, можно сделать  $n$  способами. Схема 2, аналогичная схеме 1, для размещений с повторениями из 3 элементов по 2 будет выглядеть так (рисунок 2):

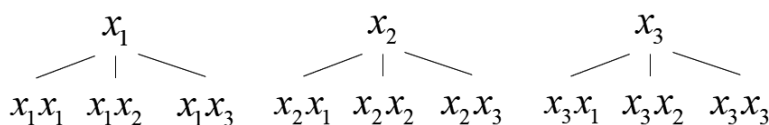


Рис. 2. Схема 2 составления размещений с повторениями

Отсюда  $\overline{A_3^2} = 3 \cdot 3 = 3^2 = 9$ . В общем случае:

$$\overline{A_n^m} = n^m \quad (3)$$

Для запоминания полезно обратить внимание на то, что в правой части формулы (3) буквы  $m$  и  $n$  расположены так же, как и в левой:  $m$  вверху,  $n$  внизу.

### Перестановки

Важным частным случаем размещений являются перестановки. Перестановками называются комбинации, которые отличаются друг от друга только порядком элементов. Это возможно, что в каждую перестановку входят все наличные элементы. Иначе говоря, для перестановок  $n = m$ . Так, например, в задаче: «Сколькими способами можно пересаживать 5 человек на 5 стульев?», мы имеем дело с перестановками (без повторяющихся элементов). Число перестановок без повторений из  $n$  элементов обозначается  $P_n$ . Так как для перестановок  $m = n$ , то по формуле (1) получаем:

$$\begin{aligned} P_n &= A_n^n = n(n - 1)(n - 2) \dots (n - (n - 1)) = \\ &= n(n - 1)(n - 2) \dots 3 \cdot 2 \cdot 1 = n! \\ P_n &= n! \end{aligned} \quad (4)$$

Значит, число возможных пересаживаний 5 человек на 5 стульях равняется  $5! = 5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 120$ .

Перестановки с повторениями получаются, когда в исходном наборе элементов есть одинаковые элементы. Понятно, что число перестановок из  $n$  элементов, среди которых есть одинаковые, будет меньше, чем  $n!$ , так как если поменять местами два одинаковых элемента, то комбинация остается прежней.

Пусть мы хотим, например, подсчитать число перестановок из 5 элементов, один из которых повторяется 3 раза, т. е. исходный набор таков:  $x_1, x_1, x_1, x_2, x_3$ . Если бы все элементы отличались друг от друга, то число перестановок равнялось  $5! = 120$ . На самом деле различных перестано-

вок будет меньше за счет того, что среди этих 120 комбинаций встречаются одинаковые, а именно те, которые получатся, когда будут меняться местами только элементы  $x_1$ . Значит, имеется 6 случаев, когда в перестановке  $x_1x_1x_1x_2x_3$  меняются местами только элементы  $x_1$  ( $P_3 = 3! = 6$ ). Сама перестановка при этом не изменяется. Следовательно, комбинация  $x_1x_1x_1x_2x_3$  среди всех перестановок из 5 элементов повторится 6 раз. То же самое можно сказать и о любой другой перестановке из трех элементов  $x_1$  и элементов  $x_2$  и  $x_3$ : каждая будет повторяться 6 раз. Значит, всех различных перестановок будет не 120, а в 6 раз меньше, т. е. 20. Итак, число перестановок из 5 элементов, среди которых 3 одинаковых, равняется  $\frac{5!}{3!} = 20$ .

Если бы элементы  $x_2$  и  $x_3$  также были одинаковы, т. е. рассматривались бы перестановки из трех элементов одного вида и двух элементов другого вида, то различных комбинаций было бы еще меньше — во столько раз, сколькими способами можно переставить 2 элемента на двух местах, т. е. в  $2!$  раз. В такой ситуации число перестановок равня-

лось бы  $\frac{5!}{3! \cdot 2!} = 10$ .

В общем случае пусть нам нужно найти число перестановок из  $n$  элементов, среди которых  $\alpha_1$  элементов первого вида, элементов второго вида  $\alpha_2, \dots, \alpha_k$  элементов  $k$ -го вида, причем, конечно,  $\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_k = n$ . Обозначим искомого число  $P_n(\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_k)$ . Прочтешь этот символ можно так: «число перестановок с повторениями из  $n$  элементов с разбивкой  $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_k$ ». Поэтому, число перестановок с повторениями, равно:

$$P_n(\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_k) = \frac{n!}{\alpha_1! \alpha_2! \dots \alpha_k!} \quad (5)$$

**Сочетания**

Сочетаниями называются такие комбинации, которые отличаются друг от друга хотя бы одним элементом; порядок элементов для них значения не имеет.

Так, в задаче об избрании в президиум (без распределения обязанностей) трех человек из 20 присутствующих образующиеся комбинации являются сочетаниями из 20 элементов из 3.

Число сочетаний без повторения из  $n$  элементов по  $m$  будем обозначать  $C_n^m$ , с повторяющимися элементами  $\overline{C}_n^m$ .

Чтобы лучше уяснить идею вывода формулы для  $C_n^m$ , возьмем в качестве примера исходное множество  $\{x_1, x_2, x_3, x_4\}$  и образуем все сочетания без повторений из трех элементов. Это будут комбинации, которые будут отличаться хотя бы одним элементом. Их будет четыре:  $x_1x_2x_3, x_1x_2x_4, x_1x_3x_4, x_2x_3x_4$ .

Теперь в каждом из этих сочетаний сделаем все возможные перестановки (таблица 1).

Таблица 1

$x_1x_2x_3$	$x_1x_2x_4$	$x_1x_3x_4$	$x_2x_3x_4$
$x_1x_3x_2$	$x_1x_4x_2$	$x_1x_4x_3$	$x_2x_4x_3$
$x_2x_1x_3$	$x_2x_1x_4$	$x_3x_1x_4$	$x_3x_2x_4$
$x_2x_3x_1$	$x_2x_4x_1$	$x_3x_4x_1$	$x_3x_4x_2$
$x_3x_1x_2$	$x_4x_1x_2$	$x_4x_1x_3$	$x_4x_2x_3$
$x_3x_2x_1$	$x_4x_2x_1$	$x_4x_3x_1$	$x_4x_3x_2$

В итоге получили все комбинации из 4 элементов по 3 без повторений, которые отличаются как элементами, так и их порядком, т.е. получили все размещения из 4 элементов по 3. Число их равно произведению числа строк данной таблицы на число ее столбцов. Но первая строка — это все сочетания из 4 элементов по 3, значит, столбцов в этой таблице столько, сколько таких сочетаний, т.е. число столбцов — это  $C_4^3$ , а строк столько, сколькими способами можно переставить элементы в одном сочетании из трех элементов, т.е. число строк равно  $P_3$ . Следовательно, число всех размещений  $A_4^3 = C_4^3 \cdot P_3$ , значит  $C_4^3 = \frac{A_4^3}{P_3} = \frac{4 \cdot 3 \cdot 2}{3 \cdot 2 \cdot 1} = 4$

Аналогичным образом можно рассуждать и в общем случае для комбинаций без повторяющихся элементов: если в каждом сочетании из  $n$  элементов по  $m$  сделать все перестановки из  $m$  элементов, то получим все размещения из  $n$  по  $m$  элементов. Поэтому  $A_n^m = C_n^m \cdot P_m$  и с учетом формул (1) и (4) имеем:

$$C_n^m = \frac{A_n^m}{P_m} = \frac{n(n-1)(n-2)\dots(n-(m-1))}{m!} \tag{6}$$

Если воспользоваться равенством (2)  $A_n^m = \frac{n!}{(n-m)!}$ , то формулу (6) можно представить так:

$$C_n^m = \frac{n!}{m!(n-m)!} \tag{7}$$

Из этого соотношения следует важное свойство сочетаний:

$$C_n^m = C_n^{n-m} \tag{8}$$

Это свойство, в частности, позволяет сократить выкладки для вычисления  $C_n^m$  в тех случаях, когда  $m$  близко к  $n$ . Например,

$$C_{100}^{98} = C_{100}^{100-98} = C_{100}^2 = \frac{100 \cdot 99}{2 \cdot 1} = 4950$$

Без свойства (8) пришлось бы в числителе и знаменателе писать 98 множителей, а затем сократить 96 из них.

В случае, когда  $m = n$  сочетание имеется только одно — его образуют все данные элементы безотносительно к их по-

рядку. Этот же результат дает формула (6):  $C_n^n = \frac{n!}{n!} = 1$ .

Но тогда целесообразно считать, что и выражение, получаемое для  $C_n^n$  по формуле (7), тоже равно единице, т.е. считать, что  $\frac{n!}{n!0!} = 1$ . Чтобы это равенство имело смысл,  $0! = 1$ . Рассмотрение сочетаний с повторяющимися элементами начнем с примера. Пусть имеются книги трех авторов скажем Дюма, Жюль Верна и Майн-Рида, и мы хотим подобрать из них подарок в пять книг. Сколькими способами можно это сделать, различая книги только по их авторам? Понятно, что в одном подарке могут оказаться книги одного и того же автора, т.е. элементы могут повторяться. Ясно и то, что порядок, в котором берутся книги, роли не играет. Важно лишь, сколько книг какого автора будет включено в подарок. Состав подарка можно обозначить так: сначала берем книги Дюма и напишем столько единиц, сколько книг взяли. Затем напишем нуль — знак деления. Затем напишем столько единиц, сколько возьмем книг Жюль Верна и опять поставим нуль. Наконец, напишем столько единиц, сколько возьмем книг Майн-Рида. Например, взяв две книги Дюма, одну книгу Жюль Верна и две книги Майн-Рида (всех пять), обозначим этот выбор записью 1101011. Запись 1011101 означает, что выбраны одна книга Дюма, три книги Жюль Верна и одна книга Майн-Рида. Запись 1100111 соответствует подарку из двух книг Дюма и трех книг Майн-Рида; а если сделать подарок любителю только Жюль Верна, то получим запись 0111110. Отсюда вывод: сколько можно сделать подобных записей, столько можно образовать подарков. Но каждая такая запись есть комбинация из пяти единиц и двух нулей, которыми разделяются три группы единиц, соответствующих книгам трех авторов. Отличаются эти комбинации только порядком своих элементов. Значит. Их число можно найти как число перестановок с повторениями из 7 элементов с разбивкой 5 и 2. Отсюда

$$\overline{C}_3^5 = P_7(5,2) = \frac{7!}{5!2!} = \frac{6 \cdot 7}{2 \cdot 1} = 21.$$

Легко видеть, что метод подсчета числа сочетаний с повторениями, может быть применен ко всем комбинациям, в котором порядок не существен. Если нужно найти число сочетаний с повторениями из  $n$  элементов по  $m$ , то каждое такое сочетание можно изобразить как комбинацию из  $m$  единиц, разбитых на  $n$  групп, и  $n - 1$  нулей, разделяющих эти группы. Число таких комбинаций есть число перестановок с повторениями из  $m + (n - 1)$  элементов с разбивкой  $m$  и  $n - 1$ .

Литература:

1. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Математика. 5–11 классы: Программы. Тематическое планирование. — М.: Дрофа, 2002.
2. Виленкин Н. В. Индукция. Комбинаторика. — М.: Просвещение, 1976.
3. Василенко Ю. К. Начала комбинаторики. Как преподавать их учащимся. — Белгород.: БелГУ, 1993.

$$\overline{C}_n^m = P_{m+(n-1)}(m, n-1) = \frac{(m+n-1)!}{m!(n-1)!} \quad (9)$$

Заметим, что  $(m + n - 1) - m = n - 1$  и воспользовавшись равенством  $C_n^m = C_n^{n-m}$  можно правую часть формулы (9) представить как  $C_{m+n-1}^m$  и таким путем прийти к соотношению между числом сочетаний с повторяющимися элементами и числом сочетаний без повторений:

$$\overline{C}_n^m = C_{m+n-1}^m \quad (10)$$

## Интенсификация уроков русского языка с применением современных образовательных технологий

Половица Алина Сергеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Алексеева Ольга Владимировна, доктор педагогический наук, доцент, профессор

Воронежский государственный педагогический университет

*В статье автор рассматривает применение современных образовательных технологий для интенсификации уроков русского языка. В основу исследования положена технология модульного обучения. Настоящая статья может быть полезной для учителей русского языка и педагогических работников, стремящихся обогатить учебный процесс и повысить эффективность обучения русскому языку с использованием современных образовательных технологий.*

**Ключевые слова:** интенсификация образовательного процесса, русский язык, современные образовательные технологии.

Современные образовательные технологии играют важную роль в современной системе образования, обогащая и преобразуя учебный процесс. Они позволяют учителям создавать более эффективные уроки, способствуют активному взаимодействию учащихся и повышению их мотивации к обучению. В контексте изучения русского языка, который является важной составляющей образования, применение современных образовательных технологий может существенно усилить процесс обучения и расширить возможности развития языковых навыков учащихся.

Целью данной статьи является исследование интенсификации уроков русского языка с использованием модульного обучения. Модульное обучение предполагает группировку материала на небольшие модули с определенными целями и задачами.

В статье представлен обзор литературы по технологии, а также описаны основные принципы и преимущества. Основное внимание уделено применению данной технологии на уроках русского языка, а также приведены конкретные примеры их использования.

Данная статья имеет практическую значимость для учителей русского языка и педагогических работников, которые стремятся разнообразить и улучшить учебный процесс на уроках русского языка. Использование современных образовательных технологий может способствовать более активному вовлечению учащихся в процесс обучения и повысить эффективность освоения языковых навыков.

В последние годы существует широкий спектр исследований и публикаций, посвященных современным образовательным технологиям и их применению на уроках русского языка.

Например, в статье «Модульное обучение: современные тенденции и практика» [2] исследовали эффективность модульного обучения в различных областях знаний. Они подчеркивают, что модульное обучение позволяет структурировать и организовать образовательный процесс, способствует активному участию учащихся, развивает их самостоятельность и критическое мышление.

Еще одной значимой работой является статья «Модульный подход в обучении русскому языку как иностранному» [1]. В данной статье автор рассматривает применение мо-

дульного подхода в обучении русскому языку как иностранному. Она подчеркивает, что модульное обучение позволяет учиться языку не как набору отдельных языковых явлений, а как системе, где различные явления взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Модульное обучение — это подход к организации учебного процесса, основанный на разделении материала на небольшие самостоятельные модули с определенными целями и задачами. В контексте изучения русского языка модульное обучение может представлять собой разделение языкового материала на тематические блоки, которые позволяют учащимся более осознанно и систематически усваивать различные языковые навыки и знания.

Основные принципы модульного обучения:

— Целенаправленность и системность: модульное обучение предполагает четкое определение целей и задач каждого модуля, а также последовательную структурированность материала.

— Индивидуализация и дифференциация: модульное обучение учитывает индивидуальные особенности и потребности учащихся, позволяя им выбирать модули в соответствии со своими интересами и уровнем подготовки.

— Активность и самостоятельность: модульное обучение стимулирует активное участие учащихся в образовательном процессе, предоставляет им возможность самостоятельно изучать материал, проводить исследования и принимать решения.

— Интеграция и взаимосвязь: модульное обучение способствует связыванию различных знаний и навыков, формирует системное представление о предмете изучения.

Одним из ключевых преимуществ модульного обучения является его гибкость. Учителя могут выбирать и структурировать модули в зависимости от потребностей и уровня подготовки учащихся. Это позволяет адаптировать учебный материал к индивидуальным особенностям и интересам каждого ученика. Кроме того, модульное обучение стимулирует самостоятельность и активное участие учащихся

в учебном процессе. Они могут выбирать модули, основываясь на своих предпочтениях и потребностях, что способствует повышению мотивации и эффективности обучения.

Приведем примеры практического применения модульного обучения на уроках русского языка.

Модульное обучение письменной речи: разработка модулей, которые включают изучение основных аспектов письма (например, пунктуация, структура предложений, стилистика) с последующими заданиями на написание текстов разных жанров.

Модульное обучение устной речи: создание модулей, направленных на развитие различных аспектов устной речи (например, диалоги, монологи, презентации) с акцентом на коммуникативные навыки и практическое использование языка.

Применение модульного обучения на уроках русского языка позволяет более систематично, целенаправленно и интерактивно организовывать образовательный процесс, способствует активному вовлечению учащихся и повышает эффективность усвоения знаний и навыков.

Использование модульного обучения на уроках русского языка требует хорошей организации и планирования со стороны учителя. Необходимо определить ясные цели и задачи для каждого модуля, а также предоставить учащимся достаточно ресурсов и материалов для самостоятельного изучения. Кроме того, важно обеспечить поддержку и обратную связь для каждого ученика, чтобы он мог эффективно прогрессировать и достигать поставленных целей.

Модульное обучение на уроках русского языка является эффективным подходом, который позволяет структурировать и систематизировать учебный материал, адаптировать его к индивидуальным потребностям учащихся и стимулировать их активное участие в процессе обучения. Этот подход способствует более глубокому и осознанному освоению языковых навыков и знаний на уроках русского языка.

#### Литература:

1. Александрова, О. А. Модульный подход в обучении русскому языку как иностранному / О. А. Александрова // Вестник Московского государственного областного университета. — 2019. № 1. — С. 45–56.
2. Смирнова, Е. А. Модульное обучение: современные тенденции и практика / Е. А. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 5. — С. 123–125.

## Формирование навыка смыслового чтения у младшего школьника

Прокина Любовь Павловна, преподаватель русского языка и методики

Оренбургский педагогический колледж имени Н. К. Калугина

*В предлагаемой статье описывается опыт преподавателя педагогического колледжа Л. П. Прокиной по подготовке студентов к процессу формирования навыка смыслового чтения младшего школьника на уроках литературного чтения в рамках изучения междисциплинарного курса «Русский язык с методикой преподавания в начальных классах». Рассматриваются механизмы реализации работы над текстом в начальных классах на уроке литературного чтения для формирования навыка смыслового чтения, а также представлены результаты их использования на практике студентами педколледжа.*

Целью учебной дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» является обеспечение подготовки будущего учителя начальных классов к осуществлению профессиональной деятельности в области обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению в соответствии с последними тенденциями и требованиями в начальной общеобразовательной школе. Изучив курс «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», студент должен знать и владеть современными технологиями обучения младших школьников по совершенствованию их речевой деятельности, осуществлению начального литературного образования детей, формированию у них читательской самостоятельности.

Одна из центральных проблем методики обучения литературному чтению младшего школьника является приведение в соответствие понимания им прочитанного текста к его технике чтения. Осознанность, осмысление чтения базируется на достижении учеником такой техники, при которой процесс чтения не вызывает затруднений.

Важнейшим условием осознанности и осмысления чтения является понимание содержания произведения, его художественных особенностей. Об осознанности и осмыслении чтения младшего школьника можно судить по его ответам на вопросы, пересказам, выразительности чтения вслух.

В разное время проблему навыков смыслового чтения с различных научных точек зрения изучали: Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Л. А. Мосунова, А. Г. Асмолов, М. П. Воюшина, Т. Д. Полозова и др. Ученые рассматривали особенности протекания и формирования процесса смыслового чтения, исследовали развитие у младших школьников психических процессов, связанных с навыками смыслового чтения.

В работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурии и А. Н. Леонтьева начинает формироваться методологическая основа изучения смыслового чтения как предмета психологического исследования. Исследования 40-х гг. XX в. были посвящены собственно психологическому содержанию смыслового чтения. Б. Г. Ананьев, Т. Г. Егоров, Е. В. Гурьянов были одними из первых, кто определил, что переход от технического чтения к смысловому чтению меняет психологический механизм чтения.

Смысловое чтение необходимо рассматривать как сложноорганизованное, структурированное и динамичное це-

лостное явление. Проанализировав различные подходы и концепции к изучению смыслового чтения, обнаруживается дефицит исследований, посвящённых проблемам формирования навыка смыслового чтения младшего школьника.

По мнению учёных Асмолова А. Г., Бурменской Г. В., Володарской И. А. смысловое чтение — вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста. Выделяют следующие компоненты навыка смыслового чтения:

- умение извлекать из текста информацию в соответствии с учебной задачей;
- умение определять главную и второстепенную информацию;
- умение формулировать проблему и главную идею текста [1, с. 114].

На основе теоретических положений, которые являются важными для развития навыка смыслового чтения, можно сформулировать основные принципы работы над текстом в начальной школе:

1. Установление четких этапов работы — от простого наблюдения до создания собственных высказываний и их мотивированного редактирования. Данный принцип обусловлен тем, что успешное усвоение знаний учащимися возможно лишь в том случае, когда эти знания доступны уровню их мышления, объёму накопленных умений, способностей мышления. Поэтому необходимо постепенное усложнение предлагаемого материала. Это относится как к теории, так и к примерам, на которых она рассматривается. В частности, на начальном этапе усвоения определенной темы даются простые примеры, далее примеры усложняются, увеличивается количество предложений.

