

ИНТЕРНАУКА

ISSN 2686-9810

СТУДЕНЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

научный журнал

номер 1(193) часть 1

г. Москва
www.internauka.org

ИНТЕРНАУКА
internauka.org

«СТУДЕНЧЕСКИЙ ВЕСТНИК»

Научный журнал

№ 1(193)
Январь 2022 г.

Часть 1

Издается с марта 2017 года

Москва
2022

УДК 08
ББК 97
С88

Председатель редакционной коллегии:

Еникеев Анатолий Анатольевич - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии КУБГАУ, г. Краснодар.

Редакционная коллегия:

Авазов Комил Холлиевич - доктор философии (PhD) по политическим наукам;

Бабаева Фатима Адхамовна – канд. пед. наук;

Беляева Наталия Валерьевна – д-р с.-х. наук;

Беспалова Ольга Евгеньевна – канд. филол. наук;

Богданов Александр Васильевич – канд. физ.-мат. наук, доц.;

Большакова Галина Ивановна – д-р ист. наук;

Виштак Ольга Васильевна – д-р пед. наук, канд. тех. наук;

Голованов Роман Сергеевич – канд. полит. наук, канд. юрид. наук, MBA;

Дейкина Алевтина Дмитриевна – д-р пед. наук;

Добротин Дмитрий Юрьевич – канд. пед. наук;

Землякова Галина Михайловна – канд. пед. наук, доц.;

Канокова Фатима Юрьевна – канд. искусствоведения;

Кернесюк Николай Леонтьевич – д-р мед. наук;

Китиева Малика Ибрагимовна – канд. экон. наук;

Кобулов Хотамжон Абдукаримович – канд. экон. наук;

Коренева Марьям Рашидовна – канд. мед. наук, доц.;

Кадиров Умарали Дусткабилович - доктор психологических наук;

Напалков Сергей Васильевич – канд. пед. наук;

Понькина Антонина Михайловна – канд. искусствоведения;

Савин Валерий Викторович – канд. филос. наук;

Тагиев Урфан Тофиг оглы – канд. техн. наук;

Харчук Олег Андреевич – канд. биол. наук;

Хох Ирина Рудольфовна – канд. психол. наук, доц. ВАК;

Шевцов Владимир Викторович – д-р экон. наук;

Щербаков Андрей Викторович – канд. культурологии.

С88 «Студенческий вестник»: научный журнал. – № 1(193). Часть 1. Москва, Изд. «Интернаука», 2022. – 104 с. – Электрон. версия. печ. публ. – <https://studvestnik.ru/journal/stud/herald/193>

ББК 97

ISSN 2686-9810

© ООО «Интернаука», 2022

Содержание	
Статьи на русском языке	6
Гуманитарные науки	6
Рубрика 1. Искусствоведение	6
ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНИМАЦИИ Нурмаганбетова Дана Шапагаткызы Еспенова Айгерим Турсыновна	6
АРХИТЕКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДОМОНГОЛЬСКИХ ХРАМОВ СМОЛЕНСКА Поконова Ксения Андреевна	9
Рубрика 2. Краеведение	14
ОРГАНИЗАЦИЯ БОТАНИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ НА ПРИМЕРЕ САДА (ПАРКА) ИМ. М.И. ГЛИНКИ, В ГОРОДЕ СМОЛЕНСК Бобров Владислав Олегович	14
МУЗЕЙ КАК ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ Холмова Ольга Яковлевна	20
Рубрика 3. Лингвистика	22
ПАРОНИМЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ Зайцева Анна Юрьевна	22
КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ Иналова Заира Саид-Селимовна	24
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕНТАЛЬНОСТЬ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ? Логотова Анастасия Александровна	26
ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ Селеметова Виктория Викторовна	29
ПРИЧИНЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ Урусханова Айшат Абдулахрвна	33
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Чигирева Анастасия Николаевна	35
Рубрика 4. Педагогика	37
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕМЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Акопян Анжела Масисовна Шабанова Екатерина Владимировна Шарлай Валерия Валерьевна	37

ОСВОЕНИЕ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛАВИРНЫХ СОНАТ Й. ГАЙДНА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПИАНИСТА В ВУЗЕ Алексеева Анна Алексеевна Данилова Анна Викторовна	40
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КЛАССЕ ВОКАЛА Алексеева Анна Алексеевна Акбари Юлия Борисовна	44
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗА И ПРОТИВ Антонова Ангелина Викторовна	46
ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Атонен Оксана Александровна Василькова Валерия Алексеевна Шарлай Валерия Валерьевна	48
НЕКОТОРЫЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ Ашурова Дилфуза Набиевна Низомова Бибифотима Асламовна	53
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ Валиахметова Диляра Рустамовна	56
ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ Воробьёва Татьяна Андреевна	58
ИНКЛЮЗИЯ: ЗА И ПРОТИВ Горина Мария Валерьевна	62
КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Гришаева Ульяна Витальевна	64
RVL ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ Денберген Дариға Нұрланқызы	66
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ Джелилова Лилия Решатовна Андрусева Ирина Владимировна	76
ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ Зайцева Анна Юрьевна	78
ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ Закирова Рамиля Ирековна	80
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗА ИЛИ ПРОТИВ Занчурина Диляра Руслановна	82

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ	84
Зыкова Елена Александровна Сысоев Олег Александрович Цепинь Мария Игоревна	
ФОРМЫ И ВИДЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	86
Зыкова Елена Александровна Сысоев Олег Александрович Цепинь Мария Игоревна	
ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	88
Зыкова Елена Александровна Сысоев Олег Александрович Цепинь Мария Игоревна	
КИБЕРСПОРТ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	90
Илишев Ильгиз Кадымович Айдушев Минилвали Айметович Лисаченко Олег Васильевич	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К РОДНОМУ ГОРОДУ	92
Кис Ульяна Юрьевна Киреева Ксения Андреевна	
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	95
Корбмахер Лилия Константиновна Шаляпин Олег Васильевич	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	97
Кочурова Наталья Сергеевна Козлова Наталья Александровна	
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	99
Кочурова Наталья Сергеевна Козлова Наталья Александровна	
МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР	101
Кочурова Наталья Сергеевна Козлова Наталья Александровна	

СТАТЬИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

РУБРИКА 1.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНИМАЦИИ

Нурмаганбетова Дана Шапагаткызы

магистрант

*Казахской Национальной Академии Искусств им. Т. Жургенова,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Еспенова Айгерим Турсыновна

*научный руководитель, доктор PhD,
Республика Казахстан, г. Алматы*

THE POSSIBILITY OF APPLYING GRAPHICAL METHODS IN MODERN ANIMATION

Dana Nurmaganbetova

Graduate

*of the Kazakh National Academy of Arts named after T. Zhurgenov,
Kazakhstan, Almaty*

Aigerim Espenova

*Supervisor, PhD,
Kazakhstan, Almaty*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены такие аспекты как анимационный процесс в общих чертах, применение определенных техник и их приемлемость в конкретном кадре. Анализ того, в каких ситуациях наименее выгодного применения может быть сработана эффектно и почему избегается в повседневном визуальном анимационном продукте.