2. Усвоение положений о связности текста практическим путем.

3. Отбор наиболее целесообразного материала, соответствующего умственным способностям младших школьников. Здесь имеется ввиду отбор как теоретических сведений, так и примеров для анализа.

4. Обеспечение речевой среды, т. е. целенаправленный показ классических образцов пользования словом. Такие тексты способствуют приобщению к художественному мастерству писателей; демонстрируют высшую организацию связного текста, а, следовательно, и правила его построения. На основе образцов учащиеся усваивают типы текстов,

выразительные приемы их построения и т. д. Как отмечают методисты, образцовый текст выполняет роль основного составляющего в общем широком потоке языковых влияний на детей — влияний речевой среды на их формирующееся языковое чутье.

5. Анализ языка автора в его художественной функции. Приобретая опыт анализа художественных текстов, учащиеся начинают пользоваться их языковыми средствами при создании собственных текстов.

6. Проведение работы по выразительным средствам синтаксиса текста: от их анализа в авторском тексте до использования в собственном высказывании.

7. Анализ взаимообусловленности синтаксиса текста как его языковой структуры и идейно-тематического содержания.

8. Определение межпредметных связей как реальной основы работы над текстом (уроки русского языка и чтения). Одна из важнейших задач обучения в начальной школе — это формирование у учащихся единой картины мира, понимания взаимосвязи явлений. Использование связей между уроками русского языка и чтения будет способствовать более глубокому усвоению учениками особенностей строения текста, его языковой формы, а также совершенствованию анализа художественного произведения, при котором необходимо выявление авторской позиции.

Педагогическая система, основанная на вышеперечисленных принципах, позволяет реализовать комплексный подход к обучению теории текста, когда учащиеся уже в начальной школе получают целостное системное представление о тексте, его критериях и способах организации. Использование различных этапов работы с текстом в начальных классах способствует формированию смыслового навыка чтения младшего школьника, а также грамотного и беглого чтения [2, с. 26].

Обучение стратегиям чтения, согласно Сметанниковой Н. Н. [3], и их последовательное применение при чтении разных текстов позволят учителю изменить методику проведения урока, максимально дифференцировать, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения.

Она выделяет следующие виды стратегий при работе с текстом:

- предтекстовые ориентировочные стратегии;
- стратегии текстовой деятельности;
- стратегии послетекстовой деятельности [3, с. 512].

Для определения уровня сформированности данных компонентов у младшего школьника студенты в ходе прохождения педагогической практики использовали методику, разработанную А. В. Сапа: «Определение уровня анализа и оценки текста».

Учащемуся предлагалось вдумчиво прочитать текст. После прочтения ребёнку был задан ряд вопросов по содержанию текста.

#### Пришвин М. М. «Золотой луг»

*У нас с братом, когда созревают одуванчики, была с ними постоянная забава. Бывало, идем куда-нибудь на свой про-*

*мысел — он впереди, я в пяту. «Серезжа!» — позову я его деловито. Он оглянется, а я фукну ему одуванчиком прямо в лицо.*

*За это он начинает меня подкарауливать и тоже, как зазеваешься, фукнет. И так мы эти неинтересные цветы срывали только для забавы. Но раз мне удалось сделать открытие. Мы жили в деревне, перед окном у нас был луг, весь золотой от множества цветущих одуванчиков. Это было очень красиво. Все говорили: «Очень красиво! Луг — золотой».*

*Однажды я рано встал удить рыбу и заметил, что луг был не золотой, а зеленый. Когда же я возвращался около полудня домой, луг был опять весь золотой. Я стал наблюдать. К вечеру луг опять позеленел. Тогда я пошел, отыскал, одуванчик, и оказалось, что он сжал свои лепестки, как все равно если бы у вас пальцы со стороны ладони были желтые и, сжав в кулак, мы закрыли бы желтое. Утром, когда солнце взошло, я видел, как одуванчики раскрывают свои ладони, и от этого луг становился опять золотым.*

*С тех пор одуванчик стал для нас одним из самых интересных цветов, потому что спать одуванчики ложились вместе с нами, детьми, и вместе с нами вставали.*

#### Вопросы к тексту:

1. Кто в рассказе ведет повествование. От чьего лица ведется повествование?
2. Почему луг менял свой цвет?
3. Объясни значение выражения — «идти в пяту».
4. Каким промыслом занимались дети? Какое значение у этого слова?
5. Какое слово изобрели дети в произведении?
6. Подумай, в чем главный смысл произведения?

Для интерпретации полученных данных нами были выделены следующие показатели оценивания ответов учащихся на вопросы по осмыслению прочитанного текста:

**Высокий уровень (6–5 баллов)** — учащийся демонстрирует полную сформированность навыка смыслового чтения. Он умеет находить главную идею текста, отвечать на поставленные вопросы, выделяет главную и второстепенную информацию текста.

**Средний уровень (4–3 балла)** — учащийся умеет работать с текстом, отвечая на заданные вопросы. Возникают трудности при осмыслении связей прочитанного, выделения главной идеи текста или второстепенной информации.

**Низкий уровень (2–0 баллов)** — у учащегося частично или полностью отсутствует понимание прочитанного текста, учащийся вспоминает лишь фрагменты, «кадры» из текста, ответы на вопросы размытые.

Проведённая диагностика учащихся 3-го класса показала следующие результаты:

— Демонстрируют полную сформированность навыка смыслового чтения, умеют находить главную идею текста, отвечать на поставленные вопросы, выделяют главную и второстепенную информацию текста — 42% учащихся.

— Умеют работать с текстом, отвечая на заданные вопросы, а также возникают трудности при осмыслении свя-

зей прочитанного, выделения главной идеи текста или второстепенной информации — 50% учащихся.

— Частично или полностью отсутствует понимание прочитанного текста, вспоминают лишь фрагменты, «кадры» из текста, ответы на вопросы размытые — 8% учащихся.

Для формирования навыка смыслового чтения на уроке литературного чтения у учащихся 2-го класса при изучении произведения Л. Н. Толстого «Филиппок» студенты использовали предтекстовые ориентировочные стратегии, предложенные Н. Н. Сметанниковой. Были использованы следующие стратегии:

— «Мозговой штурм». Целью стратегии является актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста («Ребята, что вы знаете об авторе, портрет которого, представлен на слайде?»).

— «Предваряющие вопросы». Цель этой стратегии — актуализация имеющихся знаний по теме текста («Прочтите название произведения, как вы думаете, про что или про кого мы узнаем, прочитав данное произведение?»).

— «Ориентиры предвосхищения». Целью этой стратегии является актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста («Ребята, посмотрите на иллюстрацию к рассказу (рис. 1). Как вы думаете, что сделал главный герой?»).

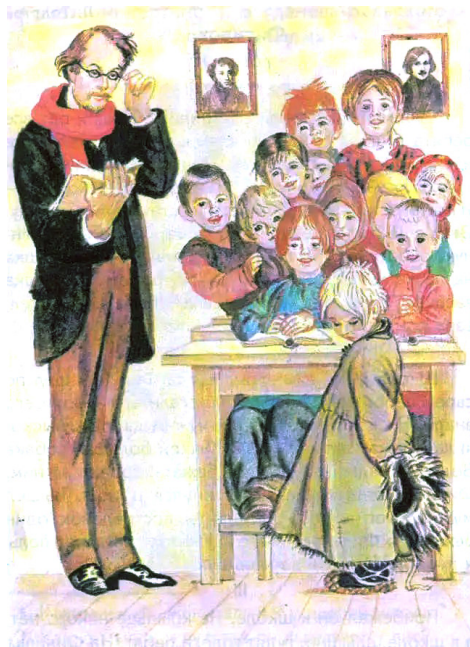


Рис. 1. Филиппок в школе

Для формирования навыка смыслового чтения на уроке литературного чтения у учащихся 2-го класса при изучении произведения Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек» студенты использовали следующие текстовые стратегии Н. Н. Сметанниковой:

— «Чтение про себя с вопросами». Цель стратегии — научить читать текст вдумчиво, отвечая на все более услож-

няющиеся вопросы («Ребята, предлагаю вам прочитать про себя текст произведения и ответить на 3 вопроса, записанные на доске: 1. Как звали внука? 2. Что случилось с чашкой? 3. Зачем Миша делал лоханку?»).

— «Чтение про себя с пометками». Целью данной стратегии является мониторинг понимания читаемого текста и его критический анализ. Читатель делает на полях пометки («Данный текст содержит слова и словосочетания, которые могут быть вам непонятны, предлагаю аккуратно отметить данные слова карандашом, после чего мы разберем каждое слово или словосочетание, которое вы не смогли понять»).

Для формирования навыка смыслового чтения на уроке литературного чтения у учащихся 3-го класса при изучении произведений К. Д. Бальмонта «Золотое слово» и И. А. Бунина «Полевые цветы» студенты использовали стратегии послетекстовой деятельности Н. Н. Сметанниковой:

«Проверочный лист». Он составляется педагогом для обучающихся на первых этапах применения стратегии. Учащиеся знакомятся с критериями выполнения задания и готовят его в соответствии с предлагаемыми требованиями. Они понимают, в каком случае ставится положительная оценка. Когда стратегия освоена, «Проверочный лист» составляется совместно педагогом и учащимися. («Ребята, сейчас вы оцените своего товарища по парте за его пересказ каждого из произведений, отмечайте «да» — если вы считаете, что ваш товарищ действительно справился с заданием, а «нет» — ставите в случае того, если ваш товарищ не справился с пересказом. 1. Названа основная мысль текста. 2. Названы главные мысли текста и основные детали. 3. Содержание изложено собственными словами при сохранении авторского текста»).

При использовании данных стратегий на уроках литературного чтения наблюдается повышенная мотивация младшего школьника к изучению литературных произведений. Также было отмечено, что школьники с большим успехом извлекали главную и второстепенную информацию из текста и определяли главную идею текста.

Стоит отметить, что данные стратегии будут релевантными для использования их не только в начальных классах на уроке литературного чтения, но и в средних и старших классах на уроке литературы при изучении более сложных и объемных произведений.

Исходя из проделанной работы, были разработаны методические рекомендации для преподавателей.

#### **Стратегии для работы с информационным текстом на разных этапах работы с текстом**

— Стратегии предтекстовой деятельности.

##### **«Мозговой штурм»**

Целью стратегии является актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста  
Ход работы:

1. Сегодня мы будем читать и обсуждать произведение «Тарас Бульба». Какие ассоциации возникают у вас по поводу этой темы?

2. Преподаватель записывает все называемые ассоциации.  
3. На следующем этапе «Мозговой штурм» можно сочетать с распределением по концептам текста, добавляя различную информацию.

#### «Предваряющие вопросы»

Цель этой стратегии — актуализация имеющихся знаний по теме текста.

Ход работы:

1. Просмотрите текст быстро. (просмотровое чтение).
2. Ответьте на вопрос: \_\_\_\_\_?

#### «Батарея вопросов»

Припоминание важной информации, касающейся темы текста, может быть организовано с помощью вышеназванных стратегий. Также может быть использована стратегия, называемая «Батарея вопросов» — перечень вопросов по тексту, с которым не знакомы учащиеся.

— *Стратегии текстовой деятельности.*

#### «Чтение вслух» («попеременное чтение»)

Целью стратегии является проверка понимания читаемого вслух текста.

Ход работы:

1. Учащиеся начинают по очереди читать текст по абзацам. Задача читающего — читать с пониманием, задача слушающих — задавать чтецу вопросы, чтобы проверить, понимает ли он читаемый текст. Имеется только одна копия текста, который передается следующему чтецу.

2. Слушающие задают вопросы по содержанию текста, читающий отвечает. Если его ответ не верен или не точен, слушающие его поправляют.

#### «Чтение про себя с пометками»

Целью данной стратегии является мониторинг понимания читаемого текста и его критический анализ. Читатель делает на полях пометки.

#### «Чтение про себя с вопросами»

Цель стратегии — научить читать текст вдумчиво, задавая самому себе все более усложняющиеся вопросы.

Ход работы:

Учащиеся читают текст по абзацам про себя. После прочтения каждого абзаца учащиеся останавливаются и задают вопросы к прочитанному тексту. Сначала на вопросы к абзацу отвечают все члены группы, затем можно работать в парах: один задает вопросы, другой отвечает, и наоборот.

— *Стратегии послетекстовой деятельности.*

#### «Проверочный лист»

«Проверочный лист» составляется педагогом для обучающихся на первых этапах применения стратегии. Учащиеся знакомятся с критериями выполнения задания и готовят его в соответствии с предлагаемыми требованиями. Они понимают, в каком случае ставится положительная оценка. Когда стратегия освоена, «Проверочный лист» составляется совместно педагогом и учащимися.

Проверочный лист «Краткий пересказ»

1. Названа основная мысль текста. (Да/Нет);
2. Названы главные мысли текста и основные детали. (Да/Нет);
3. Присутствует логико-смысловая структура текста. (Да/Нет);
4. Имеются необходимые средства связи, объединяющие главные мысли текста. (Да/Нет);
5. Содержание изложено собственными словами при сохранении лексических единиц авторского текста. (Да/Нет).

Таким образом, эффективность и качество процесса обучения зависит от умения учителя правильно выбрать технологические приемы и методы смыслового чтения, рационально, уместно комбинировать их и использовать на уроках в начальной школе. От того, насколько качественно сформировано смысловое чтение у учеников младшего школьного возраста, зависит их обучение в основной и средней школе и дальнейшее профессиональное становление.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Чтение в составе универсальных учебных действий / А. Г. Асмолов. — М.: Просвещение, 2010. — 114 с.
2. Ефременко, О. Ф. Смысловое чтение как основа читательской грамотности младшего школьника / О. Ф. Ефременко, М. Н. Курбатова, О. С. Филова // Актуальные аспекты педагогики и психологии: материалы Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 7 окт. 2021 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2021. — С. 26–27.
3. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению / Н. Н. Сметанникова. — М.: Школьная библиотека, 2018. — 512 с.



## Создание мобильных мини-музеев в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации

Пшеничных Любовь Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий  
МБДОУ детский сад № 75 «Центр развития ребенка» г. Белгорода

*В статье рассматриваются возможности использования музейных технологий в современном образовательном пространстве ДОО. Описывается опыт работы детского сада по организации мобильных мини-музеев.*

**Ключевые слова:** образовательное пространство, музейные технологии, мини-музей.

«Глубокое знание своей истории, уважительное, бережное отношение к великому патриотическому, духовному, культурному наследию Отечества позволяет делать верные выводы из прошлого», — подчеркнул Владимир Путин на открытии Первого Всероссийского школьного исторического форума «Сила — в правде!» [2]. Ознакомление с историческим прошлым своего родного города, края, Родины, формирование бережного отношения к культурному наследию своей страны, знакомство с народными традициями и обычаями региона, выдающимися личностями — неотъемлемая часть воспитания дошкольников [3, с. 24]. И огромную помощь в этом способны оказать ресурсные возможности музейной педагогики. Во многом это связано с тем, что направления работы музеев достаточно обширны, что позволяет активно включать его в целостный образовательный и воспитательный процесс. Специфика музейно-образовательного пространства позволяет использовать нетрадиционные способы погружения ребенка в мир знаний и овладения этим миром через общение, совместную деятельность и самостоятельный поиск ответов, что обеспечивает психологический комфорт в группе, оптимальное взаимодействие с детьми в процессе организации занятий, совместной и самостоятельной деятельности.

С целью приобщения детей к сокровищам истории, культуры, искусства в образовательном пространстве детского сада практически в каждой возрастной группе были созданы уголки с разнообразными коллекциями интересных экспонатов. Со временем небольшие экспозиции превратились в необычные мини-музеи с большим количеством занимательных, порой даже редких предметов. Однако стационарные уголки занимали полезное пространство группы, дети теряли интерес к постоянной экспозиции, к тому же в условиях ограничительных мер, они становятся малодоступными.

Чтобы коллекции мини-музеев были более разнообразны, а тематика не повторялась в группах одной возрастной категории, мы решили сделать их мобильными. Т. е. мини-музей разворачивается на базе развивающей среды одной из групп или других помещений детского сада, а используют его в практике своей работы педагоги разных групп, с учетом возраста их воспитанников. Музей «приходит» к ребенку сам, что вызывает особый интерес у детей. Мини-музеи передвигаются из группы в группу, задерживаясь в каждой из них определенный промежуток времени, в зависимости от поставленных задач. Таким образом, в детском саду возросло количество развернутых

мини-музеев, работающих по различным направлениям, постоянно расширяется наполняемость экспозиций.

Тематика мобильных мини-музеев связана с реализуемой образовательной программой и приоритетными направлениями дошкольного образования, в том числе региональными. Каждый мини-музей — это результат или часть какого-либо проекта, либо самостоятельный проект, в реализации которого принимают участие все участники образовательных отношений: дети, родители, сотрудники.

Например, большая часть экспозиций посвящена народной культуре и традициям, что является средством достижения главной цели — разностороннее развитие ребенка на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций. Это такие мини-музеи как «Женский народный костюм Белогорья», «Символы русской культуры», «Народные куклы-закрутки», «Народные музыкальные инструменты» и др. Развитию этого направления также способствовало участие детского сада во Всероссийской акции «Ценности будущего в традициях народной культуры».

Особый интерес у детей вызывают экспонаты мини-музеев игрушек: «Игрушки наших бабушек и мам» и «Ёлочная игрушка». Именно в создании этих мини-музеев самое активное участие принимают дети и родители, делясь своими семейными реликвиями и традициями.

Знакомясь с предметами быта, орудиями труда и техникой, дети не только узнают историю их создания, путь эволюции, но и знакомятся с профессиями, осваивают и сравнивают простейшие трудовые действия, развивают техническое творчество, придумывая свои модели («История утюга», «У тебя зазвонил телефон», «Часы и часики»).

С целью формирования предпосылок финансовой грамотности был создан мобильный мини-музей денег. В коллекции мини-музея собрано более 70 монет и купюр. Среди экспонатов мини-музея есть памятные монеты к различным мероприятиям, монеты, посвященные городам, местам, монеты из разных уголков мира. Есть даже монеты времен **Екатерины II** (например, монета 1783 года), представлена коллекция кошельков.

Реализуя календарный план воспитательной работы, созданы мини-музеи патриотической направленности — «Наша армия сильна» и «Знаменитые земляки».

Экспонаты мини-музеев собраны в различные контейнеры, в том числе на колесах, чемоданы, используются передвижные мини-стеллажи и стойки, а также платформы на колесах, всё это обеспечивает их мобильность.

Музей, даже мини, — это, прежде всего, большое количество экспонатов. Экспонаты нуждаются в структурировании. Конечно, в условиях детского сада невозможно создать экспозиции, соответствующие всем требованиям музейного дела. Мы разработали музейную карту детского сада и учетные карточки на каждый мобильный мини-музей.

Музейная карта помогает педагогам ориентироваться в музейном образовательном пространстве детского сада, выбрать в зависимости от целей, темы и аудитории нужную экспозицию.

Учётные карточки заполняются педагогами, ответственными за функционирование мини-музея — «музейным педагогом». Учётная карточка содержит общую информацию о мини-музее, его экспонатах и рекомендуемых музейных образовательных практиках. Обратная сторона карточки представляет собой лист передвижения мини-музея, на котором записывается информация о том, когда, кем и куда передвигается музей, его возвращении, и о том нужна ли помощь музейного педагога.

Характер образовательно-познавательной деятельности, которую можно вести с дошкольниками в условиях мини-музея, достаточно разнообразен: от узнавания о существовании разных предметов до соотнесения этой информации с известными фактами. Кроме наблюдательности, мини-музей развивает способность сопоставлять и сравнивать, предполагать, обобщать, сопереживать [1, с. 48].

Содержание, оформление и назначение мобильных мини-музеев отражают специфику возраста детей и позволяют организовывать различные культурно-образовательные практики с ними. Для детей в таких мини-музеех проводятся не только интересные экскурсии. Если в обычном музее ребенок — лишь пассивный созерцатель, то здесь

он — соавтор, творец экспозиции. Педагоги предлагают детям разнообразную познавательную деятельность, связанную с изучением предметов мини-музея, приглашают специальных гостей. Среди образовательных практик можно выделить манипуляции с предметами (все материалы и экспонаты мобильного мини-музея доступны для детей, они могут производить различные действия с ними), творческую деятельность, исследования и детские эксперименты, коллекционирование, игру, выполнение заданий маршрутного листа, музейные мастерские, например, приуроченные к календарным и народным праздникам.

Информацию о работе мобильных мини-музеев размещаем на официальном сайте в социальных сетях.

Для совершенствования профессиональных компетенций по организации познавательной деятельности и пробуждению основ гражданственности у детей средствами музейных технологий мы апробировали такую форму работы с педагогами как «Методическая беседа», по обмену опытом использования музейной педагогики, приуроченную к Году педагога и наставника, так на примере народной тряпичной куклы Белгородской области педагоги показали культурный, игровой и научный потенциал народных игр и игрушек в современном дошкольном образовании.

В перспективе развития данного направления планируем создать в образовательном пространстве детского сада виртуальные мини-музеи — электронный ресурс с подборкой качественных материалов, которые в дальнейшем можно использовать дистанционно.

Совмещая традицию и современность, мы продолжаем сбор материала для мини-музеев, и надеемся, что наш музейный фонд пополнится интересными и редкими экспонатами.

#### Литература:

1. Бутенко Н. В. Образовательное пространство музея искусств в развитии культурной личности в период детства // Вестник ЮУрГППУ. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-muzeya-iskusstv-v-razvitiy-kulturnoy-lichnosti-v-period-detstva> (дата обращения: 04.07.2023).
2. Владимир Путин: «Глубокое знание своей истории, уважительное, бережное отношение к великому патриотическому, духовному, культурному наследию Отечества позволяет делать верные выводы из прошлого». — Текст: электронный // Минпросвещения России: [сайт]. — URL: <https://edu.gov.ru/press/5021/vladimir-putin-glubokoe-znanie-svoey-istorii-uvazhitelnoe-berezhnoe-otnoshenie-k-velikomu-patrioticheskomu-duhovnomu-kulturnomu-naslediyu-otechestva-pozvolyaet-delat-vernnye-vyvody-iz-proshlogo/> (дата обращения: 04.07.2023).
3. Никольская О. Д., Черкасова Е. Д. Система формирования исторических представлений в дошкольном детстве и педагогические условия её эффективной реализации // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-istoricheskikh-predstavleniy-v-doshkolnom-detstve-i-pedagogicheskie-usloviya-eyo-effektivnoy-realizatsii> (дата обращения: 04.07.2023).

## Системы оценки качества высшего образования в странах Европейского региона

Розар Артем Александрович, студент магистратуры

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*В статье дано описание основных черт моделей оценки качества образования в ряде стран. Указаны основные критерии систем EQAVET и ENQA как источников оценки уровня качества высшего образования в странах Европейского региона.*

**Ключевые слова:** высшее образование, оценка качества, аккредитация вузов, мониторинг качества образования.

Если рассматривать опыт стран Европейского региона, например во Франции необходимо отметить, что в ней процесс оценки качества находится под большим влиянием государства. Для французской модели характерны следующие черты, такие как:

- аккредитацией занимается компетентный орган;
- процедура аккредитации определяет наличие определенного стандарта для дисциплины, образовательной профессиональной программы или учебного заведения;
- стандарты определяют минимальные и максимальные требования;
- решение по аккредитации всегда однозначно — либо «да», либо «нет»;
- решение по аккредитации принимается на основе качественных показателей, а не политических соображений;
- решение по аккредитации ограничено определенным периодом времени.

Во Франции вопросами аккредитации ведает Национальный Комитет по оценке качества. Комитет независим от правительственных органов. Участники комитета назначаются главой государства, которому предоставляются отчеты об аккредитации [1].

Также стоит отметить, что комитет привлекает в рамках своей деятельности большое количество независимых экспертов. Комитет сам вырабатывает критерии оценки качества с учетом мнений различных экспертных групп и представителей социально-экономической среды.

По итогу оценки подготавливается отчет и на основании данного отчета и оценок органов контроля (Генеральной инспекции по образованию и науке (IGAENR) и Генеральной инспекции образования (IGEN) или Счетной палаты республики, между вузом, государством и Центром научных исследований заключается контракт, в котором описаны вопрос финансирования, а также обязательства вуза [3].

В Германии вопросами оценки качества образования занимается аккредитационный совет по оценке программ подготовки бакалавров и магистров, который был создан в 1998 году. Он подготовил минимальные стандарты и критерии для агентств, которые занимались вопросами аккредитации вузов в разных областях. Позднее различные германские общественные организации специалистов в разных отраслях создадут свои аккредитационные агентства (например Ассоциация германских инженеров

в 1999 году основала аккредитационное агентство по инженерным и компьютерным наукам [2].

В Великобритании вопросам качества высшего образования занимается Quality Assurance Agency (QAA). Многие вузы Британии занимаются оценкой образовательных программ других вузов по согласованным с QAA критериям.

Задачами Агентства являются:

отражение интересов всех заинтересованных акторов при подготовке стандартов по улучшению качества высшего образования;

улучшение системы разработки вузами стандартов, управления и обеспечения качества получаемого образования в соответствии с университетскими стандартами.

Агентство проводит аккредитации вузов. Специфика может различаться в зависимости от региона Британии. Аккредитации вузов происходит в два этапа:

институциональная самооценка («внутренняя»);

внешняя оценка качества с привлечением независимых экспертов.

Агентством был разработан «Кодекс гарантии академического качества и стандартов в высшем образовании: оценка студентов», который стал руководством по управлению академическим качеством и стандартами в британском высшем образовании по экспертизе и самооценке качества образовательной деятельности вузов [4].

В Швеции система оценки качества образования регулируется законом об образовании 2010 года. В рамках данного закона были разработаны процедуры внутренней и внешней оценки качества. Анализ качества образования проводится на основе мониторинга достижений обучающихся.

Контролирующими органами проводится сбор и анализ информации о занятости студентов после их выпуска, для корректировки стратегии развития образования в Швеции. Мониторинг уровня качества происходит согласно показателям системы EQAVET [5].

EQAVET для профессионального образования и обучения основана по рекомендации Европейского парламента и Совета Европы 2009 года.

Основными индикаторами данной системы были:

Системы, обеспечивающие расширение доступа к профессиональному обучению.

Механизмы определения потребностей в подготовке на рынке труда.

Преобладание уязвимых групп.

Уровень безработицы.

Трудоустройство выпускников профессионального обучения.

Применение приобретенных навыков на работе.

Численность завершивших программы профессионального обучения.

Уровень участия в программах профессионального обучения.

Актуальность систем контроля.

Инвестиции в подготовку педагогов и наставников [Назарова, 2014].

Критерии EQAVET используются для мониторинга качества образования и являются совместимыми с национальными системами образования ряда стран Европейского союза.

Важным элементом поддержания уровня качества в Европе является модель оценки качества уровня образования **Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании ENQA**.

Для внутренней гарантии качества высших учебных заведений **основными критериями были:**

Политика и процедуры для гарантии качества вузов.

Утверждение, мониторинг и периодическая оценка программ и квалификаций.

Оценка уровня знаний студентов.

Гарантия качества профессорско-преподавательского состава.

Образовательные ресурсы и система поддержки студентов.

Система информирования.

Информирование общественности.

Для внешней гарантии качества высшего образования **основными критериями были:**

Использование процедур внешней гарантии качества.

Разработка процедур внешней гарантии качества.

Критерии принятия решений.

Процедуры, соответствующие целям.

Отчётность.

Последующие процедуры.

Периодическая оценка.

Анализ в масштабе всей системы.

В рамках гармонизации систем высшего образования стран Европейского региона постепенно стало происходить унификация критериальной базы оценки качества. Это выразилось в создании стандартов ENQA (Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании), EQAVET (Европейская модель обеспечения качества в системе профессионального образования и т. д.), которые способствовали унификации систем оценок качества в рамках Европейского образовательного пространства.

#### Литература:

1. Апкаррова, Е. Б. Система высшего образования во Франции и пути ее реформирования в рамках Болонского процесса // Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 60–66.
2. Ворожейкина, О. Л. Высшее образование в ФРГ: пути развития // Современная Европа. 2004. № 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-frg-puti-razvitiya> (дата обращения: 11.05.2023).
3. Заблоцкая, О. А. Многоуровневая система университетского образования во Франции // Universum: психология и образование. 2014. № 5–6 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogourovnevaya-sistema-universitetskogo-obrazovaniya-vo-frantsii> (дата обращения: 02.02.2022).
4. Курдюмова, И. М. Качество профессионального образования: как его оценивают в Великобритании // Образовательная политика. 2010. № 11–12 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-professionalnogo-obrazovaniya-kak-ego-otsenivayut-v-velikobritanii> (дата обращения: 02.02.2022).
5. Gatt, Suzanne. (2016). Implementing the European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET) at National Level: Some Insights from the PEN Leonardo Project. International Journal for Research in Vocational Education and Training, Volume 3. 29–45.

## Дидактические игры как средство развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Синько Елена Викторовна, студент магистратуры  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Рост количества детей с различными речевыми нарушениями является проблемой современного мира. Нарушения звукопроизношения встречаются и у нормотипичных детей, и у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Изучение физиологии речи началось сравнительно недавно, в конце 19 века. Оно связано с такими именами, как Поль Брок и Карл Верник. Именно они выдвинули положение о том, что моторная речь берет свое начало в мозговом полушарии [2].

Ученые разделили весь речевой аппарат на центральный и периферический. Центральный речевой аппарат регулирует весь процесс, а периферический — исполняет. Безусловно, они взаимосвязаны. Разберем каждый подробнее [6].

Центральный речевой аппарат расположен в головном мозге, следовательно, он состоит из коры головного мозга, ядер ствола, проводящих путей, подкорковых узлов и непосредственно нервов, идущих к мышцам: артикуляторным, дыхательным и голосовым. Центральный речевой аппарат только регулирует процесс звукопроизношения, а исполнительной работой занимается периферический речевой аппарат.

Периферический речевой аппарат складывается из трех отделов: дыхательного, голосового и звукопроизводящего. Каждый отдел выполняет определенные функции и имеет определенное строение.

Многие ученые задумывались о том, как происходит возрастное развитие речи ребенка и взрослого. Так, Алексей Алексеевич Леонтьев выделил 4 этапа формирования речи [5]. Разберем каждый из них. Первый этап называется «Подготовительный», проходит он от начала жизни ребенка до наступления одного года. Самым первым проявлением голоса ребенка считается крик. Так, отсутствие крика может свидетельствовать о плохом физическом состоянии ребенка. В течение этого периода происходит становление всех базовых речевых механизмов. Первым из них является гуление, которое появляется в возрасте 2–3 месяцев. Такие ученые, как Н. И. Жинкин, Д. Б. Эльконин и другие утверждают, что в данный период дети могут произносить не только существующие звуки, но и те, которых нет в русском языке. Так, гуление является важным этапом в жизни ребенка. Ведь именно в это время происходит первоначальная тренировка артикуляционного аппарата.

При наступлении 5–7 месяцев гуление переходит в лепет. А. А. Леонтьев считал, что лепет является первым речевым проявлением. Именно поэтому лепет является одним из важнейших скачков в развитии ребенка. Характерной особенностью данного языкового явления является четкое

оформление гласных и согласных звуков, а также предметная отнесенность. Например, видя бабушку, ребенок начинает говорить: «ба-ба».

Переломным моментом в подготовительном этапе считается возраст, который начинается с 11 месяцев. Здесь в речи ребенка начинают появляться первые простые слова. В этом возрасте дети стремительно осваивают новые слова за счет замещения словом целого класса объектов. Таким образом, первичное появление слов и рост их числа способствуют переходу ребенка на новый этап развития.

Второй этап называется «Преддошкольный». В этом возрасте происходят значительные изменения в умениях и навыках детей. В начале второго года у детей происходит прирост разговорного словаря посредством передачи, одним словом, нескольких лексических значений, а также за счет развития фонетической стороны языка. Здесь же дети учатся объединять слова в простые предложения, состоящие из двух-трех слов.

Третий этап является ведущим, ведь именно в этот период времени у ребенка складывается членораздельная речь. Данный этап называется «Дошкольный». Здесь происходят значительные изменения в речи, такие как бурное развитие словарного запаса, овладение грамматического строем языка, овладение навыком составления мини-рассказов и так далее. Также в этом возрасте происходит дифференциация гласных и согласных букв, твердых и мягких, звонких и глухих звуков.

В дошкольный период происходит развитие речевой деятельности. Дети овладевают навыками ведения диалога и монолога, учат и рассказывают небольшие стихотворения, пересказывают сказки и мультфильмы, дают развернутые ответы на вопросы и тому подобное. Тем самым, можно сказать, что к концу дошкольного периода у ребенка уже полностью сформирована речь.

Последний период является «Школьным», протекает целых 10–11 лет, с 7 лет и до совершеннолетия. В связи с тем, что данный этап является заключительным, учащиеся досконально изучают школьную терминологию, учатся вести учебные монологи и диалоги, овладевают навыком правильного оформления своей речи.

Рассмотрев развитие речи у нормотипичных детей, изучим те нарушения речи, встречающиеся у детей с ЗПР.

Речь у детей с ЗПР отстает от возрастных норм: в раннем детстве наблюдается задержка речевого развития (ЗРР), а на поздних этапах проявляется отставание в овладении речью. При ЗРР первые слова появляются у детей в возрасте 2–3 лет, а первые фразы появляются только к 4 годам.

Елена Валерьевна Мальцева в своей книге «Особенности нарушения речи у детей с ЗПР» выделяет три группы детей с ЗПР [4]:

1. Дети с изолированным фонетическим дефектом. В данной группе у детей недоразвита речевая моторика и имеется несохранность артикуляторного аппарата. Дети произносят неправильно только одну группу звуков.

2. Дети с фонетико-фонематическими нарушениями. Такие дети заменяют фонетически близкие звуки, что связано с нарушением слуховой дифференциацией звуков. Неправильное звукопроизношение охватывает несколько групп.

3. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР). У таких детей помимо фонетико-фонематических нарушений присутствуют нарушения в развитии лексико-грамматического строя.

Таким образом, речь у детей ЗПР характеризуется следующими особенностями: неправильное произношение тех или иных звуков, их замена, искажения и пропуски; скудность словарного запаса; трудности с формулировкой предложений и правильным построением грамматических структур; проблемы с пересказом изложенного и так далее.

Из вышеперечисленного, следует сделать вывод, что развитие речи у ребенка с ЗПР чрезвычайно важно. Ведь развитие речи позволяет детям устанавливать связь с окружающим миром и другими людьми, помогает участвовать в социальных взаимодействиях. Улучшение речевых навыков позволяет детям лучше понимать прочитанное и услышанное, развивать навыки чтения и письма. Развитие речи является неотъемлемой частью интегративного подхода к воспитанию и обучению детей с ЗПР. Это помогает им преодолеть свои трудности и активно участвовать в жизни общества.

Для помощи развитию речи у детей с ЗПР важно применять индивидуальный подход, учитывая их специфические потребности и возможности. Помощниками логопедов и дефектологов могут стать: речевые тренировки, логопедическая поддержка, адаптированные дидактические игры и упражнения. О последних поговорим более подробно.

По мнению А. К. Бондаренко, под дидактической игрой понимается сложное, многоплановое явление, которое является игровым методом обучения, а также формой обучения и самостоятельной игровой деятельностью [1].

Запорожец А. В., оценивая роль дидактической игры, справедливо указывал, что необходимо добиваться того, чтобы игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала общему развитию ребенка, служила формированию его способностей [3].

Вопросом реализации дидактических игр и упражнений в процессе обучения интересовалось много ученых: М. Монтессори, Е. И. Тихеева, С. А. Козлова, А. К. Бондаренко и другие.

Для комплексного развития речи у детей ЗПР необходимо развивать фонетико-фонематические умения и лексико-грамматическую сторону языка.

Чтобы развивать у детей способность к составлению предложений и составлению маленьких рассказов, можно использовать такие дидактические игры как:

— **«Закончи предложение»**, где целью является научить детей дополнять предложения словами противоположными по смыслу;

— **«Придумай предложение»**, где стоит цель развить речевую активность ребенка и быстроту его мышления;

— **«Где начало рассказа?»**, где целью является научить правильно передавать логическую и временную последовательность рассказа с помощью серийных картинок;

— **«Найди картинке место»**, где ребенку необходимо верно составить последовательность всех действий и в дальнейшем рассказать;

Для развития словарного запаса детей можно использовать такие дидактические игры как:

— **«Скажи одним словом»**, где целью является научить ребенка определять и называть общее слово;

— **«Лишнее слово»**, где цель упражнения развить слуховое внимание детей, обогатить словарь и уточнить значение слова;

— **«Чудесный мешочек»**, где ребенок без зрительного контакта определяет предмет, а также описывает его свойства;

— **«Чего не стало?»**, где развивается зрительное внимание и обогащается словарь;

— **«Угадай по описанию»**, где развивается логическое мышление, представление о предметах и увеличивается словарь слов;

Подводя итог, можно сказать, что дидактические игры являются эффективным средством развития речи у детей с задержкой психического развития. Они представляют собой игровую форму обучения, где в процессе игры дети активно участвуют, взаимодействуют с окружающей средой и получают новые знания и умения.

Важно помнить, что дидактические игры должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям и способностям каждого ребенка с ЗПР. Игры должны быть интересными, разнообразными и позволять детям активно участвовать, коммуницировать и развивать психические функции.

#### Литература:

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателя детского сада. — М., 1991.
2. Богомилская, М. Р., Орлова, О. С. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Товарищество научных издательств, 2008. — 339 с.

3. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. — Минск, 2007. — 144 с.
4. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР // Дефектология. 1990, № 6
5. Токарева, О. А. Функциональные дислалии // Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 104 с.
6. Филачева, Т. Б., Челева, Н. А., Чиркина, Г. В. Основы логопедии. — М.: «Просвещение», 1989. — 215 с.

## Театрализованная деятельность в детском саду (из опыта работы)

Чобанян Рита Шотаевна, воспитатель

МАДОУ детский сад № 34 «Сказка» г. Курганинска (Краснодарский край)

«Театр — это волшебство, в котором ребёнок радуется, играя, а в игре он познаёт мир, всесторонне развивается!»

Родители увлечены идеей интеллектуального воспитания ребенка. Они хотят видеть своих детей усидчивыми, внимательными, собранными, целеустремленными, желающими учиться, то есть наделенными такими качествами, которые способствуют умственному развитию и облегчают процесс обучения.

Современные дети быстро решают логические задачи, но они значительно реже восхищаются и удивляются, возмущаются и соперничают, все чаще проявляют равнодушие и черствость.

Дети дошкольного возраста не всегда могут контролировать и понимать свои эмоции, они менее отзывчивы к чувствам других, у них недостаточно развиты память и внимание, часто отсутствуют навыки произвольного поведения. Развивать эмоциональную сферу детям дошкольного возраста помогает театрализованная деятельность, через неё дети учатся осознавать свои эмоции, что приводит к эмоциональному раскрепощению ребёнка.

В театрализованной игре проявляются и формируются все стороны психической жизни ребенка. Потребность в игре и желание играть у дошкольников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач.

Для этого и я обратилась к театральной деятельности, одному из самых эффективных методов воздействия на ребенка, в котором наиболее ярко проявляется принцип развития: развивай играя.

Прежде чем проводить театрализацию, сначала мы с детьми углубили знания детей о театре, как о виде искусства. Воспитывая навыки театральной культуры, рассказывала детям о тех, кто работает в театре. Ознакомила с разновидностями театра, оперный, балетный, кукольный, драматический, детский. Старалась научить ребенка видеть прекрасное в жизни и людях, объясняя, что необходимо стремиться, самому нести в жизнь прекрасное и доброе. Помогать постигать художественные образы, созданные средствами театральной выразительности (музыка, слово, хореография, декорации)

Закреплять умение использовать средства выразительности (поза, жесты, мимика, интонации, движения).

Также учила детей согласовывать свои действия с партнерами, проявлять творческую активность на всех этапах работы над спектаклем;

Работали над дикцией, интонацией, силой голоса. Пополняли и активизировали словарь детей, развивая воображение и мышление.

Дети очень любят сказки, внимательно их слушают. А с каким удовольствием участвуют в инсценировках любимых сказок!

Первая наша инсценировка прошла в первой младшей группе. Сказки «Колобок», «Теремок», «Курочка ряба», «Репка» — это их первые любимые сказки. И дети выбрали сказку «Репка».

Дети сами себе выбирали роли, одевали маски, кто кем будет играть в этой сказке.