ABSTRACT

This article examines such aspects as the animation process in general terms, the application of certain techniques and their acceptability in a particular frame. Analysis of in which situations the least advantageous application can be worked spectacularly and why it is avoided in the everyday visual animation product.

Ключевые слова: анимация, графика, экранный продукт, текстуры, покадровая работа.
Keywords: animation, graphics, screen product, textures, frame work.

Касательно упоминания в этой статье традиционных методов графики, хотелось бы сделать предварительную оговорку, и сначала пройти по тем методам графики, которых можно причислить к данному виду искусства, но на сегодняшний день.

А именно тому, который мы можем видеть и наблюдать в анимации на телевидении. Сама работа в анимации подразумевает применение способов, которые смогли бы оптимизировать работу и по большей части передать правильно движение. И, как правило, это оптимизация заключается в том, что аниматор делает сначала черновую анимацию (она может быть прерывисто исполнена, с неточностями, как и любой черновик-рисунок).

Затем, делается чистовая анимация с очищением шероховатостей рисунка на новом слое. На этом этапе обычно добавляются промежуточные фазы между ключевыми кадрами. Однако, они могут быть добавлены еще на этапе черновой анимации, этот вопрос является не принципиальным.

И только потом, в конечном ключевом этапе, делается «контуринг» всей анимации. Этот этап характеризуется детальной и тщательной прорисовкой, но даже больше не сколько к прорисовке новых деталей, сколько к более детальному вычищению всех предыдущих кадров.

Я описала эти этапы работы для того, чтобы продемонстрировать такой пункт, что, в принципе, характерная особенность графических материалов, заключающаяся в их текстуре или проработке деталей, в самой анимации не совсем помогает работе и от нее стараются избавляться в самом начале.

Но также в противовес можно сказать, что все виды анимации не ограничиваются только лишь способами передачи визуального материала с помощью вышеприведенных оптимизирующих этапов работы. Есть и другой способ визуальной передачи, который очень часто показывается в различных фестивалях и в принципе является в какой-то характерной чертой самих фестивальных мультфильмов.

Справедливо ли будет сказать, что обычно за более графические методы берутся охотно новички в этой области. Так говорить, возможно, не совсем объективно, но можно это компенсировать выражением, что если уж аниматор берется за исполнение анимации, желая выполнить это с сохранением текстур или графичности, то он, возможно, либо любительски это исполнит, либо же будет высший профессионализм, и о легком пути не будет идти и речи. Говоря о последнем, обычно в качестве таких мультфильмов выступают различные авторские мультфильмы.

Мне вспомнился пример из нашей же отечественной анимации, где была применена очень дотошная техника исполнения, похожая на рисунки карандашом с соблюдением всех свето-теневых сочетаний, каждый кадр был прорисован именно так, а если учитывать, что один кадр вмещает в себя традиционно 24 кадра, то можно представить насколько большой и кропотливый объем работы был исполнен.

К сожалению, я не могу привести название этой короткометражки, поскольку Казахфильм удалил с платформы youtube все отечественные мультфильмы, сделанные в самом начале зарождения этой отрасли у нас. Причина неизвестна. Но точно известно, что именно этот анимационный ролик не был доделан до конца, история осталась незавершенной.

Однако, даже ориентируясь на то малое количество времени, благодаря которому можно было оценить всю красоту детально исполненных кадров, можно сказать, что визуальная красота такого произведения будет равно пропорциональна тяжкому объему труда, который будет приложен для исполнения этого.

Лично я не считаю, что это в анимации можно считать некоей целью или высшим олимпом, к которому нужно стремиться, потому что все-таки анимация сама по себе подразумевает движение. Один кадр проскользнет быстро, но в совокупности пролистываемых кадров будет учитываться то, насколько красиво и правильно было исполнено это самое действие.

Приведу наглядное объяснение того, почему графический метод исполнения анимации не является удобным. Впрочем, сложное в простом. Самое графическое исполнение чего-либо, пусть это будет рисунком, нацелено на то, чтобы передать весь возможный посыл с применением изоощренных способов всего в одном экземпляре рисунка. И подобная изоощренность совсем не ценится, если можно так сказать, и не преследуется ведущими специалистами в этой области, поскольку их способы передачи совсем другие.

В том, что я хочу сказать дальше, будет выявлено много противоречий, а именно: профессионал аниматор может себе поставить задачу исполнить анимацию в дотошном графическом стиле, но при этом он не может пренебречь основополагающей красотой и правильностью движения, это очень трудная работа. Можно ли назвать ее двойной, не знаю, однако это словосочетание лично у меня напрашивается в данном случае.

К любительским же причисляются такие работы, где были использованы в полной мере графические методы, но были не соблюдены основные принципы, по которым может работать анимация. Например, не было такого, чтобы соблюдалась плавность движений у изображаемых рисунков или же правильная последовательность действий.

Некоторые люди склонны не замечать таких нюансов, где резкая анимация, а где она исполнена как нужно. Но если специально поставить перед собой такую задачу, чтобы именно отследить сей момент, то человеческий глаз точно подметит разницу таких исполнений.

Хочется заметить, что если есть посыл в любительски выполненном мультфильме, то присущая ему резкость или гротеск может наоборот сыграть усиливающий эффект. Нередко именно в таких мультфильмах, при наличии должной смысловой нагрузки, значение оных усиливаются в сто крат в отличие от профессионально прорисованных мультфильмов, которые под собой не имеют должным образом ничего, что они хотели бы передать.