В нашем детском саду проходил показ русской народной сказки «Репка» для детей раннего возраста. А наши малыши — артисты. Сказку «Репка» мы инсценировали для детей-зрителей второй младшей группы. Сначала детей ознакомила со сказкой, вместе с детьми учили стихи и повторяли слова вслед за мной, каждый ребёнок старался в меру своих возможностей говорить громко, выразительно, а также работали над мимикой, над пластикой всё должно быть, как в настоящем театре! И когда у детей более или менее, соответственно возрастным особенностям, была выработана интонация и сила голоса, мы её решили инсценировать.

В ходе показа у детей повысился интерес к драматизации знакомой сказке умение передавать эмоциональное состояние героев. Появилось желание у детей выступать перед детьми-зрителями, это большая ответственность и конечно переживание детей, потому что надо так выступить, чтобы малышам всё было понятно это особый зритель.

Во время показа сказки малыши старались, и им удалось подарить всем радостное и праздничное настроение.

Во второй младшей группе я организовала с детьми инсценировку сказки К. И. Чуковского «Цыпленок». Участники наши ребята очень трепетно отнеслись к показу. Ведь

они артисты, а зрители- дети первой младшей группы. Дети настоящие, будущие артисты. Молодцы!!!

В этом возрасте дети уже старались логически мыслить, отгадывать загадки, запоминать потешки, хороводные песни, анализировать свою деятельность.

И самое главное качество, выражать положительные эмоции: интерес, радость, восхищение.

Сказка является важным способом формирования воспитанности в детях. Как говорил Сухомлинский «Сказка является наставником, помощником и учителем, особенно в возрасте подготовительного и младшего возраста».

Ценность сказок в воспитательном процессе детей, невозможно переоценить. Очень важен нравственный аспект воспитания.

В средней группе мы с детьми подготовили инсценировку сказки «Под грибом». Спектакль поставлен перед маленькими зрителями нашего детского сада младшей группы.

Выступление перед публикой, для детей — это праздник, это демонстрация своих талантов... Подготовка декораций и костюмов — это особый вид изобразительного творчества. В изготовлении декораций дети принимали посильное участие. Проводилась большая предварительная работа. Ознакомление со сказкой. Рассматривание иллюстраций животных: муравья, бабочки, воробья, зайца, лисы, лягушки.

В этой сказке дети показали зрителям и познали для себя, что при любых обстоятельствах нужно помогать друг другу, быть отзывчивыми и добрыми, тем самым сказка помогает воспитывать в детях нравственные и личностные качества.

Каждый ребёнок-артист старался выразительно исполнить свою роль, эмоционально передавая образ героя, согласовывая движения в соответствии со сменой музыки и текста. Счастливые улыбки, горящие глаза и радостные лица малышей во время спектакля убедительно свидетельствовали о том, как дети любят театральные игры и подражая героям целиком и полностью вливаются в образ своего героя, персонажа, ждут с нетерпением показа.

Театрализация сказки «Под грибом», доставила детям большую радость. Такие показы глубже развивают у них художественные способности, учат их понимать и переживать содержание литературных произведений. Малыши с удовольствием посмотрели сказку и остались довольными творчеством наших детей.

В старшей группе с детьми было решено сделать театрализованную постановку по сказке Г. Х. Андерсена «Дюймовочка».

«Дюймовочка» — красивая сказка о крошечной девочке, и ее приключениях. В нашей жизни часто возникают различные происшествия и экстремальные ситуации, и сказка «Дюймовочка» помогает учиться не попадать в них, а если попал, то правильно из них выходить.

Сшили красочные костюмы на каждого артиста, и подготовили яркие декорации. Дети приложили максимум усилий, репетируя свои роли. Все с большим нетерпением ждали дня выступления и очень волновались. Дети, затаив дыхание, ожидали начала сказки.

И вот наступил этот волнительный день! Самые лучшие, талантливые, артистичные воспитанники старшей группы выступили перед большой публикой.

Зрители тепло встретили и принимали юных артистов, внимательно слушали рассказчика и смотрели за действием сказки.

Артисты показали на высшем уровне свои актёрские способности.

Буря положительных эмоций, и бурных аплодисментов, это был самый лучший подарок нашим дорогим артистам. Побывав на театрализованной постановке, зрители и артисты смогли окунуться в мир красоты, увлечь им людей и поселить в душе огромное счастье, которое даруется театром.

Ребята подготовительной группы подготовили необычное театрализованное представление «Гуси-лебеди». Дети с удовольствием вошли в образы героев и имитировали характерные особенности персонажей, используя выразительные возможности голоса, мимику и жесты. А также преодолели все трудности и помогли Машеньке спасти Ванюшу из плена Бабы-Яги.

Дети в очередной раз почувствовали себя артистами. Изготовили пригласительные и приглашали своих любимых зрителей, старшего и среднего дошкольного возраста других возрастных групп, а также их родители.

Все участники спектакля были в нарядных, ярких, театральных костюмах. В этом возрасте дети овладевают навыками публичных выступлений. Они согласовывают между собой, роли.

К этому дню была проведена большая работа по изготовлению атрибутов, пошив костюмов родителями этой группы. И вот наш результат.

Артисты подарили детям и родителям праздник, доставили большую радость. Зрители словно очутились в сказке, они мысленно переживали за сестру и маленького братика и с удовольствием наблюдали за развитием сюжета.

Юных артистов зрители провожали бурными аплодисментами. Хочется искренне поблагодарить родителей за сотрудничество и помощь в воспитании наших детей.

Несомненно, что развитие речи детей любого возраста одна из приоритетных задач в обучении и воспитании. Речь ребенка развивается постоянно — в быту, на занятиях, в игре, в общении со сверстниками и взрослыми и сопровождает его в любой деятельности. Но как сделать так, чтобы обучение проходило легко и свободно, без строгих правил и навязчивости?

Эти вопросы поможет решить использование в педагогическом процессе театрализованных игр. Они пользуются у детей неизменной любовью. Дошкольники с удовольствием включаются в игру, воплощают образы, превращаются в артистов.

Игра — дело серьезное, но и веселое то же. Театрализованные игры дают возможность использовать их как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство, ведь ребенок чувствует себя во время игры раскованно и свободно.



Игры- драматизации позволяют решать одновременно несколько задач: развитие речи и навыков театрально-исполнительской деятельности, созданию атмосферы творчества, социально-эмоциональному развитию детей.

Работа с детьми над образами персонажей включает в себя и развитие выразительности речи, и развитие пластики, двигательных способностей, эмоционального состояния, поведенческих норм, нравственного развития. Главная особенность этих игр в том, что ребенок обучается незаметно для него самого, он артист и учится публично говорить и действовать.

В моей работе был проведен анализ из опыта работы, посвященной данной проблеме, была раскрыта роль воздействия театрализованных игр на речевое развитие дошкольников и необходимость их использования как во время занятий, так и в свободное время. Был изучен механизм руководства театральными играми и методика проведения занятий.

Были разработаны этапы постепенного включения данного вида игр в процесс развития речи детей младшего дошкольного возраста. Проведенная работа по внедрению в процесс развития речи ребенка театрализованных игр оправдала себя: дети стали более раскрепощенными, от-

крытыми, улучшилась речь и взаимопонимание. С учетом успехов и проблем, планирую, продолжение работы по взаимодействию с родителями, продолжение совершенствования предметно-развивающей среды в группе в соответствии с ФГОС ДО. В перспективе своей работы планирую продолжить активное внедрение театрализованной деятельности для развития связной речи у детей младшего дошкольного возраста. Развитие театральной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях и накопление эмоционально-чувственного опыта у детей — длительная работа, которая требует участия родителей. Важно также, участие родителей в тематических вечерах, в которых родители и дети являются равноправными участниками.

Важно участие родителей в таких вечерах в качестве исполнителей роли, авторов текста, изготовителей декораций, костюмов и т. д. В любом случае совместная работа педагогов и родителей способствует интеллектуальному, эмоциональному и эстетическому развитию детей.

Необходимо участие родителей в театральной деятельности. Это вызывает у детей много эмоций, обостряет чувства гордости за родителей, которые участвуют в театрализованных постановках.

## Понятие и роль профессиональных компетенций в процессе обучения студентов среднего профессионального образования

Чурак Наталья Анатольевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Сычева Наталья Викторовна, кандидат юридических наук, доцент

Шадринский государственный педагогический университет

*В статье автором освещены некоторые из подходов к пониманию профессиональной компетенции научного сообщества и действующего законодательства. Автор акцентирует внимание на том, что компетентный подход в образовании играет ведущую роль, что находит свое отражение в ФГОС среднего профессионального образования. Показано, что профессионализм и успешность профессиональной деятельности связаны с профессиональными компетенциями. В статье делается вывод о том, что формирование профессиональных компетенций у студентов среднего профессионального образования безусловно главная задача образовательного учреждения, однако выпускники в процессе профессиональной деятельности должны корректировать их в соответствии с меняющимися требованиями.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентность, компетентностный подход.

Меняющиеся реалии приносят в повседневность новые требования. Исключения не коснулись и профессиональной сферы человеческой деятельности. В профессиональной деятельности работникам зачастую приходится приобретать новые знания и умения, чтобы квалифицированно выполнять поставленные перед ними задачи.

В отношении подрастающего поколения, говоря о подготовке их профессиональных составляющих, образовательное учреждение должно формировать жизнеспособных специалистов, а это значит, что высшая школа и среднее профессиональное образование должно идти в ногу со временем и отбирать все самые лучшие и отвечающие всем

запросам эпохи педагогические приемы, техники и технологии в целях формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

В триаде «знания-навыки-компетенции» именно последние стали играть важнейшую и ведущую роль на фоне первых двух. О разумности приоритета компетентностного подхода в том виде, в котором он сегодня транслируется в образовании в научной среде довольно много спорят. Так Е. В. Брызгалина, А. А. Андреев, В. С. Сенашенко, Т. Б. Медникова, А. Н. Печников, А. П. Усольцев находят данный подход негативным, деструктивным и не состоятельным. Однако, несмотря на отрицание ряда представителей научной общественности данного подхода он по-прежнему

продолжает утверждаться и поддерживаться в качестве ведущего подхода.

«Компетентностному подходу в образовании посвящено бесчисленное количество публикаций. По замечанию A. Stoof, R. L. Martens, J. J. G. Van Merriënboer и T. J. Bastiaens, «количество определений компетенции кажется огромным. По-видимому, их так же много, как тех, кто их составляет, или даже больше» [1, с. 5].

Так И. А. Зимняя под компетенциями понимает «некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [2, с. 22].

Согласно А. В. Хуторскому и Л. Н. Хуторской под компетенцией понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере [3].

По мнению Д. Н. Ушакова, компетентность определяется как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [4].

При этом в литературе также имеется понятие профессиональных компетенций, так, Е. А. Синкина под профессиональной компетенцией подразумевает «процесс, направленный на создание форм и условий студенту для достижения определенного результата, то есть сформированных компетенций у студента, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами работодателей и возможностями дальнейшего продолжения образования» [5, с. 109].

Чебанов К. А. в свою очередь определяет профессиональную компетентность как совокупность личностных компетенций, обеспечивающих успешность освоения какой-либо профессиональной деятельности, эффективность ее исполнения и высокий уровень установки на саморазвитие» [6, с. 24].

Примечательно то, что при соотношении понятий профессиональные компетенции и профессиональные знания, умения и навыки (далее — «ЗУН») в научной литературе нет единого подхода. Так одни полагают, что профессиональные компетенции включают в себя профессиональные ЗУН, другие считают, что эти понятия обособлены друг от друга и не что из них не может быть первично или вторично, они равны.

Пункт 12 статьи 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее по тексту — Закон) под профессиональным обучением подразумевает вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий) [7].

Таким образом, знания, умения, навыки и компетенции Закон ставит на одну планку, как отдельные, независимые категории, но позиция законодателя в различных нормативных правовых актах не одинакова. Так при анализе действующего законодательства автору встретились следующие дефиниции понятия «профессиональные компетенции»:

- «обладание совокупностью профессиональных знаний и опыта (компетенций), а также положительного отношения к работе, требуемые для эффективного выполнения рабочих обязанностей в определенной области деятельности. Компетентность подразумевает не только умение выполнять работу, но также способность передавать и использовать знания и опыт в новых условиях» [8];
- «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [9];
- «совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональной позиции, необходимых для успешной профессиональной (педагогической) деятельности» [10].

Наряду с Законом нормативную основу образования составляют Федеральные государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС). Пункт 6 статьи 1 Закона определяет ФГОС как совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки...

Проанализировав приведенные положения ФГОС среднего профессионального образования по направлениям 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», 40.02.02 «Правоохранительная деятельность», 40.02.03 «Право и судебное администрирование» автор сделал вывод, что ФГОС задает требования только к профессиональным компетенциям будущих специалистов. Наряду с этим законодатель не подкрепил ничем требования к ЗУН, которым должны отвечать результаты обучения.

Из содержания ФГОС среднего профессионального образования можно сделать вывод о том, что под компетенциями законодатель понимает способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Таким образом в основу нормативного правового регулирования в сфере образования и в том числе в ФГОС среднего профессионального образования положены именно компетенции.

Профессиональные компетенции, содержащиеся в ФГОС, являются общими, родовыми по отношению к конкретным специальностям. В большинстве случаев ФГОС ориентирует «Чему учить?», а учреждения среднего профессионального образования при составлении образовательных программ должно четко дать ответ «Для чего учить?». Профессиональные компетенции служат для будущего специалиста в качестве алгоритма построения деятельности в той или иной профессиональной ситуации, в силу чего

образовательное учреждение должно предусмотрительно заложить в образовательную программу максимум.

Грамотный специалист ценен каждому управленцу, поэтому в конкурентной среде идет отбор лучших выпускников, в связи, с чем учреждение среднего профессионального образования при формировании профессиональных компетенций должно делать больший упор на семинарскую/практическую работу студента и снижение лекционной нагрузки, поскольку без саморазвития невозможно достичь поставленных целей и обрести необходимые навыки для будущей работы, как в группе (юрисконсульт в составе юридического отдела предприятия), так и в одиночку (единственный юрисконсульт на предприятии).

Любая профессиональная деятельность реализуется через множество качеств, которыми должен обладать тот или иной специалист, начиная с самоконтроля, ответственности, целеустремленности, эмоциональной устойчивости и заканчивая навыками коммуникации с представителями различных социальных статусов.

Учреждение среднего профессионального образования должно заложить определенный набор профессиональных компетенций будущих специалистов, но главной

задачей самого выпускника все годы профессиональной деятельности должна оставаться необходимость корректировки своей профессиональной мобильности и намерений. В противном случае специалиста ожидает утрата профессиональных компетенций и неконкурентоспособность на рынке труда.

Таким образом, представляется возможным сделать вывод, что профессиональные компетенции и их роль в процессе обучения студентов среднего профессионального образования имеют под собой главную цель — адаптацию будущего специалиста к профессиональной деятельности, образовательные учреждения не дают полный и необходимый уровень знаний для будущей деятельности, что является актуальной причиной в современном образовании, однако не все зависит от образовательного учреждения, в статье высказано предложение, что формирование профессиональных компетенций представляет собой механизм развития специалиста, где базой будет являться то, что студенту дано через образовательные программы, а все остальные надстройки студент — специалист в той или иной области уже будет должен сделать сам, если действительно хочет добиться успеха.

#### Литература:

1. Хеннер, Е. К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании / Е. К. Хеннер // Образование и наука. — 2018. — № 2. — С. 9–31. — ISSN 1994–5639. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/313952> (дата обращения: 30.07.2022). — Режим доступа: для авториз. пользователей. — С. 5.).
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно — целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — 2004. — № 2. — С. 22
3. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская: сайт А. В. Хуторского. — URL: [https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy\\_L.N.Khutorskaya\\_Compent](https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compent) / (дата обращения: 24.07.2022).
4. Толковый словарь академика Ушакова Д. Н. / Д. Н. Ушаков: сайт academic.ru — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/838158?ysclid=l5zc2p3pye479397534> / (дата обращения: 24.07.2022).
5. Синкина, Е. А. Формирование профессиональных компетенций посредством применения многоуровневых задач и заданий профессиональной направленности / Е. А. Синкина // Педагогика. — 2012. № 6. — С. 109–112.
6. Чебанов, К. А. Формирование профессиональных компетенций обучающихся колледжа / К. А. Чебанов // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — С. 23–29.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022)
8. «Руководство по образованию и обучению специалистов в области авиационной метеорологии. РД 52.21.703–2008» (утв. Росгидрометом 12.09.2008)
9. Письмо Минспорта России от 22.01.2020 N СК-ПВ-00/346 <О направлении для информации и использования в работе Методических рекомендаций по совершенствованию системы дополнительного профессионального образования тренеров и иных специалистов физической культуры и спорта
10. Распоряжение Минпросвещения России от 04.02.2021 N Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров».

# СОЦИОЛОГИЯ

## Информационно-просветительская деятельность как фактор мотивации учебного и учительского труда

Скрипкина Надежда Витальевна, старший преподаватель

Челябинский государственный университет

*В статье рассматривается информационно-просветительская деятельность как один из факторов мотивации учебного и учительского труда. Представлены материалы социологического исследования о влиянии просветительской деятельности на поддержание мотивации педагогов и обучающихся к педагогической и учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** мотивация, информационно-просветительская деятельность, просветительская деятельность, мотивация учебного и учительского труда.

Информационно-просветительская деятельность реализует междисциплинарную функцию, так как интегрирует в себе знания отдельных отраслей науки об обществе и человеке. Эта деятельность обладает высокой ценностью, поскольку позволяет транслировать качественную и значимую информацию широкой аудитории.

В последнее время, с развитием интернета, который обеспечивает неограниченный доступ к любым ресурсам, сам процесс информирования становится все более «размытым», не обладает целенаправленным действием. В этих условиях первое место по значимости занимают такие умения человека, как самостоятельная оценка информации, её интерпретация, творческое осмысление и создание на этой базе новых задач для дальнейшего развития.

У детей еще не сформированы эти умения в своей совокупности. В большинстве своем они воспринимают информацию нерелексивно. Между тем, поток информации, высокая скорость её распространения, множество каналов её трансляции и разное качество требуют наличие навыков критического мышления [3, с. 129].

Сформировать такое мышление у детей не получается быстро. А в некоторых случаях, касательно детей с особыми образовательными потребностями, не всегда возможно. Поэтому нужен посредник, наставник, который поможет детям правильно ориентироваться в потоке информации. Цель такого наставника — дать достоверную информацию на доступном детям языке, предложить варианты освоения информации, способствовать расширению мировоззрения, актуализировать знания о мире, себе, природе, культуре, труде и его ценностях.

Информационно-просветительская деятельность осуществляется вне рамок образовательных программ, направлена на распространение знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта и компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, фи-

зического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (Федеральный Закон «Об образовании в РФ»).

Духанина Л. Н., Максименко А. А. считают, что на современном этапе от просветительства человек ждёт помощи в обретении личной траектории и мотивационных драйверов, а не масштабной презентации научной картины мира, способствующей расширению кругозора [1, с. 227]

Информационно-просветительская деятельность способствует развитию и поддержанию мотивации к обучению.

И хотя до сих пор нет однозначного понимания мотивации, популярным ее определением является следующее: мотивация — это совокупность внутренних и внешних сил, побуждающих человека к познанию, ощущению и действию [2, с. 61].

Новые и актуализация уже полученных знаний, повышают мотивацию, т. к. деятельность человека обретает смысл.

Эффективность информационно-просветительской работы зависит от системы ее планирования, а также ориентированности на образовательные и личностные потребности потребителя услуг. Помимо этого, в информационно-просветительской работе есть большой потенциал и ресурс воспитательной работы.

Потенциал и ресурс воспитательной работы заложен в самой просветительской деятельности. Эта деятельность, связанная с передачей знаний и опыта культуры, исходит от субъекта. Она направлена на хранение, распространение культурных ценностей и приобщение к этим ценностям разных слоев населения [3, с. 135].

Вовлеченность информационно-просветительской деятельности в сферу образования привлекает внимание, в первую очередь, участников образовательных отношений, а также широких слоев населения к проблеме мотивации учебного и учительского труда, т. к. предлагает аде-

кватное решение на вопрос «как поддерживать устойчивую мотивацию?»

Поскольку просветительская деятельность направлена на интеграцию общества, она может выступать как фактор формирующий и поддерживающий мотивацию, в том числе на основе преэмптивности. Помимо этого, информационно-просветительская деятельность объединяет усилия педагогов и обучающихся, как отдельной образовательной организации, так и широкого круга школ, в решении определенной задачи, позволяет найти эффективные социокультурные практики в повышении мотивации. На наш взгляд, информационно-просветительская деятельность является движущей силой мотивации учебного и учительского труда и определяет её характер.