Это очень похоже на аналогию в моде, в выражении «напоказ». Те же современные мощные столпы студий как Disney или Hollywood злоупотребляют тем, что преподносят зрителю очень большой объем впрыскиваемой красивой картинке, выполненной в таких программах и визуальных эффектах, которые свидетельствуют о технологическом прогрессе всего человечества.

Но какой же смысл становится это все смотреть и зрительно «поглощать», если человек не может в смысловом контексте подчерпнуть для себя что-то новое, даже не что-то новое, а что-то, что заставило бы его задуматься о выдвигаемой проблеме, благодаря которой решили снять какое-либо произведение.

Возможно это свидетельствует о том, что способы передачи ушли далеко вперед от того же смысла зачем и почему это делается. То есть используется принцип уже не «зачем», не задаются подобные вопросы. Это скорее просто делается, как отработка навыка вхолостую.

Что ж, я думаю, что это тоже имеет место быть. Возможно, если бы мы думали только лишь о смысле, и ставили превыше простого движения в сторону развития самих навыков лишь изощренный продуманный смысл, то пришли бы, условно говоря, к философскому заключению, что в принципе, уже нет возможности изобретать что-то новое.

Список литературы:

1. Орлов А.М. Духи компьютерной анимации. Мир электронных образов и уровни сознания. М.: МИРТ, 1993. 106 с. (года): анимационное пространство, виртуальное пространство и виртуальная реальность.
2. Ерохин С.В. Эстетика цифрового компьютерного изобразительного искусства: дис. докт. филос. Наук. М., 2010. 302 с.
3. Познин В.Ф. Аудиовизуальный продукт: технология плюс творчество: монография. СПб.: СПбГУКиТ, 2006. 256 с.
4. Теракопьян М.Л. Влияние компьютерных технологий на современный кинопроцесс: дисс. канд. искусствоведения. М., 2006. 175 с.
5. Разлогов К.Э. Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета. М.: РОССПЭН, 2010. 287 с.

АРХИТЕКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДОМОНГОЛЬСКИХ ХРАМОВ СМОЛЕНСКА

Поконова Ксения Андреевна

студент,

*Российская академия живописи ваяния и зодчества Ильи Глазунова,
РФ, г. Москва*

АННОТАЦИЯ

На территории Смоленска сохранились уникальные храмы XII в.: церкви Петра и Павла, Иоанна Богослова и собор Михаила Архангела, позволяющие частично восстановить историю смоленской архитектуры. В статье поставлена задача выделить основные черты домонгольской архитектуры храмов Смоленска. При помощи стилистического анализа рассмотрено развитие типологии позакомарного храма на Смоленской земле и выделено два типа домонгольского смоленского храма (четырёхстолпный и шестистолпный с нарфиком). Архитектурные традиции в начале XII в. в Смоленске были заимствованы из южнорусской архитектуры (Киев, Чернигов), а в конце столетия из соседнего Полоцкого княжества. На протяжении XII в. типология храма постепенно усложняется: одновременно с позакомарными завершениями появляется трехлопастное покрытие, четырёхстолпные соборы обстраиваются галереями.

ABSTRACT

Unique temples of the XII century have been preserved on the territory of Smolensk: the churches of Peter and Paul, John the Theologian and the Cathedral of Michael the Archangel, which partially restore the history of Smolensk architecture. The article aims to identify the main features of the pre-Mongol architecture of the temples of Smolensk. With the help of stylistic analysis, the development of the typology of the posacomar temple on the Smolensk land is considered and two types of the pre-Mongol Smolensk temple (four-column and six-column with narfik) are distinguished. Architectural traditions at the beginning of the XII century in Smolensk, they were borrowed from South Russian architecture (Kiev, Chernigov), and at the end of the century from the neighboring Principality of Polotsk. During the XII century the typology of the temple gradually becomes more complicated: simultaneously with the post-sacrarium completions, a three-bladed covering appears, four-column cathedrals are built up with galleries.

Ключевые слова: домонгольская архитектура, Смоленск, храм Петра и Павла, архитектура XII в., собор на Протоке, церковь Иоанна Богослова.

Keywords: pre-Mongol architecture, Smolensk, the Church of Peter and Paul, architecture of the XII century, the Cathedral on the Bayou, the Church of St. John the Theologian.

В настоящее время на территории России осталось мало церквей домонгольского периода (988—1237), поэтому уникальные смоленские памятники XII в.: церковь Петра и Павла, храм Иоанна Богослова, собор Михаила Архангела, – позволяют частично восстановить историю домонгольской архитектуры и определить ее специфические черты.

Смоленская летопись, являющаяся важным историческим источником по городской архитектуре, к сожалению, была утрачена в XV в. В XIX в. обзор всех уцелевших памятников Смоленска был сделан П.П. Свиныным [17 С. 301—324], однако без их стилистического описания. В советский период И.М. Хозеров во время реставрации храма Петра и Павла и смоленской крепостной стены сделал обмеры всех памятников, открыл особенности плана (наличие приделов) и предположил, что в XII—XIII вв. на территории Смоленска было воздвигнуто не менее 27 каменных сооружений. С помощью метода стилистического анализа автор сделал заключение о привлечении к строительству западных мастеров [18].

Н.Н. Воронин рассмотрел специфику смоленского зодчества, как одной из школ периода феодальной раздробленности, отметив быстрое развитие архитектурных форм и важную роль смоленской школы для русского зодчества в целом, а также предложив периодизацию

развития архитектуры Смоленска: первый этап — середина XII в., второй — начало XIII в. [5] Н.Н. Воронин и П.А. Раппопорт проанализировали конструктивные и стилистические особенности памятников (специфику декоративных элементов) и ввели смоленскую школу в контекст русского зодчества [7].

До сих пор недостаточно исследована проблема происхождения мастеров и появления строительной традиции — четырехстолпного храма с галереями, достроенными позже. К памятникам данного типа относится церковь Петра и Павла в Смоленске середины XII в., которая имеет высокую степень сохранности, а также церковь Иоанна Богослова, церковь Михаила Архангела и остатки Успенского собора. Для классификации построек и выявления типологического ряда домонгольских храмов необходимо провести сравнительный анализ с церквями из других регионов России, имеющими схожие стилистические и конструктивные черты.

Смоленский собор Петра и Павла имеет строгие пропорции, подчеркнутые сдержанным декором. «Четырехстолпный одноглавый храм черниговского пошиба. Отсутствие штукатурки раскрывает взору подлинную фактуру равнослойной кирпичной кладки стен. Нарядный декор: аркатурный пояс, бегунец на угловых лопатках, выложенные из кирпичей рельефные кресты. На барабане — полосы арочек и керамических вставок в виде нишек с килевидным завершением. Галереи-усыпальницы пристроены ближе к концу века; не сохранились» [7. с. 66].

Важную функцию в общем облике храма выполняла светло-розовая затирка, смягчающая контрастность кладки, что придавало плоскости фасада большую монолитность. Вероятно, затирка не покрывала декоративные элементы. Таким образом, храм должен быть светлым с обнаженным краснокирпичным декором.

У храма Иоанна Богослова, датируемого 1170-ми годами, от XII в. уцелела только коробка стен, остальное — перестройка XVIII в., однако на материале фундамента можно выделить ряд общих черт с церковью Петра и Павла: храмы четырехстолпные одноглавые с тремя апсидами, идентичное устройство вертикальных тяг — по углам широкие плоские лопатки, в середине полуколонны, придающие фасаду выраженную пластичность. Внешние членения фасада соответствуют организации внутреннего пространства. Двухступчатые порталы и удлиненные, узкие оконные проемы создают впечатление строгости. Подобен внешний облик церквей: стены были покрыты затиркой, обнажая декор. В церкви Иоанна Богослова на уровне пят закомар тянулся пояс аркатуры. На северо-восточной лопатке уцелел от перестройки большой шестиконечный крест на ступенчатой Голгофе. Однако на апсиде было принято решение отказаться от слепой аркатуры, в отличие от церкви Петра и Павла.

Церковь Иоанна Богослова, по сравнению с храмом Петра и Павла, имеет более узкие окна и более высокие ниши, развивается мотив Петропавловской церкви о стремлении ввысь. Пропорции храма Иоанна Богослова более стройные. Церковь Иоанна Богослова и Петропавловский собор представляют один тип домонгольского смоленского храма (четырехстолпный, одноглавый, трехапсидный; без галереи в плане; снаружи стены покрыты затиркой, обнажая лишь строгий декор; узкие окна; мотив стремления ввысь).

Церкви четырехстолпного типа появились не сразу, в начале XII в. преобладал тип шестистолпного позакомарного храма (храма с нарфиком). В Смоленске полностью не сохранилось ни одного храма шестистолпного типа, в 60-ых гг. XX в. был реконструирован Успенский собор, заложенный в 1101 г. Владимиром Мономахом и достроенный уже при внуке Мономаха, князе Ростиславе Мстиславиче. Не сохранился даже фундамент храма, но археологи, включая Н.Н. Воронина, обнаружили фрагменты плинфы двух типов. Для первого типа характерно тесто темно-красного цвета и раковистый излом. Плинфы второго типа имеют более четкую форму и сделаны из хорошо перемешанной глины. Плинф второго типа обнаружено больше, чем первого, вторая группа очень схожа с плинфами Борисоглебского собора на Смядыни, который заложен князем Ростиславом. Из этого следует, что плинфы второй группы относятся к достройке собора при Ростиславе, тогда темно-красные плинфы, вероятно, относятся к первому этапу строительства при Мономахе.

Наиболее близкая аналогия Успенскому собору Смоленска — собор Рождества Богородицы в Суздале, возведенный Владимиром Мономахом. Храм Рождества Богородицы выполнен из кирпича, повторяя киевскую кладку. Из Киевского патерика известно, что Владимир Мономах присутствовал на закладке собора Киево-Печерской Лавры, по подобию киевского Успенского храма князь построил соборы в Ростове и Суздале.

Успенский собор Киево-Печерской Лавры — шестистолпный трехапсидный храм, уже не имеет лестничной башни, которая присутствовала в более ранней киевской архитектуре. Зодчие отказываются от колонн и ставят крещатые столбы. Именно Успенский собор закрепил этот типологический образ за другими храмами эпохи последней трети XI — начала XII в.

К середине XII в. преобладает тип четырехстолпного храма, к которому и относится смоленская церковь Петра и Павла. Подобный памятник мы находим в архитектуре Чернигова. Борисоглебский собор старше рассмотренных нами смоленских церквей и датируется 1120-ми гг. Несмотря на то, что храм имеет нартекс, визуальное сходство с храмом Петра и Павла, собором Иоанна Богослова позволяет допустить, что подобное решение было заимствовано из черниговской архитектуры. Важно помнить, что в XII в. расхождение на региональные школы еще отсутствует, и необходимо рассматривать все три памятника как пример южнорусской архитектуры домонгольского периода.

Фасад Борисоглебского храма расчленен вертикальными тягами на плоскости, по углам находятся широкие лопатки, а посередине, как и в смоленских церквях, приставлены полуколонны, однако их три, а не две, так как у собора имеется нарфик, присутствует традиционный принцип соответствия членения фасада внутреннему устройству храма. Оконная композиция аналогична смоленским храмам: в центральные закомары вписано по три окна, в боковых же прорублено лишь одно. Объединяют эти памятники в один тип и приемы декорирования: аркатурные пояски проходят по пятам закомар, подчеркивают верхние грани апсид и барабана. Активно используется мотив слепой ниши, как в соборе Петра и Павла, но в Борисоглебском храме ниши находятся и на пряслах между окнами закомар и среднего яруса.

На основании стилистического анализа можно предположить северо-итальянское происхождение храма. Доказательством служат археологические находки — фрагменты рельефных капителей с изображением хищников, птиц, дракона, а также плетеный орнамент. Оригинальная белокаменная резьба была выполнена ломбардскими мастерами.

Церковь Петра и Павла и Борисоглебский собор в Смоленске имеют общую конструктивную концепцию, но разное декоративное убранство. Черниговский храм скрывает свой материал, хочет казаться каменным. Смоленский же, наоборот, использует обнаженную местами кирпичную кладку декора, оживляя поверхность стены.