В широком социокультурном контексте просветительская деятельность включает в себя элементы образовательной деятельности, воспитания и информационную составляющую [3, с. 138].

С этих позиций, просветительская деятельность обогащает человека духовно и нравственно, позволяет найти ресурсы для формирования и поддержания мотивации к труду. Такая деятельность предлагает направления для самореализации, личностного и творческого самовыражения человека. А все это вместе стабилизирует трудовую деятельность человека, способствует формированию его мировоззренческих представлений о мире.

Мы провели социологическое исследование, чтобы выявить движущий характер информационно-просветительской деятельности в сохранении устойчивой мотивации учебного и учительского труда. В опросе приняли участие обучающиеся и педагоги образовательной организации г. Челябинска. В исследовании участвовали 332 учащихся и 142 педагогических работника.

В рамках исследования в 2022–2023 учебном году службой психолого-педагогического сопровождения образовательной организации проводилась информационно-просветительская работа через систему мероприятий различных по направленности и содержанию.

Так, с обучающимися были проведены тематические занятия «Я и закон», в которых приняли участие 332 обучающихся. В просветительских мероприятиях в рамках Недели психологии в общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации в октябре 2022 года приняли участие 166 учащихся, а в апреле 2023 года — 154 человека.

В распространении просветительской информации по Региональному проекту «Почта Доверия» было охвачено 120 обучающихся. Так же в рамках информационно-просветительской деятельности с учащимися мы проводили деловые

игры «Мой профессиональный выбор» и «Моя школа самая лучшая», в которых приняли участие 207 учащихся.

По результатам проведенной работы обучающиеся и их родители отметили высокую значимость просветительских мероприятий в распространении знаний о человеке; 64% отметили влияние на личностный рост и учебную мотивацию обучающихся; 38% — на развитие коммуникативной компетентности.

С педагогическими работниками в рамках информационно-просветительской работы были проведены беседы о нежелательном поведении учащихся, адаптации детей к образовательному процессу (7 человек), консультации о развитии личностных и коммуникативных компетенций обучающихся — 8 педагогов. В рамках просветительских мероприятий проведены семинары-практикумы на темы: «Конфликты: стратегии решения» — 23 чел.; «Новогодние часы» Арт-терапия, работа с метафорическими ассоциативными картами (далее — МАК) — 56 чел.; «Энергия жизни». Тестирование, работа с МАК — 48 чел.

По итогам работы 88% педагогов отметили большой вклад таких мероприятий в позитивный настрой в коллективе, 76% — в развитие коммуникативных компетенций, саморефлексию и 82% — вклад в повышение мотивации к педагогической деятельности.

Исследование показало, что использование разнообразных приемов информационно-просветительской деятельности значительно повышает как интерес к самой этой деятельности, так и к отдельным её компонентам. Помимо этого, она предоставляет конкурентную информацию для создания нового интеллектуального продукта, формирования определенного процесса, качественной характеристики труда.

Проведенная работа показала её достаточную востребованность у всех участников образовательных отношений. Нужно отметить, что в этой работе приняли участие также родители (законные представители) обучающихся — 43 чел. Но в рамках нашей работы, мы подробно не рассматриваем данную категорию образовательных отношений, хотя обязательно её учитываем в реализации информационно-просветительской деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что информационно-просветительская деятельность является одним из факторов формирования и поддержания мотивации учебного и учительского труда. Применение просветительских практик расширяет образовательное пространство учащихся и педагогов, мотивирует педагога стать сопровождающим наставником, который ориентирует и направляет поисковую деятельность учащихся в информационном потоке, способствует развитию их мотивации к учебному труду.

#### Литература:

1. Духанина, Л. Н., Максименко, А. А., Просветительские запросы россиян / Л. Н., Духанина, А. А. Максименко. — [Текст] // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2019. — № 2. с. 226–240.

2. Лифшиц Е. А. Истоки трудовой мотивации /Электронное научное издание «Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление». Том 5 (2009), ст. 4. — с. 60–68. [www.gypravlenie.ru](http://www.gypravlenie.ru)
3. Симбирцева, Н. А., Чельшева, И. В., Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции / Н. А. Симбирцева, И. В. Чельшева. — [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. — 2020. — № 4–5/2020. — с. 127–140.

## Технологии реабилитационной работы с безнадзорными детьми и подростками в ОКУ «Черемисиновский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних»

Шаповалова Маргарита Евгеньевна, студент;

Мозговая Софья Михайловна, студент

Научный руководитель: Белозерова Татьяна Борисовна, кандидат исторических наук, зав. кафедрой

Курский государственный университет

*В статье рассматриваются технологии реабилитационной работы с безнадзорными детьми и подростками в ОКУ «Черемисиновский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних».*

**Ключевые слова:** безнадзорные, социальная реабилитация, несовершеннолетние, профилактика, проблемы ребенка.

## Legal framework for assisted living for persons with disabilities

Shapovalova Margarita Yevgenyevna, student;

Mozgovaya Sofya Mikhaylovna, student

Scientific adviser: Belozerova Tatyana Borisovna, candidate of historical sciences, head. department

Kursk State University

*The article discusses the technologies of rehabilitation work with neglected children and adolescents in the Cheremisinov Social Rehabilitation Center for Minors.*

**Keywords:** neglected, social rehabilitation, minors, prevention, child problems.

Одним из центров, осуществляющих работу с безнадзорными и беспризорными детьми, является «Черемисиновский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних». Это областное казенное учреждение социального обслуживания создано в соответствии с постановлением Администрации Курской области от 31.12.2010 г. № 657-па «О правовом положении областных государственных учреждений» путем изменения типа существующего Областного государственного учреждения социального обслуживания «Черемисиновский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», созданного в соответствии с Федеральным Законом от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», постановлением Администрации Курской области от 18 февраля 2008 г. № 39 «О создании областного государственного учреждения социального обслуживания «Черемисиновский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних». [3]

В данный момент на реабилитации в Черемисиновском центре для несовершеннолетних находится 18 детей. Объем оказанных центром социальных услуг составляет 2055 из которых:

социально-бытовые — 1090;  
социально-медицинские — 402;  
социально-психологические — 126;  
социально-педагогические — 380;  
социально-трудовые — 50;  
социально-правовые — 7.

В социально-реабилитационный центр безнадзорные и беспризорные дети поступают по акту полиции. С несовершеннолетними проводят работу различные специалисты центра: это специалисты по социальной работе, медицинский персонал, психологи, социальные педагоги, воспитатели и т. д.

Технология социальной работы — это алгоритм деятельности, в результате которой достигается определенная цель и преобразуется объект воздействия.

Каждый из специалистов проводит диагностическую работу с поступившим ребенком и на её основе выбирает технологии работы с ним. Из выбранных технологий составляется индивидуальная программа реабилитации несовершеннолетнего, в соответствии с которой проводится дальнейшая работа. Комплекс мероприятий направлен на обеспечение безопасного детства, стабилизацию эмоционально-волевой сферы воспитанников, развитие интеллектуальных и общих способностей, расширение познавательного интереса и образовательного пространства; развитие духовно-нравственных, гражданско-патриотических качеств личности, формирование потребности ведения здорового образа жизни, социально-значимой деятельности, коммуникативных навыков и этики общения, экологической культуры, эстетических чувств.

В Черемисиновском социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних для работы с беспризорными и безнадзорными детьми используются как традиционные так и инновационные технологии социальной работы. В системе работы использованы технологии диагностики, адаптации, коррекции, социального консультирования и другие.

Социальная диагностика является одним из основных приемов социальной работы, так как ее важность зависит от правильности выбранного подхода к решению индивидуальной, семейной или общественной проблемы. На основании социального диагноза расставить приоритеты и выбрать оказание той или иной социальной помощи. Социальная диагностика необходима для оценки степени востребованности услуги клиентом, анализа его социального окружения, правового статуса и многих других аспектов. Социальная диагностика — это одна из процедур, анализирующих и оценивающих реальное состояние объекта и измеряющих его возможных отклонений от существующих социальных норм, ориентиров, закономерностей правильного состояния или развития.

Социальная адаптационная работа центра для бездомных и безнадзорных несовершеннолетних включает в себя организацию мероприятий, направленных на адаптацию каждого этапа жизни ребенка к реальным условиям.

Несовершеннолетние, находящиеся в бедственном положении, не обладают достаточными внутренними ресурсами для личностного изменения себя и ситуации в целом. Именно поэтому для их адаптации и интеграции им необходимо влияние социальных организаций, призванных активно интегрировать детей в общество в соответствии с их потребностями. Согласно Федеральному закону № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в специализированных учреждениях деятельность направлена на успешное оказание помощи безнадзорным и беспризорным несовершеннолетним в социальной реабилитации, адаптации, интеграции и социализации.

Следующей технологией, которую использует учреждение, является технология социальной коррекции. Это система мероприятий и процедур, объединенных алгорит-

мами и инструментами, направленными на коррекцию отклонений в поведении и развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для раскрытия индивидуального потенциала ребенка. Социальная коррекция несовершеннолетних — это педагогическая технология. Именно педагогика предоставляет те инструменты и процедуры, которые могут дать социально приемлемый результат.

Как уже было упомянуто — каждый специалист центра использует свои технологии работы с несовершеннолетними.

Технологиями, используемыми педагогами-психологами, являются, например:

#### «Метафорические ассоциативные карты»

Метафорические карты — это психологические картинки, на которых изображены люди, события и абстрактные вещи, так что у каждого возникают свои ассоциации. Использование этих реляционных карт помогает выявить личное психологическое содержание клиента путем перехода к карте. На одной и той же фотографии позитивно мыслящий человек в хорошем настроении может увидеть позитивное содержание типа праздников, радости, радости, счастья и т. д., а другой человек с проблемой в душе перенесет на карточку и увидит какое-то Напряжение, сопротивление, война, тревога. Метафорическая ассоциативная карта хороша тем, что человек проецирует на картинку свое подсознание, не осознавая этого. Посетитель описал фото, которое он вытащил по запросу, и чары были тихо демонтированы. Он не говорит о себе, поэтому расслабляется, используя метафорические ассоциативные диаграммы, чтобы высвободить болезненные заблокированные переживания, которые нельзя вывести обычным способом. Существует множество раскладов, способов размещения карт и наборов. Например, колоду «Персона» используют, работая с личностными аспектами и в расстановках. При консультации с ней психолог просит клиента найти лицо, которое соответствует текущему состоянию, затем желаемому, проблемному или такому, каким никто клиента не видел. Через эти карты можно обнаружить проблемы, вытащить и проработать вплоть до полного исцеления.

«Сказкотерапия» — это направление практической психологии, метод, использующий сказку для решения задач в области воспитания, образования, коррекции поведения, профилактики психологических отклонений, психологической и психотерапевтической помощи и др.,

Сказкотерапия как инструмент передачи опыта «из уст в уста». Именно так обучает детей их особому отношению к миру, принятому конкретным обществом. [2, с. 42].

Сказки имеют несколько основных функциональных характеристик. [1, с. 34]:

1. Тексты сказок вызывают эмоциональный отклик у детей и взрослых. Образные сказки одновременно обращаются к двум психологическим уровням: сознательному и подсознательному.

2. В основе концепции сказкотерапии лежит представление о метафорических значениях:

- как носителя информации;
- жизненных явлениях;
- жизненных ценностях;
- постановке целей
- внутреннем мире автора (в случае авторской сказки).

3. В сказке в символической форме содержится информация о том:

- как устроен этот мир, кто его создал;
- что происходит с человеком в разные периоды его жизни;
- какие этапы в процессе самореализации проходит женщина;
- какие этапы в процессе самореализации проходит мужчина;
- какие трудности препятствия можно встретить в жизни и как с ними справиться;
- как приобретать и ценить дружбу и любовь;
- какими ценностями руководствоваться в жизни;
- как строить отношения с родителями и детьми;
- как прощать.

Такой подход позволяет решить многие проблемы, возникающие у детей дошкольного, младшего и других возрастных групп. Особенно с помощью сказкотерапии можно лечить агрессивных, неуверенных в себе, застенчивых детей, психосоматических заболеваний. Кроме того, сказкотерапии держит вас в курсе ваших проблем, а также видит различные способы их решения. Одна и та же сказка по-разному действует на каждого ребенка, каждый ребенок находит в ней что-то свое, актуальное для него, относящееся к его вопросам.

«Библиотерапия» средство психотерапии, использующее литературу как одну из форм исцеления словом. Используется с целью корректировки психического состояния с через направленное чтение сознательно выбранной литературы. При библиотерапии может использоваться как научно-популярная литература, так и художественная. Библиотерапия (от греч. библио — книга, терапия — лечение) понимается как «книжная терапия», основной задачей которой является получение душевной гармонии и определенной информации о личности.

Для конкретного случая подбирается своя литература и различные жанры. На их основе составляется список литературы.

Библиотерапевтические методы, посредством которых будут осуществляться этапы процесса:

- чтение текста самостоятельно либо руководителем группы, либо специалистом, ведущим занятие;
- слушание текстов с активизирующим или расслабляющим содержанием;
- проверка и обсуждение работы участников;
- «знакомство» с ролью героя путем исполнения сценки, пантомим и т. д., которые могут отображать положение дела участников занятий.

Методика библиотерапии представляется действенной технологией. В основном, ради поддержки в преодолении сложной жизненной ситуации выступает художественная и психологическая литература, что владеет жизнеутверждающей и мотивирующей направленностью.

Психодиагностическая работа осуществлялась по следующим направлениям: — изучение интеллектуальной;

- эмоционально-волевой;
- мотивационной;
- личностной сфер.

**Социальные педагоги в своей работе используют, например:**

«Оди» (организационно-деятельностные игры). Организационно-деятельностная игра представляет собой одну из форм развивающего обучения. Активная, деятельностная включенность в работу — одна из ключевых черт Оди как способа интенсивного обучения. Среди иных форм функционального обучения она отличается тем, что основное внимание уделяется рефлексии участников над своей деятельностью и ситуацией, в которой эта работа происходит. Учащиеся делают свою работу объектом собственного положительного влияния, видоизменяют ее, улучшают или строят по-новому в игре.

1) В части формирования умственных способностей участников ОДИ, то есть развиваются рефлексивные компоненты мышления, тем самым формируются такие умственные способности, как обобщение, анализ, абстрагирование. Появляется способность моделировать характер проблемы. Другой стороной развития мышления Оди является приобретение таланта объективировать (или элиминировать) личную деятельность в процессе рефлексивного анализа. Объективность предполагает приведение субъекта в особую рефлексивную позицию вне себя, что расширяет способность в полной мере оценить свою работу и обстоятельства.

2) При развитии мышления выделяется сторона общепсихологического развития, проявляющаяся главным образом в изменении требований субъекта, самооценки и мотивации в деятельности, воспитании. Уровень утверждения и самооценки становится более полным, это обеспечивается рефлексией — учащиеся начинают более объективно анализировать собственную деятельность, видя себя со стороны, глазами окружающих. Изменение мотивации, формирование ее познавательного компонента происходит, когда подростки участвуют в обсуждаемых вопросах, начинают формировать собственные предположения и отстаивать собственные взгляды.

**Логико-математические игры.** Эти игры развивают у детей: самостоятельность, самообладание, независимость от взрослых, на поиск решений задач, имеющихся в разных видах деятельности, также компетенции на простые познавательные и творческие виды деятельности. Вклад: Способствовать развитию познавательных стилей у детей: эталоны (цвет, форма), эталоны измерений (размер, качество), образные модели, фонетическое представление; на-



копление логического и математического опыта, овладение познавательными методами: сравнение, рассмотрение, уравнивание, счёт.

Для этого варианта игры характерны: игровая направленность деятельности, насыщенность проблемными ситуациями, творческими заданиями, наличие исследовательских ситуаций с компонентами эксперимента, практического исследования, математики. Обязательным требованием к таким играм является их влияние на развитие.

Логико-математические игры основанные на развитии математических способностей детей. Сюда входит желание ребенка достичь результатов: собрать, соединить, измерить, проявить инициативу, создать; прогнозировать результат; изменить ситуацию; действовать на опережение, не отвлекаясь, наяву и внутренне; работа с изображениями; фиксирует их схематически, устанавливая связи и зависимости.

Эти игры способствуют развитию у детей внимания, памяти, речи, воображения и мышления, формируют положительную эмоциональную атмосферу, побуждают детей к учебе, исследованиям, совместной работе, изменению игровой ситуации.

**Дефектологами используются такие технологии, как:**

«Сказко»- и «драмотерапии» — Это растущее направление арт-терапии использует такие известные приемы, как драматизация, игра эпизодов. Драматическая техника (которая является базовой базовой техникой) используется в психодраме. Это направление арт-терапии иногда называют театротерапией. Название более правильное (потому что в данном контексте почвой считается театральное искусство, а не драма), но употребляется реже. Современная драмотерапия представляет собой сложное и многогранное явление, представленное разнообразием подходов, жанров и концепций.

**Технология ТРИЗ** — теория решения изобретательских задач. Это набор определенных заданий, которые позволяют создавать образы, которые можно использовать в своей деятельности. Данная методика позволяет развивать творческие, познавательные и интеллектуальные способности в разных видах деятельности. Вследствие это отражается в повышении школьной успеваемости, учебной мотивации и умственной деятельности.

В ходе проведения этой технологии в Черемисиновском центре для несовершеннолетних, детям необходимо было нарисовать цветок определенной формы и цвета с помощью геометрических фигур. В процессе деятельности благодаря разнообразию предлагаемых вариантов форм и частей, при разном их сочетании, воспитанники получили возможность создать множество образов, что в свою очередь препятствовало закреплению стереотипности в рисовании.

Но больше всего работы с воспитанниками центра, в том числе беспризорными и безнадзорными, проводится воспитателями. Почти каждый день с несовершеннолетними проводятся мероприятия, некоторые из них представлены ниже.

«Школа шеф-повара»

Кулинарные занятия помогают детям учиться чему-то новому: знакомят с рецептами, технологией приготовления, свойствами продуктов, а так же хорошо влияют на развитие мелкой моторики и внимания. Дети работают как одна команда, у каждого есть свое определенное задание. Вся деятельность ведется четко под контролем воспитателя и помощника воспитателя. Юные кулинары учатся готовить различные блюда: варить супы, печь блины и пирожки, резать салаты и т. д. Все эти навыки в будущем пригодятся ребятам и сыграют немалую роль в самостоятельной жизни.

«Домашний мастер»

С целью реализации Комплекса мер «Социальная инициатива», в рамках модуля «От увлечения к семейному бизнесу. Новая реальность» в столярной мастерской Центра проходят занятия, которые предусматривают изучение и выполнение работ по художественной обработке древесины. На последнем из занятий ребята делали скамейку. Ознакомившись с техникой безопасности при работе с инструментами, мальчики начали работу. Сначала они сделали разметки и чертежи, с помощью карт с инструкцией а затем приступили к выпиливанию деталей будущего изделия, с помощью специального оборудования. Сборка прошла с особым интересом, мальчишки своими руками сотворили функциональный предмет-скамейку. Занятие прошло в дружеской обстановке. Дети остались довольны результатом своей работы.

«Школа садовода и огородника»

В ОКУ «Черемисиновский центр для несовершеннолетних» функционирует школа садовода и огородника «Погребок». Под руководством взрослых воспитанниками проводится работа на приусадебном участке Учреждения. Деятельность проводится с использованием специального оборудования. Мальчики и девочки собирают урожай. Дети с большим энтузиазмом, собирают огурцы, кабачки, зелень и еще много вкусного и полезного. Работа в огороде позволяет видеть воспитанникам результаты своей деятельности, а совместный труд учит их ответственности, способствует формированию трудовых навыков и объединению коллектива.

А также в Центре функционируют кружки по различным направлениям: «Юный мастер», «Весёлые мастерицы», «Гармония»; клубы: «Рукоделие», «Мир в красках», «Юный турист» и «Мир мечты», «Школа здоровья»; занятия по физической культуре.

Специалисты Центра не стоят на месте в своей работе и применяют также новые формы и технологии.

Осуществляется работа по программе «Доброе сердце», в рамках пропаганды добровольчества (волонтерства), членами волонтерского отряда (в состав которого входят не только воспитанники, но и специалисты Центра) проведено более 74 акций. Из них: «Не будет больше брошенных могил», «Обелиск», «Подарок ветерану», «По зову сердца», «Сердечко маме» и др.