В 80-е гг. XII в. архитектурные традиции меняются. В Смоленске, с одной стороны, наблюдается отход от позакомарного перекрытия и применение трехлопастного решения, с другой стороны, — начинается строительство сложных храмовых построек позакомарного типа.

Главным примером позакомарного типа является собор на Протоке, который не уцелел, однако останки имеют высокую сохранность. Большой четырехстолпный собор, в плане немного вытянут по оси восток-запад. С трех сторон к нему примыкает галерея, западная часть образует нартекс, с пристроенным с запада притвором. Фасадные членения храма типичны: широкие плоские лопатки четко обозначают границу основного объема. Оси столбов на фасаде акцентируют сложнопрофилированные пилястры: их верхняя часть распадается на плоскости со скругленными углами. Порталы собора имеют ступенчатую амбразуру, необычна форма апсид: прямоугольные, углы фиксируют плоские лопатки, внутри же углы скруглены. Посреди апсиды, вероятно, находилось большое окно, которое было смысловым источником освещения. В средней апсиде сохранились остатки кирпичной коробки престола. Собор на Протоке выделяется своей структурой среди других построек этого периода. Борисоглебский храм следует традиции соборов с галереями, включая церковь Петра и Павла (как показали раскопки, она имела пристройки). Галереи выполняли функцию гробниц: найдено большое количество погребений. В храме на Протоке просматривается переключка с типом трехлопастных храмов, но менее выражена ярусность и ступенчатость композиции.

Изучение одного из сохранившихся трехлопастных храмов XII в. — собора Михаила Архангела — завершит типологический ряд и объяснит, имеет ли связь трехлопастной тип с позакомарным и откуда приходят в Смоленск эти традиции. Определение количества столбов вызвало у исследователей затруднения. Н.И. Брунов считает его шестистолпным [4.], М.К. Каргер — четырехстолпным [8.], ввиду того, что восточная пара столбов совпадает с восточной стеной, имеющей три апсиды. Купол занимает центральное положение в композиции. В пропорциях храма заметно выражен вертикализм, чему способствует и новый тип перекрытия (можно предположить, что восходит к позакомарному, так как центральная закомара обретает главенствующую роль, выдвигается выше, а боковые сокращаются до половины и понижаются). Принципиально иные апсиды: боковые становятся прямоугольными, а центральная сильно выступает вперед. С трех сторон храм имеет приделы, образуя в плане форму византийского креста. Декорирование фасада становится сложнее, вместо плоских лопаток появляются пучковые пилястры, но оконная композиция остается прежней.

Шестистолпная архитектура проникает в Смоленск из соседнего Полоцкого княжества, которое существовало несколько обособленно, однако смоленская школа не становится подражательной. Смоляне переработали формы полоцкой архитектуры в своих традициях, которые развивались на протяжении всего XII в., создав самостоятельную архитектурную школу, способную оказывать влияние и на другие земли (в Пскове главный Троицкий собор имел смоленские черты).

Типология смоленского домонгольского храма трансформируется на протяжении XII — XIII вв.: в 40-х гг. XII в. тяготеет к южнорусским памятникам Киева и Чернигова. От шестистолпного храма с нарфиком осуществляется переход к четырехстолпному храму, известному по церкви Петра и Павла, которая в 80-х гг. претерпевает второй этап обстройки при помощи добавления галерей. Одновременно храмы становятся стилистически разнообразнее, происходит отход от позакомарной системы в пользу трехлопастной, пришедшей из Полоцка, но переосмысленной в Смоленске. Начинается распад общерусского стиля, и выделяются самостоятельные региональные школы, включая смоленскую, примеры влияния которой сохранились не только в Смоленске, но и в других крупных центрах, например, в Новгороде (церковь Параскевы Пятницы на Торгу), в Пскове (Троицкий собор).

Список литературы:

1. Авдусин Д.А. Возникновение Смоленска. — Смоленск: Кн. изд-во, 1957. — 55 с.
2. Алексеев Л.В. О древнем Смоленске (к проблеме происхождения, начальной истории и топографии) // Советская археология. — 1977. — № 1. — С. 83—103.
3. Белогорцев И.Д. Кирпичные постройки XII в. в Смоленске // Материалы по изучению Смоленской области. — 1963. — Вып. 5. — С. 137.
4. Брунов Н.И. Мастера древнерусского зодчества. — М.: Государственное изд-во литературы по строительству и архитектуре. — 1953. — 80 с.
5. Воронин Н.Н. Раппопорт П.А. Смоленский детинец и его памятники // Советская археология. — 1967. — № 3 — С. 287
6. Воронин Н.Н. Раппопорт П.А. Древний Смоленск // Советская археология. — 1979. — № 1 — С. 63—73.
7. Воронин Н.Н., Раппопорт П.А. Зодчество Смоленска XII—XIII вв. — Л.: Наука, 1979. — 413 с.
8. Каргер М.К. Зодчество древнего Смоленска XII—XIII вв. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964. — 138 с.
9. Мурзакевич Н.А. История губернского города Смоленска от древнейших времен до 1804 г. — Смоленск: При Губернском Правлении, 1804. — 307 с.
10. Мурзакевич Н.Н. Достопамятности города Смоленска. — Смоленск, 1844. — 18 с.
11. Орловский И.И. Борисоглебский монастырь в Смоленске на Смядыни и раскопки его развалин // Смоленская старина. — 1909. — Вып. 1 — С. 197—312.

12. Орловский И.И. Достопамятности Смоленска. — Смоленск: Тип. П.А. Силина, 1905. — 80 с.
13. Писарев С.П. Княжеская местность и храм князей в Смоленске. — Смоленск: Типо-лит. Ф.В. Зельдович, 1894. — 295 с.
14. Писарев С.П. Памятная книга г. Смоленска. — Смоленск: изд. Смолен. губ. стат. ком. 1898. — 208 с.
15. Раппопорт П.А. Смирнова А.Т. Архитектурные достопримечательности Смоленска. — М.: Московский рабочий, 1976. — 96 с.
16. Сапожников Н.В. Памятники архитектуры и древняя топография Смоленска. // Вестник Московского университета. Сер. 8: История. — 1979. — № 5 — С. 54—67.
17. Свиньин П.П. Взгляд на достопримечательные здания в г. Смоленске и урочищах, находящихся в Смоленской губернии // Отечественные записки. 1826. — Ч. 27. — № 77. — С. 301—324.
18. Хозеров И.М. Археологическое изучение памятников зодчества древнего Смоленска // К содержанию 11-го выпуска Кратких сообщений Института истории материальной культуры. — 1945. — С. 20—26.

РУБРИКА 2.**КРАЕВЕДЕНИЕ****ОРГАНИЗАЦИЯ БОТАНИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ НА ПРИМЕРЕ САДА
(ПАРКА) ИМ. М.И. ГЛИНКИ, В ГОРОДЕ СМОЛЕНСК***Бобров Владислав Олегович**студент,**Смоленский государственный университет,**РФ, г. Смоленск*

Ботаническая экскурсия имеет огромное значение для изучения окружающей нас природы. В рамках изучения предмета биология, экскурсии позволяют установить связь теории с практикой. Учащиеся видят живые объекты в естественной среде, получая представление о целостности природы в определенное время года. Экскурсии в лес или ландшафтного типа парк могут проводиться с одинаковым успехом и пользой как весной, летом и осенью, так и зимой.

Среди экскурсий по естественнонаучному направлению ботанические экскурсии наиболее распространены. Вовремя их, проводится изучение, как травянистых растений, так и древесных. Проведение отдельных дендрологических экскурсий является редким явлением. Хотя получение знаний о многообразии древесных растений и их жизненных формах, онтогенезе, будет интересно с разных точек. Во-первых, это возможность проведения экскурсий в любое время года. Во-вторых, такие экскурсии, в случае сбора личных гербариев нанесёт меньший вред природе, так как достаточно будет собрать несколько листьев, не срезая часть растения. В-третьих, изучение дендрологического состава ближайшего леса, или ландшафтного типа парка, даст обобщенное понятие о ассортименте древесных в данном городе, так как зачастую высаживаются или произрастают наиболее типичные виды данной местности.

Сегодня более или менее нетронутая природа так далеко отодвинулась от городов, что для нас – городских жителей – изучение жизни растений стало затруднительно чисто технически. Поэтому, становятся наиболее интересны экскурсии в черте города. Сейчас при знакомстве со всем разнообразием живого мира нельзя обойтись без изучения его особой формы, которая сложилась в городах – «городской природы».

Основной метод обучения на экскурсии – наблюдение. Метод наблюдения на экскурсии чаще всего сочетается с рассказом или беседой, в процессе которых экскурсовод направляет внимание обучающихся на изучение конкретных объектов и явлений.

В качестве примера, для разработки ботанической экскурсии был выбран сад (парк) им. М.И. Глинки (Блонье). Находится он в центральной части г. Смоленска. Восточнее сада проходит улица Глинки, западнее - ул. Октябрьской революции, севернее – Ленина, южнее Коммунистическая. Площадь сада – 4,2 га. Форма прямоугольная. Сад имеет регулярную планировку. В центре имеется округлая площадка с фонтаном, откуда в разные стороны идут дорожки. В восточной части сада установлен памятник композитору М.И. Глинке.

В XII-XIII в. территория нынешнего сада находилась за пределами города и представляла собой луг, использовавшийся как пастбище. Позднее она вошла в черту города, и здесь был высажен сад. В XVI-XVII в. территория Блонье застраивается домами бояр и стрельцов. В конце XVIII века все постройки сносят, и создает плацпарадную площадь, обсаженная березовыми аллеями. В 1830 г. площадь была перенесена на территорию Лопатинского сада, а Блонье было распланировано под общественный сад. Таким образом, возраст нынешнего сада имени М.И. Глинки (Блонье) составляет 191 год.

В литературе имеются данные о породном составе древесной и кустарниковой растительности, произрастающей в парке в 1960 г., интересным аспектом экскурсии является сравнение этих данных с современными. Так в 1960 г. в саду произрастало 2414 деревьев и 215 кустарников, разного возраста (573 дерева возрастом 50-100 лет и более) что отражено в таблице 1, а в таблице 2 представлен современный видовой состав растений [1].

Таблица 1.

Список растений на 1960 год [1]

Деревья	Деревья	Кустарники
Клен остролистный	Тополь бальзамический	Акация желтая
Ясень обыкновенный	Тополь черный	Орешник (лещина)
Клен ясенелистный	Береза бородавчатая	Бузина красная
Липа мелколистная	Береза пушистая	
Конский каштан	Черемуха обыкновенная	
Осина	Ель обыкновенная (высокая)	
Яблоня лесная	Лиственница сибирская	
Дуб летний	Рябина обыкновенная	
Ольха серая	Вяз обыкновенный	
Слива садовая	Тополь серебристый	

Таблица 2.

Список растений на 2021 год

Деревья	Деревья	Кустарники
Береза бородавчатая	Липа крупнолистная	Барбарис обыкновенный
Вяз гладкий	Липа мелколистная	Боярышник сомнительный
Вяз шершавый	Орешник или Лещина	Жимолость обыкновенная
Дуб черешчатый	Рябина обыкновенная	Кизильник блестящий
Ель колючая	Тополь бальзамический и чёрный	Снежнаягодник белый
Ель обыкновенная	Туя западная	Смородина альпийская
Каштан конский	Ясень обыкновенный	
Клён платанолистный	Ясень пенсильванский	
Клён полевой		
Клён ясенелистный		

Сравнивая эти данные, мы видим, что количество деревьев и кустарников сократилось вдвое, а ассортимент претерпел большие изменения. На сегодня было подсчитано 974 деревьев и 850 кустарников. Деревья и кустарники разных пород и разного возраста. Наблюдаются молодые посадки деревьев в возрасте от 5 до 10 лет, их число составляет 70 экземпляров. Посадки кустарников в основном представлены в виде живой изгороди из кизильника блестящего и жимолости обыкновенной. Так же, как и в 1960 году, в саду имени М.И. Глинки мало встречаются породы деревьев, характерных для наших лесов: ели, сосны, дуба, вяза. И так же совсем не заметны кустарники, в частности такие, как бересклет, сирень, спирея, калина, жасмин, шиповник. Количество деревьев, возрастом более 100 лет, не более двух десятков. Яркими примерами являются Ясень Обыкновенный, который хорошо чувствует себя в данных условиях.