Также организовано межведомственное взаимодействие со всеми структурами профилактики. Специалисты Центра, осуществляющие свою деятельность, находятся в тесном контакте с председателем суда Черемисиновского района, прокурором Черемисиновского района, со всеми структурами профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: координационным советом, комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав при Администрации Черемисиновского района, помощником Уполномоченного по правам ребёнка при Губернаторе Курской области, инспектором по делам несовершеннолетних.

Большой вклад в работу центра внес «Фонд поддержки детей». Им был предоставлен большой комплекс различных диагностических методик, направленных на всестороннее исследование личности ребёнка:

- «Психолого-педагогическая диагностика познавательного развития детей раннего возраста 2–3 лет» (Методика Е. А. Стребелевой);
- «Диагностика готовности к школьному обучению и адаптация первоклассников»;
- «Диагностика и развитие социальной ответственности подростков» ПКОбПТ (локальная версия);
- «Развитие и коррекция мышления подростков». ПКОбПТ (локальная версия);
- «Анализ конфликтов, Диагностика школьной адаптации».
- Диагностика личностных отклонений подросткового возраста.

Помимо работы с детьми сотрудниками Центра проводится работа с родителями. Это делается для того, чтобы не допустить рецидивов.

Основными задачами в этой области являются:

- установление контакта, всесторонней благоприятной атмосферы общения с родителями воспитанников;
- организация активной педагогической позиции отца с матерью, подъём воспитательного потенциала семьи; вооружение родителей важными для воспитания детей психолого-педагогическими знаниями и умениями, основами педагогической культуры;

- оказание помощи родителям в организации педагогического самообразования;
- повышение сензитивности родителей к чувствам и переживаниям детей на основе понимания скрытого значения их поведения;
- разрешение их собственных личностных проблем, накладывающих отпечаток на тип семейного воспитания.

Чтобы достичь этих задач, на базе Центра организована «*Почта доверия*», открыта «школа для родителей» под названием «*Жизнь каждой семьи — это часть жизни страны*». Еженедельно, каждую среду, проводятся:

- родительские собрания;
- круглые столы;
- беседы;
- индивидуальные и групповые тематические консультации с врачами «узких специальностей», работниками правоохранительных органов, настоятелем храма.

Одним из результативных методов в налаживании отношений между родителями и детьми является организация и проведение коллективно-творческих дел, в которых дети, их родители, родственники, законные представители принимают участие вместе.

#### Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что в Черемисиновском реабилитационном центре в работе с несовершеннолетними безнадзорными и беспризорными детьми используется различный спектр технологий, как традиционных так и инновационных. Их применение начинается с момента поступления несовершеннолетнего в центр. Различные специалисты учреждения проводят диагностику поступившего ребенка, и на её основе выделяют технологии работы для конкретного случая. Все технологии заносятся в индивидуальную программу реабилитации, в соответствии с которой осуществляется работа. Также за счет работы с родителями налаживаются детско-родительские отношения, что помогает предотвратить рецидивы. Всё это помогает выявить проблемы ребенка и найти пути её решения.

#### Литература:

1. Киселева, М. Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. Б. Киселева. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
2. Соколов, Д. Ю. Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. — М.: Эксмо-пресс, 2001. — 304 с.
3. портал. — URL: <https://черемисиновский-срцн.рф/>

# ПСИХОЛОГИЯ

## Трансгенерационная травма с точки зрения психоанализа

Вертелицкая Анастасия Игоревна, студент магистратуры

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

**Т**рансгенерационные травмы — это психологические последствия, передающиеся из поколения в поколение через негативные опыты, которые пережили родственники. Такие травмы могут проявляться в форме повторяющихся шаблонов поведения, эмоциональных реакций и отношений. С точки зрения психоанализа, такая травма может быть связана с концепцией «репрезентации» — набором внутренних представлений и образов, которые передаются по межпоколенческой цепочке. Репрезентации, связанные с травматическим опытом, вызывают эмоциональные и поведенческие реакции, которые могут быть переданы потомкам.

От одного поколения другому передаются как материальные вещи, так и психические элементы в виде традиций, семейных историй и мифов, особенностей уклада семьи, поведения, взаимоотношений между ее членами. Что-то облекается в вербальные формы, а что-то носит невербальный характер. Зигмунд Фрейд считал, что психика обладает неким «аппаратом», позволяющим ему опознавать эмоциональные реакции других людей. Благодаря этой же способности человек может понимать смысл нравов, церемоний в семье, чтобы впоследствии их психически ассимилировать. Переданные психические элементы складываются у ребенка в определенные сценарии, так называемое «психическое наследство», определяющее его поведение в различных жизненных ситуациях: выбора профессии, типа отношений, стиля жизни.

Между поколениями ведется учет долгов, «семейные счета», когда последующее поколение имеет долг перед предыдущим, и отплатить его нужно трансгенерационно, по нисходящей, своим детям. Если в поколениях накапливаются такие «долги», новый член семьи уже при рождении получает в наследство тяжелый груз. Психоаналитик Рэне Каэс обращает внимание на роль памяти, индивидуальной и коллективной, благодаря которой существует история поколений и возможна передача между этими поколениями. Таким образом, передача является историческим основанием, связывающим поколения. При этом у группы, как и у личности, есть тенденция устранять из памяти болезненные вещи, отвергать то, что может представлять угрозу для группы в целом и для связей внутри нее. Такое

содержание подвергается вытеснению, отрицанию, превращению в секрет.

В тех случаях, когда родители, а также предшествующие поколения перенесли в своей жизни серьезную психическую травму, информация об этом будет передаваться потомкам. Если это событие было психически переработано, символизировано, вписано в индивидуальную память как опыт, получивший статус прошлого, воспоминания, потому что передается не только содержимое травматического опыта, но и способы его психической переработки и совладания с ним, что оказывает влияние на индивидуальное развитие ребенка. Однако в условиях, когда субъект не смог психически переработать травму в силу ее интенсивности, длительности, индивидуальной значимости, особенностей его адаптационных и защитных механизмов, пережитый травматизм остается «сырым материалом», фрагментированным, плохо или совсем невербализованным, неструктурированным и не символизированным, особенно если травма переживалась в раннем возрасте.

Предки, имеющие посттравматические симптомы, проявляют их в эмоциональной, поведенческой сферах, несут и передают некие послания, содержания которых связаны с перенесенной травмой. Они могут быть сформулированы, но могут также иметь характер несказанного, невыразимого, «инородного тела» в психике.

Обсуждая и исследуя механизмы передачи трансгенерационной травмы, психоаналитики выделили следующую рабочую модель, в зависимости от случая и поведения внутри семьи:

1. Молчание может передавать травматичные послания также ощутимо и сильно, как и слова. Чтобы избежать пробуждения будущего дистресса, члены семьи стараются избегать разговоров, которые, по их мнению, могут запустить дискомфорт и последующую симптоматику в родителе.

2. Чрезмерная открытость, когда родители раскрывают конкретную информацию, связанную с травмой, упоминая множество травмирующих деталей, чтобы «подготовить» детей к выживанию в мире, в котором, как они чувствуют, правит всепоглощающая опасность.

3. Идентификация, при которой дети, живущие с травмированными родителями, непрерывно сталкиваются с посттравматическими реакциями, непредсказуемыми и пугающими. Эти дети часто чувствуют себя ответственными за родительское несчастье и убеждены, что, если бы они были достаточно хорошими, их родители не испытывали сейчас грусть и уныние.

4. Проигрывание-действие, при котором люди, пережившие травму, проигрывают ее с членами своей семьи, укрепляя таким образом цепочку межпоколенческой трансгенерационной травмы.

Идентификация возможна даже с предком, которого ребенок лично не знал, но который был объектом любви, восхищения, или, наоборот, стыда и боли его матери. Мать через вербальные и невербальные послания передает ребенку эту модель для идентификации. Такую модель Альберто Эйгер называет «трансгенерационным объектом».

Даже в отсутствие насилия или серьезного пренебрежения, дети травмированных в раннем возрасте родителей, подвержены большому риску развития значительных эмоциональных проблем. Было выявлено, что новорожденные и грудные дети травмированных в детстве женщин, более склонны демонстрировать неуверенную привязанность к своей матери, особенно дезорганизованного типа, а также проявлять когнитивные и поведенческие проблемы.

Ева Вейл — психоаналитик, член Парижского психоаналитического общества, много лет изучавшая концепцию травмы, разработала концепцию «травматического непредставимого», которое является основой для понимания того, как травматические события оказывают влияние на психическое здоровье, и то, как они могут быть переданы через бессознательную связь из поколения в поколение. Она активно занималась изучением травм от потомков к предкам, используя для этого явления термин «травматическая наследственность».

По мнению Вейл, травматические события могут оставлять следы не только на психологическом, но и на физическом уровне. Например, некоторые исследования, которые она провела, показывают, что дети выживших в концентрационных лагерях, имели повышенный уровень кортизола, гормона стресса, даже если они сами не переживали травматические события. Это может указывать на передачу травматических эффектов через генерации. Была предложена концепция «травматической наследственности», которая объясняет, как травма может передаваться потомкам через бессознательную связь. Например, передача травмы от родителей к детям и внукам через генерации, которые находятся под воздействием травмы, через символические образы и ритуалы. Речь может идти о повторении катастроф или насилия в последующих поколениях, проявляясь через образы, символы и мифы, которые связаны с травматическими событиями, вызывая не только поколенческое повторение, но и недостаток чувства собственной идентичности.

Предложив несколько подходов к работе с травматической наследственностью, в рамках психоаналитической

терапии, использовалась техника визуализации и работы с такими образами. Это помогало пациенту осознать связь между своими проблемами и тяжелыми событиями в его семейной истории, тем самым отделяя себя от других.

Ева Вейл подчеркивала, что трансгенерационная передача травмы не исключает генетической передачи, но предполагает дополнительные механизмы передачи, не связанные с генетикой. Это имеет важные последствия для понимания травмы и ее воздействия на психическое здоровье в различных поколениях, а также для разработки психотерапевтических подходов к лечению травматических расстройств.

Описывая способность травмы сохраняться в памяти, несмотря на сознательные усилия забыть или подавить ее, психоаналитик использовала в описании своих исследований понятие «травматическое воспоминание». Ева Вейл утверждала, что травматическое воспоминание не хранится в памяти в обычной форме, а заключено в своего рода капсулы, которые не поддаются нормальной обработке и интеграции с другими воспоминаниями. Такие воспоминания возникают в виде галлюцинаций, кошмаров, повторяющихся сновидений или воспоминаний, которые вдруг проявляются в процессе психотерапии или других терапевтических методов. Вейл обозначала, что данное воспоминание неизбежно связано с нарушением интеграции личности, поскольку человек не может интегрировать его в свою личностную структуру.

Еще одним из примеров трансгенерационной травмы можно назвать опыт миграции. Допустим, семья вынуждена покинула свою родную страну из-за политических преследований, войны или экономических трудностей. В последствие, этот опыт способен вызывать у последующих потомков сильные эмоциональные реакции, такие как страх, гнев, боязнь преследования и т. д. С точки зрения психоанализа, это можно связать с концепцией «комплекса», который является группой связанных идей, чувств и импульсов, объединенных определенной травматической темой. В данном случае, речь идет о бессознательных чувствах тревоги, желании постоянно двигаться, невозможностью устоять на одном месте, а также некоторых проблемах социальной адаптации в последующих поколениях.

Определенные психические конфликты и поведенческие тенденции могут передаваться от одного поколения другому через семейную динамику и воспитание. Это приводит к формированию патологических сценариев внутри семейных отношений и поведенческих установок. Например, мать, пережившая изнасилование, бессознательно может готовить своего ребенка к неизбежному повторению своего личного несчастья. В данном контексте также можно говорить и о «травматической идентификации», которая описывает способность детей и подростков ассимилировать опыт своих родителей и бабушек-дедушек, которые были вынуждены пережить травматические события. Эта идентификация способна привести к тому, что дети пере-

носят те же самые травматические симптомы и поведенческие тенденции, которые проявлялись у их родителей и предков.

В психоанализе концепция трансгенерационной травмы была разработана достаточно давно, и каждый исследователь привнес в эту тему большой вклад. Например, Сандор Ференци, венгерский психоаналитик, ключевой теоретик психоаналитической школы и близкий соратник Зигмунда Фрейда, рассматривал ранее упомянутое понятие «идентификации с агрессором» в своих работах. Также, известные психоаналитики Мелани Кляйн и Дональд Винникотт исследовали влияние семейной динамики и отношений на развитие личности пациентов. Несмотря на разные подходы и термины, все эти работы свидетельствуют о том, что психические проблемы могут быть переданы от одного поколения к другому, проявляясь в различных формах, что подчеркивает важность понимания трансгенерационной травмы.

В одном исследовании, проведенном Университетом Броуди (Brody School of Medicine), было обнаружено, что дети, чьи матери страдали от посттравматического стрессового расстройства, имели более высокий уровень кортизола-гормона стресса, в раннем возрасте, чем дети, чьи матери были здоровы. Это может свидетельствовать о том, что трансгенерационная травма способна привести к изменениям в генной экспрессии и нейрохимических про-

цессах, которые в дальнейшем способны повлиять на здоровье и поведение потомков.

Развитие здорового рефлексивного функционирования тесно связано с психологической способностью различать внутреннюю и внешнюю реальность, что конституирует выработку ментальных представлений, связанных с понятиями «Я» и «другой». Дети выживших, которые никогда лично не встречались с ужасами, пережитыми их родителями, не догадываются, что заставляет их страдать, хотя и связывают свои тревоги с тревогами родителей, как будто «присваивая» часть их существования. Таким образом, не столько само по себе переживание травмы представителем предшествующего поколения оказывает негативное влияние на потомков, сколько степень ее психической проработки, качество и количество посланий, передаваемых ребенку.

Молчание родителей об их опыте является источником тревоги для детей. Дети, которые не знают, что происходило в их семье, и которым не давалось объяснений, демонстрируют больше симптомов, чем другие. Замалчивание проблемы приводит к проблемам детской идентичности с недостаточной уверенностью в себе, амбивалентности по отношению к родителям, чувству стыда, смешанному с жалостью и восхищением, которые медленно перетекают в их взрослую жизнь, превращаясь в тяжелый эмоциональный груз.

## Апатия в онтогенезе молодых людей

Завьялова Анастасия Олеговна, студент

Научный руководитель: Меренков Валерий Александрович, старший преподаватель

Сургутский государственный университет

*В данной статье исследуются онтогенез апатии у молодых людей с целью выделения общих специфических личностных черт и составления клинической картины апатии у исследуемых.*

**Ключевые слова:** клиническая психология, психодиагностика, апатия, клиническая картина апатии.

**В** данной работе нам предстоит подробное исследование проблемы апатии в рамках изучения таких областей науки как общая и клиническая психология, а также психиатрия, так как специфика проблемы имеет междисциплинарный характер. Исходя из этого, представление работы мы начнем с выстраивания картины апатии в исследованиях, так за более чем вековую историю исследований научное сообщество пришло к выводу о том, что апатия является симптомом, сопровождающим многие психические, неврологические и соматические заболевания, а также имеет все основания для выделения ее как полноценный синдром, состоящий из триады симптомов. На основании большого объема проведенных исследований, касающихся выделения апатии в качественно новом нозологическом признаке, был поднят вопрос о возможности включения так называемого апатического расстройства как отдельной нозо-

логической формы в разрабатываемое руководство по диагностике психических расстройств DSM-V. Тем не менее Американская психиатрическая ассоциация воздержалась от нозологического обособления апатического расстройства, оставив апатию в качестве диагностического признака сразу нескольких регистров психических нарушений (например, при шизофрении, большом депрессивном расстройстве, острой интоксикации, обусловленной употреблением седативных или снотворных средств, и т. д.), что породило еще больший интерес в рамках исследования апатии и как симптома, и как синдрома.

Таким образом, проблема апатии в связи с современной тенденцией является актуальной, а ее психологизация дает нам понимание о дальнейшей перспективности данных исследований, объединяющая психиатрическую и психологическую оценку как комплексную систему скрининга,

мониторинга и профилактики апатии в группах лиц, находящихся в группах риска (например, лиц с различными соматическими и психическими заболеваниями, лиц, находящихся в трудных жизненных ситуациях и т. д.). При изучении научной базы по данной проблеме, мы пришли к четырем ключевым выводам.

Во-первых, апатия — гетерогенное состояние, причиной которого являются аффективные, эмоциональные и когнитивные нарушения. Так Р. Марин в 1990 г. выделил проблему апатии как устойчивую совокупность ряда симптомов, характеризующуюся ослаблением или отсутствием мотивации, доказанным снижением целенаправленного поведения (усилия, инициатива, настойчивость и производительность), целенаправленной когниции (с учетом важности, ценности, интереса и заботы к своим проблемам — здоровью, финансовым, личным), эмоционального компонента целенаправленного поведения (неизменный аффект, отсутствие эмоциональной реакции на позитивные и негативные события и их последствия, отсутствие волнения).

Во-вторых, апатия выделяется следствием потери мотивации на фоне (апатия как симптом) или в отсутствие (апатия как синдром) эмоциональных расстройств, нарушений интеллекта или сознания. Так апатия как симптом может наблюдаться при депрессии, деменции и делирии, в то же время апатия может являться отдельным синдромом, при котором снижения мотивации первичны и имеют самостоятельную патофизиологическую основу (в частности, при болезни Альцгеймера, болезни Паркинсона, болезни Гентингтона и т. д.).

В-третьих, во время изучения моделей развития апатии мы обнаружили множество первопричин, что показало нам можем апатию как следствие сопутствующих заболеваний, нормативного кризиса и старения, а также как результат вытеснения сильных чувств, психологической травмы и потери смысла жизни.

В-четвёртых, мы можем сказать, что во всех этих психологических исследованиях существует своего рода методическая путаница, потому что вместе с психологическими шкалами для диагностики личностных черт исследователи используют психиатрические шкалы апатии.

Таким образом, далее нам стоит более конкретно поставить проблему нашего исследования, которая будет описана в статье, и звучит она следующим образом: мы решаем проблему выделения специфических черт личности у молодых людей, имеющих апатию, а целью данного исследования будет изучение онтогенеза апатии у молодых людей.

В качестве методов анализа онтогенеза были выбраны методы: клиническая беседа, новая шкала апатии Золотаревой А. А., СМИЛ и проективный метод ТАТ.

Далее разберем обобщенные полученные результаты наших исследуемых. Итак, подводя итоги собранным анализам и показателям по шкале апатии, мы можем сказать, что у всех испытуемых имеется высокий показатель апатии, в анамнезе их объединяет наличие «холодной», авторитарной матери, в коммуникации с которой «лучше

не спорить» как проявление приобретенной выученной беспомощности.

Также мы считаем важным уточнить, что под выученной беспомощностью мы понимаем неспособность преодолевать жизненные трудности ввиду наличия опыта предыдущих неудач в аналогичных ситуациях, согласно позиции Ю. Куль, которая иллюстрируется в рассказах наших испытуемых при проведении проективной методике ТАТ.

Переходя к анализу результатов теста СМИЛ, мы выяснили, что полученные профили личностей исследуемых объединяет стремление улучшить впечатление о себе, смягчить свою симптоматику и эмоционально насыщенные проблемы или отрицать их наличие, что подтверждает данными по проективной методике ТАТ, где превалирует созерцательная позиция в рассказах. И, кроме этого, общее у них состоит в ригидности аффекта, вследствие которого и появляются трудности в социальной адаптации, где опора идет на нормы и правила общества, а важность этого для них подчеркивает стремление к межличностным контактам и интерес к людям, что также подтверждается в рамках ТАТ, в котором мы увидели проявления внешнего логуса контроля.

Далее мы можем выделить общую личностную особенность наших подопечных в виде эмоционального возбуждения, которое переходит в раздражительность, обидчивостью и недостаточную сдержанностью, но стоит сказать, что мы можем заметить и общую аутизацию как защитный механизм у исследуемых.

Посредством ТАТ мы также смогли заметить общий высокий уровень притязания в сочетании с низкой самооценкой у исследуемых и проявления эмоций, характерных для выученной беспомощности: вины, агрессии, страха, обиды.

Поводя итоги проведенной работы в рамках поставленной в статье проблемы, мы можем сказать, что нам удалось выделить личностные особенности молодых людей из полученной клинической картины апатии у данных исследуемых, в рамках которой мы можем рассмотреть механизм образования апатии вследствие приобретенной выученной беспомощности, при которой механизмом запуска является стрессовая ситуация, в которой после фрустрации идет аутизация как защитный механизм, что переходит в апатию и далее запускается триада симптомов в виде трех основных клинических компонента в проявлении апатии:

Первый характеризуется снижением продуктивности деятельности, ослаблением применяемых к ней усилий, уменьшением продолжительности ее выполнения (заинтересованности каким-либо делом), снижением инициативы, необходимостью внешнего стимулирования активности больного.