Не были обнаружены следующие растения: Лиственница сибирская, ольха серая, осина, слива садовая, тополь серебристый, черёмуха обыкновенная, яблоня лесная. Преобладающей древесной породой является: липа мелколистная, клён платанолистный, ясень обыкновенный. Единичными посадками представлены: лещина, боярышник сомнительный, туя западная и ель колючая.

На территории сада имени М.И. Глинки можно встретить искусственные посадки деревьев, и самосев растений, что даёт возможность изучения онтогенеза многих древесных пород, не типичных для нашей местности.

Ботаническая экскурсия начинается с северо-восточного входа в парк, напротив гостиницы «Смоленскотель».

Объект №1 по обе стороны от входа находятся посадки Ели Колючей, высотой 3 метра, которая является культурным растением для нашей местности. Ель колючая (лат. *Picea pungens* Engelm.) вечнозелёное хвойное дерево высотой 25-30 м, редко до 46 м. Диаметр ствола – до 1,5 м. Кора тонкая, чешуйчатая. Крона узкоконическая у молодых деревьев, у старых деревьев становится цилиндрической. Хвоя жесткая четырёхгранная в сечении, длиной 15-30 мм. Цвет иголок от серовато-зелёного до ярко-голубого. Шишки слабо цилиндрические, длиной 6-11 см и шириной в закрытом состоянии 2 см, в раскрытом состоянии до 4 см. Цвет шишек от красноватого до фиолетового, зрелая шишка светло-коричневая [2].

Объект №2 в 15 м от входа находится памятник Оленю и два бронзовых льва. Слева от оленя находится живая изгородь, высотой около 1 м, из Смородины альпийской, с группой снежноягодника обыкновенного, данные виды являются культурным видом и хорошо поддаются стрижке. Смородина альпийская (лат. *Ribes alpinum* L.) выращивается как декоративный вид. Кустарник около 1,5 м высотой, с плотно облиственёнными густыми компактно расположенными ветвями. Листья трёхлопастные тёмно-зелёные блестящие, шириной до 4 см, сверху покрытые жёсткими железистыми щетинками. Обратная сторона листа светлая, гладкая, голая. Плоды – мучнистые на вкус, розовые ягоды размером 6-8 мм [2]. Снежноягодник белый (лат. *Symphoricarpos albus* (L.) S.F.Blake) кустарник высотой до 1,5 м с тонкими побегами. Листья супротивные, яйцевидные или овальные, цельнокрайние, длиной до 2-5 см. С верхней стороны зелёные, голые, с нижней – сизые и слегка опушённые [2].

Объект №3. Далее экскурсия продвигается по правую сторону от входа, вдоль улицы Ленина. На данном отрезке маршрута встречаются посадки рябины обыкновенной, Каштана конского, берёзы повислой, ясеня обыкновенного. Во время прохождения данного участка, будут возможны гербарные сборы рябины обыкновенной и берёзы повислой.

Рябина Обыкновенная (*Sorbus aucuparia* L.) это дерево высотой до 10 м. Листья до 20 см длиной, очерёдные, непарноперистосложные, состоят из 7-15 почти сидячих ланцетных или вытянутых, заострённых, зубчатых по краю листочков, цельнокрайних в нижней части и пильчатых в верхней, сверху зелёных, обычно матовых, снизу заметно более бледных, опушённых. Побеги голые, красновато-бурые, покрытые блестящей сероватого цвета пленкой, легко стирающейся. Кора взрослых деревьев гладкая светло-серо-коричневая или жёлто-серая, блестящая [5].

Берёза повислая (*Betula pendula* Roth) дерево высотой до 20 м высотой. Листья 5-7 см длиной и 3,5-6 см шириной [3], заостренные на вершине и прямы или ширококлиновидные при основании, с двух сторон голые снизу слабосмолисто-точечные. Побеги коричневатого или красно-бурые, продольно-ребристые, со следами опушения и с мелкими черноватыми чечевичками (так называемыми бородавками, что является главной отличительной чертой).

Объект №4. вход в парк на пересечение улиц Ленина и Октябрьской революции. Тут располагаются крупные посадки двух видов елей, таких как ель обыкновенная и ель колючая. Так же тут возможно знакомство с древесными породами ясень обыкновенный, клён американский.

Ель Обыкновенная (*Picea abies* (L.) Karst.) и Ель Колючая (*Picea pungens* Engelm.) будут различаться цветом хвои, у первого вида она зелёная, а у второго голубовато-зелёная. такой цвет придаёт налёт, который зависит от интенсивности освещения. так же будут отличаться хвоинки по форме и длине. у ели обыкновенной хвоя тупо- четырёхгранная, 5-10 мм длинной,

а у ели колючей тонкозаостренная четырёхгранная, длиной 20-40мм [2]. Клён американский и ясень обыкновенный (*Fraxinus excelsior* L.) очень часто путают между собой. Главной отличительной чертой будут являться листья. у ясеня обыкновенного простые листья в группе из 5-9 листочков на длинном черешке (40 см), продолговатоэллиптические, ланцетные, 5—10 см длиной и 2-7 см шириной, сверху зеленые, блестящие, без опушения, снизу светло-зеленые, со слабым опушением по жилкам, короткочерешковые, заостренные на вершине, с клиновидным цельнокрайним основанием (выше край листочка неравномерно-пильчатый) [5]. А вот у клёна американского (*Acer negundo* L.) Лист сложный непарноперистый, имеют 3, 5, 7 листочков, каждый из которых 15-18 см длиной; в верхней части светло-зелёные, снизу бледные серебристо-белые, обычно гладкие на ощупь; на черешках длиной до 8 см [4], напоминают по форме лист ясеня – отсюда и русское видовое название. Листья на краях шероховато пильчатые или лопастные. Форма листа различается, но отдельные листики напоминают классический кленовый лист. Осенняя окраска листьев – преимущественно жёлтая.