Второй включает снижение интереса к овладению новыми знаниями, навыками, безразличие к своему здоровью и личным проблемам.

Третий проявляется снижением эмоциональных реакций как на положительные, так и на отрицательные стимулы.

Литература:

1. Вознесенская, Т. Г. Синдром апатии / Т. Г. Вознесенская // Неврологический журнал, — 2013. — № 3.
2. Апатия в структуре психических и неврологических расстройств позднего возраста / А. Б. Гехт, А. С. Аведисова, К. В. Захарова и [др.] // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, — 2014. — 114 (6):77.
3. Нейровизуализация функциональных нарушений при апатии / А. Б. Гехт, А. С. Аведисова, К. В. Захарова и [др.] // Журнал неврологии и психиатрии, — 2016. — №3. — С. 79–82.
4. Золотарева, А. А. Диагностика апатии / А. А. Золотарева. — Москва: Изд-во Смысл, 2020.
5. Золотарева, А. А. Теоретический анализ проблемы диагностики апатии / А. А. Золотарева // Клиническая и специальная психология, — 2021. — № 3. — С. 17–30.
6. Методы исследования личности в клинической психологии.: учебно-методическое пособие / сост.: С. Л. Леденцова. — Сургут: Изд-во СурГУ, 2018–114 с.
7. Леонтьев, Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д. А. Леонтьев. — Москва, 1998.
8. Психологическое консультирование: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов / Н. Д. Линде. — М.: Аспект Пресс, 2010. — 255 с.
9. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования. / Р. Нельсон-Джоунс — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.
10. Апатия при болезни Паркинсона / М. Р. Нодель, Н. Н. Яхно // Неврологический журнал, — 2014. — № 1.
11. Постинсультная апатия / Петрова Е. А., Савина М. А., Кольцова Е. А., Понежевская Е. В. // Consilium Medicum, — 2020. — № 9.
12. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. / Л. Н. Собчик — СПб.: Речь, 2000. — 219с.
13. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова — М.: Изд-во МГУ, 1987.
14. Хозиев, В. Б. Практикум по психологии часть № 2. / В. Б. Хозиев. — Сургут: Изд-во СурГУ, 1997.

## Подходы к исследованию высших психических функций: возможности применения в современных условиях

Иголеви́ч Татьяна Юрьевна, студент  
Московский международный университет

*В статье автор анализирует основные подходы в исследовании высших психических функций, показывает, что цифровизация и компьютеризация, создание новых-современных информационно-коммуникационных технологий обуславливает смену парадигмы культурного знака. Это ставит вопрос об учете трансформации социокультурной ситуации при исследовании проблемы высших психических функций, их формирования и развития. Делается вывод о жизненности и актуальности культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и применения ее в качестве методологической основы для исследования ВПФ «цифрового» поколения.*

**Ключевые слова:** высшие психические функции, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, трансформация социокультурных условий.

Изучение высших психических функций было и остается одним из важнейших направлений исследований психологии как науки. Цель исследования: раскрыть сущность базовых идей основных теоретических подходов в исследовании ВПФ и их преимущество на сегодняшнем этапе развития психологии. Теоретическая гипотеза: поскольку современные дети формируются в новых социокультурных условиях, обуславливающих смену культурных знаков, то при построении исследований ВПФ «цифрового» и последующих поколений актуальны идеи культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского, которые могут выступать в качестве методологической основы исследований развития ВПФ «цифрового» поколения, социализирующегося в «цифровой» реальности.

**Понятие «ВПФ».** В отечественной психологии понятие «Высшие психологические функции» было введено выдающимся советским психологом Л. С. Выготским и в дальнейшем развито А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониним, П. Я. Гальпериним и другими отечественными учеными. Стоит отметить, что в работах Л. С. Выготского говорится о «высших психологических функциях». Ученый настаивал именно на этой формулировке, считая, что она подчеркивает их сложную организацию и опосредованность культурными знаками. Однако в отечественной и зарубежной психологии сегодня используется понятие «высшие психические функции». Так, в терминологическом «Словаре Л. С. Выготского», указан термин «высшие психические функции» [8, с. 33]. В нашей

работе мы будем придерживаться общепринятой на сегодня в отечественной психологии формулировки — «высшие психические функции». В своих научных работах Выготский дает следующее определение ВПФ: «это сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, семиотически опосредствованные по психологическому строению и произвольные (сознательно выполняемые) по способу своего осуществления» [4, с. 9]. А. Р. Лурия дополнил понятие ВПФ. Он рассматривал их «как сложные формы психической деятельности, включающие в свой состав движущие мотивы, цели и программу исполнительные звенья и контролируемые механизмы» [1, с. 84].

**Культурно-историческая теория Л. С. Выготского.** Методологический кризис, который испытывала психология в начале 20 века, способствовал поиску психологов того времени искать возможные пути создания новой современной психологии, нового предмета, новых методов, т. е. по-новому определить понимание сущности психологической науки, которой они занимались. Размышления Л. С. Выготского над этой проблемой привели его к революционной идее изучать психику человека не с биологической, физиологической, а культурологической позиции: через символ, через культурный знак. Это было иное решение, которое затем легло в основание его культурно-исторической концепции. Введение культуры в объяснительные принципы, позволило говорить о том, что психика опосредована культурой, формируется культурой. Культура как система знаков вырастает в психику, а высшие психические функции являются социокультурно детерминированными (обусловленными). Применительно к психическому развитию человека, теория Л. С. Выготского сформулирована в законах детского развития, где ВПФ являются одним из ключевых понятий. Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, т. е. уровнем развития обобщения или значения слов. Поведение современного человека — это не только результат развития его с детства, а также продукт исторического развития. Если раньше слову «культурная» в названии концепции Л. С. Выготского не придавалось большого значения, интереса к особенностям той или иной культуры не было, она понималась как культура вообще, то на сегодня этот термин, включенный в название его теории, приобретает особый смысл. Он заключается в том, что в названии «культурно-историческая» «заложено представление о том, что с течением истории, с культурными трансформациями многое меняется: содержание возрастов, само наличие или отсутствие какого-то возраста, какой-либо деятельности и т. д». [10, с. 30].

Таким образом, ВПФ — основное понятие в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. ВПФ образуют структуру сознания. «Вход» в сознание возможен только через культурный знак. То есть понимать сознание, развивать сознание мы можем только с помощью культурного знака.

**Теория системной динамической локализации высших психических функций Л. С. Выготский-А. Р. Лурия.** Как следует из названия теории, она опирается на 2 основных фундаментальных принципа: системности (психические функции представляют собой системные образования, которые формируются на протяжении жизни, являются произвольными и опосредованными речью) и динамичности (опирается на данные современных исследований: 1) одна и та же зона мозга может включаться в самые разные ансамбли мозговых областей, т. е. динамично менять свое положение и роль; 2) изменчивость под влиянием различных воздействий, включая влияние индивидуальной среды воспитания и коррекционных программ). Благодаря качеству полифункциональности, под влиянием новых воздействий мозговые структуры могут перестраивать свои функции.

При формировании ВПФ на разных возрастных этапах локализация происходит не одновременно, а в определенный период времени каждая функция находит «свое место» в головном мозге. В процессе формирования функции ее структура, взаимоотношения с другими психическими процессами может претерпевать изменения, и, как следствие, меняется и ее локализация. Поэтому у взрослого и ребенка локализация одной и той же функции может резко отличаться. При поражении мозга, если это спровоцировало нарушение целостности функциональной системы, локализация функции также может измениться. Такое представление о системной и динамической локализации ВПФ определяет подход к анализу их нарушений, а также возможности и пути восстановления [6]. Итак, теория системной динамической локализации ВПФ Л. С. Выготского и А. Р. Лурия, объединяет, с одной стороны, понимание ВПФ как сложных психологических систем (Л. С. Выготский), и с другой — представление о них как о совокупности различных мозговых структур и протекающих в них физиологических процессов, которая обеспечивает их осуществление (А. Р. Лурия).

Следовательно, ВПФ, или сложные формы сознательной психической деятельности, системны по своему психологическому строению и имеют сложную морфофизиологическую основу в виде многокомпонентных функциональных систем. Такой подход к рассмотрению ВПФ стал теоретической основой при создании науки о психике человека с позиции работы мозга — нейропсихологии.

**Теория когнитивного развития Ж. Пиаже.** Среди наиболее признанных зарубежных теорий когнитивного и личностного развития является теория Ж. Пиаже. Под психическими функциями Ж. Пиаже понимал биологические присущие организму способы взаимодействия с окружающим миром. Согласно ученому, центральным стержнем развития психики является интеллект. Активно взаимодействуя со средой, ребенок развивает и формирует всё более адекватную схему ситуации, которая позволяет ему адаптироваться к ней. Во время этого процесса ребенок постепенно начинает понимать некоторые законы, которые



действуют в мире вещей и людей. Каждый этап развития характеризуется ограничениями мышления.

Если в теории когнитивного развития Ж. Пиаже акцент сделан на биологическом развитии, то Л. С. Выготский большое значение в психическом развитии ребенка придает культурно-историческому аспекту. Главный оппозиционный тезис этих двух мыслителей — это тезис о соотношении биологического развития и обучения. Если Л. С. Выготский говорит о том, что обучение идет впереди развития, а «не плетется в хвосте у него», то Ж. Пиаже считает, что обучение должно подстраиваться под логику развития ребенка. Хотя Пиаже и не отрицал полностью роль обучения, однако наибольшей критике, как при его жизни, так и позднее подвергалась недооценка им роли среды и влияния взрослого в психическом развитии детей. Стоит отметить, что изучение и выявление биологических закономерностей развития, как отмечает Л. А. Ясюкова, «выходит за рамки сугубо психологического рассмотрения» [12, с. 2].

**Трансформация социокультурных условий.** В настоящее время в связи с трансформацией социокультурной ситуации, обусловленной созданием новых средств коммуникации (информационно-коммуникационных технологий), проблема формирования и развития высших психических функций (ВПФ) приобрела особую значимость. Исследования последних двух десятилетий указывают на то, что такие психические процессы, как мышление, память, восприятие, внимание, способность к речевому общению, эмоциональные и волевые процессы под влиянием цифровых технологий претерпевают у детей качественные и количественные изменения по сравнению с предыдущими поколениями (А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов, 2006, 2020; Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик, 2017; О. В. Рубцова, 2019; Л. А. Белозерова, С. Д. Поляков, 2021; С. Н. Костромина, 2021; Е. Е. Сапогова, 2021, 2022 и др.). Стремительная трансформация социокультурных условий, происходящая в наши дни, темпы изменений, требуют учета постоянно меняющихся характеристик, параметров, векторов развития реальных людей в реальном мире, понимания к каким психологическим изменениям, в том числе и ВПФ, ве-

дет цифровизация и погружение человека в виртуальную реальность. Сегодня ситуация изменилась и знаковой реальностью начинает выступать Интернет. Дети с ранних лет начинают пользоваться гаджетами, это занимает существенную часть их времени, что не может не сказаться на их ВПФ. Проведенные исследования дают понимание о том какие качественные и количественные изменения в сравнении с предыдущими поколениями происходят в психическом развитии детей [2, 3, 5, 7, 9, 11].

Новая «цифровая» реальность сегодня начинает доминировать в социализации ребенка, и в настоящее время происходит смена парадигмы культурного знака. Все это ставит новые вопросы к исследованию ВПФ, механизмов их развития. Возможно, новая знаковая система будет менять локализацию ВПФ, оказывать влияние и на системную организацию ВПФ, на развитие ВПФ.

#### Выводы

Понятие «высшие психологические функции», введенное выдающимся психологом Л. С. Выготским, сегодня считается общепризнанным. В настоящее время под ВПФ понимают «сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, семиотически опосредствованные по психологическому строению и произвольные (сознательно выполняемые) по способу своего осуществления» [4, с. 84].

Идеи культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского остаются актуальными и в настоящее время. Введение культуры в объяснительные принципы, позволило говорить о том, что психика опосредована культурой, формируется культурой. Культура как система знаков вырастает в психику, а высшие психические функции являются социокультурно детерминированными (обусловленными).

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского может и должна быть положена в качестве методологической основы для исследования ВПФ новых поколений — детей, живущих и социализирующихся в «цифровой» реальности, реальности, характеризующейся сменой культурного знака.

#### Литература:

1. Баулина М. Е. Нейропсихология: учебник для вузов / М. Е. Баулина. — М.: Владос, 2018. — 391 с.
2. Белозерова, Л. А., Поляков, С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 23–32. — URL: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32>
3. Богачева Н. В. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак // Современная аналитика образования. — 2019. — № 1 (22). — С. 1–64. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41521175&ysclid=ljco8zruhgh735367668>
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 4-е изд., расширенное. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 811 с.
5. Веракса Н. Е. Проблемы психического развития ребенка и цифровизация / Н. Е. Веракса // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2022. — № 10. — С. 37–46. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39323145&ysclid=ljcrdacctc223831839>
6. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель — М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. — 384 с.

7. Горобец Е. А. Особенности когнитивного развития у детей раннего и дошкольного возраста, использующих гаджеты / Е. А. Горобец, Р. Г. Гамирова, А. В. Схиртладзе, В. Ф. Прусаков, С. Я. Волгина // Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2021. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnogo-razvitiya-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-ispolzuyuschih-gadzhetu>
8. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2007. — 119 с.
9. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kognitivnaya-kontseptsiya-tsifrovoy-sotsializatsii-novaya-ekosistema-i-sotsialnaya-evolyutsiya-psihiki>
10. Толстых Н. Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л. С. Выготского и А. В. Петровского / Н. Н. Толстых // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. — № 1. — С. 25–34.
11. Трофимова Е. И. Развитие речи у детей дошкольного возраста в век цифровизации. / Е. И. Трофимова // Молодой ученый. — 2021. — № 49 (391). — С. 431–433. — URL: <https://moluch.ru/archive/391/86199/>
12. Ясюкова Л. А. Закономерности возрастного развития: критический анализ концепций / Л. А. Ясюкова // Народное образование. — 2016. — № 6 (1457). — С. 41–52.

## Жизнестойкость в подростковом возрасте как компонент психологической безопасности

Петросянец Виолетта Рубеновна, кандидат психологических наук, доцент;

Межова Анна Сергеевна, студент магистратуры

Воронежский государственный педагогический университет

*В статье представлены результаты эмпирического исследования показателей жизнестойкости подростков.*

**Ключевые слова:** жизнестойкость, психологическая безопасность, подросток, подростковый возраст.

На современном этапе развития образования и изменений образовательного и воспитательного процессов, проблема жизнестойкости в подростковом возрасте в контексте психологической безопасности личности приобретает особую актуальность [1].

Автор концепции жизнестойкости С. Мадди определяет жизнестойкость как «интегральную характеристику личности, которая оказывает влияние на успешность преодоления человеком жизненных трудностей и включает вовлеченность в процесс жизни, готовность контролировать значимые события своей жизни и принятие вызова жизни» [4, с. 75].

Д. А. Леонтьев, исследуя феномен жизнестойкости, указывает на то, что именно жизнестойкость способствует активному преодолению трудностей, стимулируя заботу о собственном здоровье и благополучии, за счет чего напряжение и стресс, испытываемые человеком, не перерастают в хронические и не приводят к психосоматическим заболеваниям. Жизнестойкость связана с устойчивым переживанием человеком своих действий и происходящих вокруг событий как интересных и радостных (вовлеченность), как результатов личностного выбора и инициативы (контроль) и как важного стимула к усвоению нового (принятие риска). Развиваясь в детстве через принятие, поддержку, любовь и одобрение родителей и значимых взрослых, компоненты жизнестойкости препятствуют возникновению

внутреннего напряжения в стрессовых и трудных для человека ситуациях [3].

В возрастной периодизации подростковый период занимает особое положение, потому что на данном возрастном этапе происходит переход от одной эпохи жизни к другой — переход от детства к взрослости. Развитие социальной взрослости в целом есть процесс становления готовности подростка к жизни в обществе взрослых в качестве его полноправного и полноценного члена.

Т. В. Драгунова отмечает, что на данном этапе подросток проходит важный этап этого процесса в виде становления качественно новых образований — элементов взрослости, которые возникают в результате перестройки самосознания, типа отношений со взрослыми и сверстниками, учебно-познавательной деятельности, морально-этических инстанций, опосредующих деятельность, поведение и отношения подростков [2].

Исследование было организовано на базе МОУ СОШ № 74 г. Воронежа, в котором приняли участие 30 обучающихся в возрасте 15–16 лет. Согласно периодизации Д. Б. Эльконина, подростковый возраст делится на два периода: младший подростковый возраст (12–14 лет) и старший подростковый возраст (ранняя юность: 15–17 лет).

С целью изучения выраженности компонентов жизнестойкости в подростковом возрасте применялась методика «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонть-

ева, Е. И. Рассказовой [5, с. 229–233]. Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Выраженность этих компонентов, отображающих выраженность жизнестойкости, в целом, препятствует возникновению внутреннего напряжения, когда обучающийся остается активным и обладает хорошей регуляцией деятельности.

Анализируя среднеарифметические показатели, полученные по шкалам методики, можно отметить, что у группы респондентов выявлен высокий уровень по всем составляющим показателя «жизнестойкости»:

- «вовлеченность» — 42,13 баллов; 7 стень;
- «контроль» — 42,73 балла; 7,7 стень;
- «склонность к риску» — 25,97 баллов; 8 стень;
- «общая жизнестойкость» — 110,83 баллов.

Анализ результатов исследования свидетельствует о преобладании в группе такого показателя жизнестойко-

сти, как «принятие риска» (8 стень), что говорит об осознанной готовности подростков принимать новое и принимать риск, и ситуации, с ним связанные.

Показатель «контроль» (7,7 стень) свидетельствует об уверенности респондентов в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, даже если нет успешной гарантии. Они убеждены, что сами выбирают свой жизненный путь, контролируют ситуации личного выбора и собственной инициативы.

Показатель «вовлеченность» (7 стень) говорит о том, что учебная деятельность и образовательный процесс стимулирует у подростков вовлеченность в общественно-учебную жизнь, повышает интерес к проблемам образовательной среды.

Таким образом, данной группе респондентов свойственны сила и устойчивость к реализации своего личного потенциала в какой-либо ситуации, они готовы пойти на риск с целью достижения успеха и успешно справляются с трудностями.

#### Литература:

1. Баева И. А. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде / И. А. Баева, И. В. Кондакова // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи. — Севастополь, 2022. — С. 12–17.
2. Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии личности школьника / ред. Л. И. Божович, Л. В. Благондежина. — Москва: АПН РСФСР, 1961. — С. 120–169.
3. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва: Смысл, 2006. — 63 с.
4. Лобза О. В. Жизнестойкость как компонент психологической безопасности личности / О. В. Лобза // Вестник Прикамского социального института. — 2019. — № 2 (83). — С. 75–79.
5. Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / колл. авторов; под научной ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. — Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2021. — 276 с.

## Социально-психологический климат в компании и его влияние на эффективность деятельности компании

Чашкина Татьяна Викторовна, студент магистратуры;

Петров Максим Александрович, кандидат социологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

*Исследование посвящено изучению влияния социально-психологического климата на эффективность деятельности организации. Рассмотрена взаимосвязь между поведением сотрудников, климатом в коллективе, стилем руководства и эффективностью производительности труда.*

**Ключевые слова:** социально-психологический климат, руководитель, результаты компании, трудовая деятельность, эффективность деятельности организации, результативность компании, благоприятный социально-психологический климат, неблагоприятный социально-психологический климат.

В современных условиях на успех компании значительное влияние оказывают не только внешние факторы, но и внутренние. Одним из важнейших внутренним фактором являются сотрудники компании.

По словам Илона Маска, компания — это группа, организованная для создания продукта или услуги, и она хороша настолько, насколько хороши ее люди и насколько они заинтересованы создавать.

Другими словами — именно сотрудники являются основой успеха любой компании.

Компания ничего не достигнет если думать будет только руководство — эта цитата принадлежит Акио Марито, основателю компании Sony

Цитаты из книги «Корпоративная культура Toyota: уроки для других компаний», автор Джеффри Лайкер, Майкл Хосеус так же определяют ценность сотрудника в компании:

«Люди — единственный актив, который только увеличивает свою ценность с момента приобретения. Все остальные активы начинают обесцениваться с момента покупки.

Если собрать вместе людей, каждый из которых по максимуму выполняет свои обязанности, их возможности будут расти не в арифметической, а в геометрической прогрессии».

И это только малая доля точного определения значимости роли коллектива в успехи компании. А как мы знаем коллектив создают отдельные личности со своими желаниями, возможностями, способностями мировоззрением.

По словам Аристотеля «Человек — существо социальное». И с этим сложно не согласиться. Нам важно быть частью общества, удовлетворять потребность в общении, признании, поддержке окружающих нас людей. Большую часть нашей жизни мы проводим на работе общаясь с коллегами, удовлетворяя свою потребность в принадлежности к определенной группе. От того на сколько нас устраивает взаимоотношение в коллективе, то, чем мы занимаемся, осознаем свою пользу в общем деле зависит наше желание продолжить работу в этом коллективе, качество нашего труда и его эффективность. Сложно себе представить, что сотрудник, который в течении длительного времени испытывает беспокойство на рабочем месте, недоволен условиями труда, не чувствует свою значимость в коллективе и в общем результате будет работать с полной отдачей, предлагать идеи и вкладывать свои усилия на развитие этой компании. Согласно исследования Всемирной организации здравоохранения говорится, что потеря продуктивности из-за депрессии и тревожности обходится глобальной экономике в \$1 трлн в год. Так же исследование показывает, что почти 86% людей, проходивших лечение от депрессии, начинают справляться с большим количеством задач. Тем самым, благоприятный социально-психологический климат позволяет повысить производительность компании.

Влияние психологического климата на продуктивность деятельность сотрудников компании рассмотрены в диссертации кандидата психологических наук Нагимовой А. М. В своей работе Нагимова А. М. рассмотрела прямую зависимость социально-психологического климата на производительность труда и доказала методологически и практически на основе проведенной работы с реальными работающими предприятиями.

В своей работе автор акцентировал внимание на то, что работник относится к своим трудовым функциям

как к средству и условиям достижения личных интересов, целей и потребностей. Значит, мера соответствия трудового поведения тем выше, чем ближе находятся индивидуальные интересы целям и задачам предприятия.

Понятие социально-психологического климата было дано Г. А. Моченовым и М. Н. Кочевником в 1970 г.: «Под социально-психологическим климатом... надо понимать эмоционально-психологический настрой, который складывается в коллективе в процессе работы и проявляется в тех взаимоотношениях, которые устанавливаются на основе объективных и субъективных взаимосвязей между членами коллектива, формальными и неформальными группами при личных контактах между людьми. Этот эмоционально-психологический настрой появляется в результате того, что при непосредственных личных контактах работников все связи между ними (функциональные, организационные, информационные, специальные и идейно-психологические) приобретают эмоционально-психологическую окраску, определенную ценностными ориентирами, моральными нормами и интересами членов коллектива». [10]

Ведь психологический климат — это, прежде всего отношение людей к групповой деятельности и их отношение друг к другу. [10]

По мнению американского психолога Л. Фестингер привлекательность группы для ее членов, а также полезность группы для личности и связанную с этим удовлетворенность быть участником данной групп позволяет удерживать человека в группе.

Другими словами, человек стремится стать частью той группы, где есть его личная заинтересованность в этом. Этого же мнения придерживались: Дж. Морено (румынский психиатр), Т. Ньюком (американский психолог, социолог), А. В. Петровский (российский психолог). По мнению психологов разных стран сплоченность группы — это единство во мнении участников группы, сходство отношений ее членов к основным ценностям, связанным с совместной деятельностью, эмоциональная привлекательность группы для ее членов.

В тех коллективах, где нет взаимопонимания, взаимопомощи сложно достигать амбициозных целей. Отсюда вытекает проблема частой смены сотрудников. А текучесть кадров в свою очередь так же влияет на финансовые результаты самой компании. Решив проблему социального климата в организации, можно решить множество вытекающих из нее проблем. [8]

На данный момент интерес к проблеме социально-психологического климата в коллективе значительно вырос. Благоприятная атмосфера в коллективе дает не только позитивное влияние на результаты профессиональной деятельности, но и раскрепощает сотрудников и дает возможность для проявлений. Самые существенные признаки благоприятного социально-психологического климата в коллективе — это доверие и высокая требовательность сотрудников друг к другу, доброжелательная и деловая критика, свобода личного мнения при рассмотрении вопросов

всего коллектива, отсутствие давления руководства на нижестоящих сотрудников и признание за ними прав принятия необходимых коллективу решений [10].

В целом благоприятный климат включает в себя множество позитивных факторов, которые в совокупности помогают сотрудникам вести результативную трудовую деятельность, такие как:

- соответствие профессиональных и личных способностей каждого сотрудника выполняемой работе;
- отношение руководителя с работниками;
- уровень заработной платы;
- возможность профессионального роста;
- справедливая шкала поощрений и наказаний;
- признание результатов деятельности, не только администрацией, но и коллективом в целом;
- условия труда и оборудование рабочих мест.

Но основываясь на проведенном мной исследовании научной литературы и статей по данной теме первое место среди факторов, формирующих положительный социально-психологический климат в коллективе в данном

списке, занимает социально-психологическая совместимость членов коллектива. Именно в таком коллективе проявляется взаимопонимание, сочувствие, сопереживание друг другу. Чем выше совместимость, тем эффективнее работает коллектив в целом. Работая в таком коллективе, сотрудники не тратят силы и время на доказывания своей значимости создавая конфликтные ситуации, а делают свою работу. В коллективах, в которых царит уважение друг к другу и к руководителю, никому не хочется подвести свою команду, поэтому все стараются выполнить задачи максимально качественно и в срок.

В случае несовместимости некоторых работников проявляется стремление членов коллектива избегать друг друга, а в случае неизбежности контактов они могут привести к отрицательному эмоциональному состоянию и к конфликтам.

Создание и развитие социально-психологического климата в коллективе — это постоянная работа в первую очередь руководителей. А у членов коллектива задача поддерживать такой настрой в организации.

#### Литература:

1. Беляев М. К. Управление персоналом на предприятии. Социально-психологические проблемы: тренинг персонала. Учебное пособие/Беляев М. К. — Волгоград: Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет, 2014. — 212с.
2. Ермолаева Е. В., Павлова Л. А. Благоприятный социально-психологический климат в коллективе как условие эффективной работы//Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2015. № 3. С. 50–52.
3. Будаева Э. В. Влияние социально-психологического климата на межличностные отношения в трудовом коллективе / Э. В. Будаева // Вестник бурятского государственного университета. — 2015. — № 6. — С. 92–95.
4. Токарева Е. А. Повышение эффективности деятельности организации на основе совершенствования мотивации персонала в условиях рынка / Е. А. Токарева. — СПб.: Наука, 2009. — 542 с.
5. Пугачев В. П. Руководство персоналом организации. — М. 2010.
6. Кочеткова А. И. Психологические основы современного управления персоналом. М. 2011.
7. Анцупов А., Ковалев В. Социально-психологическая оценка персонала. — М. 2007
8. Чегринцова С. В. Влияние социально-психологического климата на производительность труда работников // Экономика, социология, право. Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». — Москва, 2015. — С. 165–167.
9. Кондратьева, М. Ю. Социальная психология в образовании. / М. Ю. Кондратьева. — Москва, 2008. — 383 с. — Текст: непосредственный.
10. Моченов, Г. А. К вопросу о социально-психологическом климате научно-исследовательского коллектива / Г. А. Моченов, М. Н. Ночевник. — Москва, 1970. — 22 с. — Текст: непосредственный.
11. Психологическое здоровье на рабочем месте — Текст: электронный // Teletype: [сайт]. — URL: <https://mhbagency.ru/mental-health-who> (дата обращения: 06.06.2023).

## Познавательные умения младших школьников

Чеботарева Людмила Вячеславовна, педагог-психолог

МБОУ «Гимназия №5» г. Белгорода

*В статье автор исследует психологические аспекты познавательных умений младших школьников.*

**Ключевые слова:** познавательные умения, познавательные процессы, познавательная деятельность.

Умением А. Н. Леонтьев называет такое действие, которое может быть выполнено человеком в различных конкретных условиях (задачах) [4]. «Готовность субъекта самостоятельно и осознанно выполнять деятельность, обеспечивающую достижение поставленной цели в условиях, в которых ему приходится действовать» под умением понимает Н. С. Журавлева [1, с. 10].

Характеристика познавательных умений младших школьников напрямую связана с познавательными умениями в целом. Исследователи рассматривают умения в качестве способов совершения определенных действий. В контексте учебной деятельности это способы учебных (предметных) действий, которым педагоги обучают учащихся. При этом выполнение усложняющихся учебных задач связано с усложнением умений. Характерным признаком умений Е. П. Ильин называет «использование правильных способов деятельности в новых или радикально измененных условиях ее осуществления путем сознательного и целенаправленного избирательного применения соответствующих знаний в ходе решения определенной мыслительной задачи» [2, с. 39].

Тема познавательных умений детей разного возраста всегда находила отражение в педагогической науке. Однако структура умений «отождествлялась со структурой навыков. Умения и навыки считались почти идентичными понятиями, их формирование рассматривалось одновременно, умения понимались как этапы в процессе выработки навыков» [2, с. 40].

Современный исследователь О. В. Литовченко познавательные умения рассматривает, как умения учиться. Исследователь пишет: «Формирование умения учиться предполагает освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая мотивы, цель, задачи деятельности и учебные действия по их реализации. Иными словами, психологическое понимание сути учебного действия сопоставимо с его педагогической трактовкой, понимаемой как умение» [5, с. 105].

А. В. Усова познавательными называет умения, посредством которых человек приобретает знания самостоятельно [6]. Познавательные умения обеспечивают плодотворное освоение учебно-познавательной деятельности, успешное решение поисковых задач. Они связаны, в первую очередь, с самостоятельной работой школьников по овладению знаниями.

Изучение способов организации познавательной деятельности учащихся позволило Н. С. Журавлевой выделить основные виды познавательных умений:

- 1) интеллектуальные;
- 2) практические;
- 3) организационные;
- 4) контрольно-оценочные» [1, с. 12].

Несколько иной подход к классификации познавательных умений предложен А. В. Усовой и А. А. Бобровым.

Это:

- 1) «умение работать с учебной и научно-популярной литературой и на этой основе самостоятельно приобретать и углублять знания;
- 2) умение проводить наблюдение и на его основе делать выводы; умение самостоятельно моделировать и строить гипотезы;
- 3) умение самостоятельно ставить эксперимент и на его основе получать новые знания;
- 4) умение объяснять наблюдаемые факты на основе имеющихся теоретических знаний, предсказывать следствия теорий» [6, с. 24].

Анализ работ педагогов и психологов, посвященных познавательным умениям, позволил нам сделать вывод о том, что в отечественной науке познавательные умения рассматриваются в обобщенном (широком) и узком смысле.

В работах С. Л. Фокиной конкретные познавательные умения рассматриваются в контексте специфики учебного предмета. К обобщенным умениям исследователь относит «умения, которые повторяются в любых предметных действиях. Обобщенные умения являются обязательным компонентом познавательной деятельности при изучении всех учебных дисциплин, и пригодны для решения широкого круга задач» [7, с. 23].

Познавательные умения младших школьников формируются на основе познавательных процессов, представленных в Таблице 1.

Таблица 1. Особенности познавательных процессов детей младшего школьного возраста

Познавательные процессы	Особенности
Мышление	Преобладает наглядно-образное, активно формируется словесно-логическое мышление, мыслительные операции осуществляются только на конкретном, наглядном материале, а не в гипотетическом плане, активное формирование научных понятий, на которых основано понятийное или теоретическое мышление

Познавательные процессы	Особенности
Восприятие	В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно, преобладает анализирующее восприятие, к концу возраста (при соответствующем обучении) — синтезирующее восприятие
Память	Развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности (непроизвольно запоминают интересный, преподнесенный в игровой форме, наглядный учебный материал, но могут произвольно запоминать интересный материал), хорошая механическая память, совершенствование смысловой памяти (рациональных способов запоминания)
Внимание	Могут концентрировать внимание на неинтересных действиях, но непроизвольное внимание преобладает, легкая отвлекаемость, внимание отличается небольшой объем и устойчивость, распределение и переключение. В учебной деятельности развивается произвольное внимание
Воображение	За счёт всё более правильного и полного отражения действительности совершенствуется воссоздающее воображение, связанное с представлением ранее воспринятого или созданием образов по описанию, макету, иллюстрации и т. д. Развивается творческое воображение, связанное с преобразованием впечатлений прошлого опыта

Кулагина И. Ю. называет мышление доминирующей функцией в младшем школьном возрасте, и отмечает «интенсивное развитие самих мыслительных процессов и зависимость развития других психических функций от уровня мышления» [3, с. 54].

Возрастные особенности познавательной деятельности младших школьников могут спровоцировать определенные трудности при усвоении учебного материала, в обучении в целом. Трудности в обучении мы рассматриваем, как «субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося» [3, с. 10].

Трудности, которые младшие школьники испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку, чтению и математике, обусловлены недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения, когнитивными составляющими навыков письма, чтения и вычислитель-

ных умений, несформированностью регуляторных процессов.

Вследствие конкретности мышления младшие школьники испытывают трудности в понимании переносного значения слов и выражений, математического содержания задачи. Низкий уровень памяти препятствует запоминанию алфавита, стихотворений, правил, сужает словарный запас. Низкий уровень внимания затрудняет формирование навыков чтения, списывания, приводит к ошибкам (не дописывание слов и предложений, лишних вставка букв, пропуск букв, перестановка слогов в словах, «потеря» строки и т. д.).

Таким образом, познавательные умения- это умения, посредством которых человек приобретает знания самостоятельно. Познавательные умения детей младших школьников формируются на основе познавательных процессов- мышления, восприятия, памяти, внимания, и воображения. Их недостаточное развитие приводит к трудностям в обучении.

#### Литература:

1. Журавлёва Н. С. Мониторинг познавательных умений школьников в процессе обучения физике. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ишим, 2005. –22 с.
2. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. 1986. — № 2. — С. 138–147.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 175 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Просвещение, 1975.
5. Литовченко О. В. Познавательные умения учащихся: проблемы формирования в современной школе С. 103–111 <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-umeniya-uchaschihsya-problemy-formirovaniya-v-sovremennoy-shkole>
6. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. — М.: Знание, 1987.
7. Фокина С. Л. Формирование обобщенных познавательных умений и их влияние на развитие познавательных интересов учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. — Л.: Нева, 1977.

# НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

## Exploring Wormholes: A Gateway to New Frontiers or a Sci-Fi Fantasy?

Alborova Valeriia Kazbekovna, amateur astronomer (Vladikavkaz)

*This article explores the concept of wormholes as a means of intergalactic or interdimensional travel, delving into their theoretical basis and scientific implications. The conditions required for a wormhole to be traversable and stable, including the role of phantom energy, are explained. While stable, traversable wormholes are currently considered to be within the realm of science fiction, some theories suggest the possibility of microscopic wormholes existing in quantum foam. The article acknowledges the challenges associated with finding and utilizing wormholes and emphasizes the scientific value of studying these structures. Despite the current limitations, understanding wormholes could revolutionize space travel and expand our understanding of the Universe.*

**Keywords:** wormholes, astrophysics, dimensions, space exploration, theoretical physics.

Indeed, the concept of trips to other galaxies or dimensions becoming as commonplace as going to the supermarket and movies about space travel coming to life is an intriguing idea that sparks the imagination. However, when it comes to the reality of such possibilities, we enter the realm of theoretical physics and scientific speculation. One fascinating concept that has captured the attention of both scientists and science fiction enthusiasts is the idea of wormholes.

A wormhole, as mentioned earlier, is a hypothetical astrophysical object that distorts space and time, potentially enabling travel between distant points in the universe or even between different dimensions. To understand the basic principle behind a wormhole, one can visualize it using a simple analogy. Take a sheet of plain paper, bend it in half, and then pierce it with a pencil. The resulting hole represents a simplified representation of a wormhole, with one side of the sheet acting as the entrance and the other as the exit.

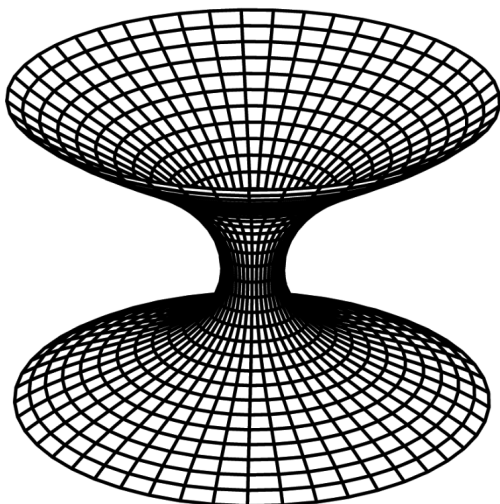


Fig. 1. Wormhole visualization

The visualization of wormholes gained mainstream attention with the release of the movie «Interstellar» in 2014. Directed by Christopher Nolan in collaboration with physicist and Nobel laureate Kip Thorne, the film depicted the main characters embarking on a journey through a wormhole from our Solar System to another galaxy. This portrayal sparked widespread curiosity, prompting many people to question whether such extraordinary trips could be possible in the future.

The concept of wormholes traces back to the foundational work of the renowned physicist Albert Einstein. In his theory of general relativity, Einstein proposed that gravity is not merely a force that attracts matter, but rather a curvature of space and time caused by massive objects like planets and stars. Building upon this idea, Einstein, along with the American scientist Nathan Rosen, suggested in 1935 that it might be conceivable to create a tunnel-like connection between two distant regions of space by bending and connecting the fabric of space-time itself. This theoretical construct became known as a wormhole.

For a wormhole to be traversable and stable, certain conditions need to be met. One crucial factor is the presence of what is called phantom energy. In simple terms, phantom energy refers to a form of dark energy that possesses negative pressure, causing the expansion of the Universe to accelerate. This mysterious and largely unknown form of energy constitutes a significant portion of the total energy density in the Universe. While the concept of phantom energy remains a subject of ongoing research and investigation, it represents a potential ingredient for stabilizing a wormhole, preventing the collapse of its neck under the powerful influence of gravity.

Despite these fascinating theoretical possibilities, finding and utilizing wormholes remains a significant challenge. If wormholes do exist in our universe, they are likely to be exceptionally small and highly unstable. In fact, the notion of a stable wormhole traversable by humans and objects is currently considered to be within the realm of science fiction. According



to Kip Thorne's book, «The Science of Interstellar», astronomers have not discovered any object in the universe that can be definitively identified as a wormhole, while numerous massive stars have been observed to undergo gravitational collapse, leading to the formation of black holes. [1, p. 134]

Nevertheless, there is a glimmer of hope within the scientific community. Some theories propose that wormholes could exist on a microscopic scale within the fabric of space-time known as quantum foam. Quantum foam is a concept put forth by physicist John Wheeler in 1955 to describe a turbulent sea of fluctuating energy and matter at incredibly small scales. If we were to zoom in to the Planck length, which is approximately  $10^{-33}$  centimeters and represents a hundredth of a billionth of a billionth of the size of an atomic nucleus, space-time might resemble a frothy foam. Within this foam, Wheeler suggested the existence of minuscule wormholes that could potentially be enlarged and manipulated. This idea implies that by extracting and enlarging a tiny wormhole from the quantum foam, it might be feasible to create a larger, traversable wormhole. The challenge of keeping such a wormhole stable and preventing its collapse would still remain, potentially requiring the enigmatic properties of phantom energy. [1, p. 135]

#### References:

1. Kip, Thorne. The Science of Interstellar. — W.W. Norton & Company, 2014. — 336 p.

Despite the current limitations and uncertainties surrounding the practical realization of wormholes, the study of these fascinating structures holds significant scientific value. Exploring the nature of wormholes and their theoretical implications contributes to a deeper understanding of fundamental physics and the underlying fabric of the Universe. Furthermore, the potential existence of traversable wormholes could revolutionize space travel, opening up extraordinary possibilities for human exploration and venturing into regions of the cosmos that were previously considered unreachable.

In conclusion, the concept of wormholes as a means of intergalactic or interdimensional travel captures the imagination and raises intriguing questions about the nature of space and time. While wormholes remain largely in the realm of theoretical physics and science fiction, ongoing research and scientific inquiry contribute to our understanding of these enigmatic structures. The pursuit of knowledge in this field not only expands our horizons but also has the potential to shape the future of space exploration, offering new frontiers and possibilities that were once confined to the realm of fiction.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 27 (474) / 2023

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,  
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).  
ISSN-L 2072-0297  
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.  
Номер подписан в печать 19.07.2023. Дата выхода в свет: 26.07.2023.  
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.  
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.  
E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.