Объект № 5. Далее продвигаясь к центру парка, высажена живая изгородь из кизильника блестящего высотой около 50 см. данный вид кустарника является самым многочисленным в наблюдаемом парке, так как является декоративным оформлением, их насчитывается около 750 экземпляров. Кизильник блестящий (*Cotoneaster lucidus* Schltldl) Пряморастущий листопадный кустарник до 3 м высотой, с густо опушёнными молодыми побегами текущего года. Крона по диаметру больше высоты в 1,5 раза, образована прямыми побегами, растущими во все стороны. Листья эллиптические до яйцевидных, заострённые, длиной 1,7-5 см, шириной 0,8-3,5 см, сверху тёмно-зелёные, блестящие, голые; снизу сначала опушённые, желтоватойлочные, позже почти голые, желтоватые. С наступлением осени окраска листьев становится тёмно-коричневато-красноватой. Имеются плоды черные, блестящие, шарообразные [5]. По правую сторону от дорожки, можно провести изучение лещины, вяза гладкого, молодых посадок каштана конского. Лещину или орешник (*Corylus avellana* (L.) H.Karst.) можно будет узнать по групповой посадке на светлом лугу. Кустарник 4 м высотой. Листья широкояйцевидные или округлые, на вершине равномерно суженные, острые, при основании слегка неравнобокие, округлые или ширококлиновидные, 5-10 см длиной и 3-7 см шириной, с 8-10 парами боковых жилок. Край листовой пластинки (просто- или дважды-) мелкоостисто-зубчатый [5]. Вяз Гладкий (*Ulmus laevis* Pall.) дерево до 16 м высотой. Отличительной чертой среди рода вяз является то что неравнобокость листовой пластинки выражена слабее. листья сравнительно мелкие, 3-7 см длиной, эллиптические, ланцетные или яйцевидные, на вершине остроконечные, с почти равнобоким основанием, сверху мягкие, голые, по краю дважды-пильчато-зубчатые [5]. Каштан конский (*Aesculus* L.) в последнее время поражается различными бактериями и вредителями, из-за чего теряет декоративность. Для изучения лучше всего подходят здоровые листья, их можно встретить только в конце весны, начале лета. Позже листва «ржавеет». Листья на длинных черешках, пальчато-сложные из 5-7 крупных сидячих листочков до 20 см длиной и 10 см шириной. Обратнойяйцевидные с клиновидным основанием и резко заострённой верхушкой, по краю острогородчатые или пильчатые [4].

Объект № 6. В центре парка находится фонтан, вокруг него можно встретить групповые посадки туи западной. Туя западная (*Thuja occidentalis* L.) имеет много сортов, которые отличаются формой, размерами, и окрасом хвои. Высота до 5 м. хвоя Чешуевидная, мелкая, вытянуто-ромбическая, с овальной смоляной железкой на спинке, темно-зеленая, тусклая или несколько блестящая, приросшая почти на всем протяжении к стеблю и плотно прижатые к нему. Главным отличием от туи восточной будут шишки. Шишки яйцевидные, мелкие (7-12 мм), состоящие из тонких чешуй, семенные чешуи деревянистые, на конце крючковидно загнуты наружу, темно-бурые с синеватым налетом. У закрытой шишки отдельные чешуи трудно различимы и узнаются только по крючковидным выростам.

Объект №7. Двигаясь через кафе «Русский двор», ко входу на пересечение улиц Октябрьской революции и Коммунистическая, встречаются посадки живой изгороди из различных пород кустарников, таких как: барбарис обыкновенный (*Berberis vulgaris* L.) – это кустарник высотой до 2,5 м, чаще всего подвергается стрижке. Кора снаружи светло-бурая,

внутри тёмно-жёлтая. Побеги гранистые, прямостоящие, желтовато-пурпурные, позднее беловато-серые. На укороченных побегах развиваются нормальные листья, на удлинённых вместо листьев – колочки. Листья – очерёдные тонкие, обратнойцевидные или эллиптические, длиной до 4 см, шириной 2 см, к основанию клиновидно суженные, с закруглённой, реже несколько заострённой верхушкой, мелко- и остро-зубчато-пильчатые по краю. Плод – ягода, продолговато-эллиптическая, ярко-красная или пурпурная, длиной до 12 мм, имеет кислый вкус [5], а также жимолость обыкновенная (*Lonicera xylosteum* L.) Кустарник до 1,5 м. Молодые побеги зелёного или красноватого цвета, на старых, кора серая или буровато-серая. Листья округло-эллиптические, обратнойцевидные, 3-7 см длиной и 2-5 см шириной, с притупленной или острой вершиной и с закруглённым или округло-клиновидным основанием. С верхней стороны зелёные, с нижней сизовато-зелёные, густо опушённые. Центральная жилка фиолетовая. Плоды шарообразные темно-красного цвета [5].

Далее маршрут проходит вдоль улицы . Коммунистическая до входа в парк на пресечение улиц Коммунистическая и Глинки, откуда маршрут продолжается до объекта №8, конечной точки у памятника М.И. Глинки. На протяжении данного маршрута, возможны несколько остановок для ознакомления с такими видами клёна, как клён полевой, клён платанолистный и клён американский. Клён полевой (*Acer campestre* L.) достаточно редкое растение в городе Смоленск. Имеет высоту до 15 м. Ствол прямой или слегка изогнутый, покрытый тонкой, буровато-серой корой с продольными трещинками. Молодые побеги желтовато-бурые, тонкие, иногда крылатые от пробковых наростов. Листья супротивные, обычно пятилопастные, редко трёхпальчатолопастные, плотные, сидят на черешке длиной 5-13 см. Лопасты тупые, цельнокрайние или с немногими притупленными зубцами. Размеры листовой пластины: 4-17 см в длину и 4,5-10 см в ширину. Верхняя сторона листа тёмно-зелёная или светло-зелёная, слегка блестящая, а нижняя более светлая, светло-зелёная, мелкоопушённая [5]. Клён платанолистный (*Acer platanoides* L.) всем известное дерево, оно имеет высоту 25 м. листья трёхлопастные, яйцевидные или треугольно-яйцевидные, на вершине заостренные и оттянутые, со слабосерцевидным усечённым основанием. Размеры листовой пластины: 4-15 см длиной, 3-12 см шириной [2]. Клён Американский (*Acer negundo* L.), уже встречался на объекте №4, он будет, хорошо отличим от остальных представителей рода Клён в данном парке. Так же на данном отрезке встречаются деревья с возрастом более 100 лет, такими являются ясень обыкновенный, и приближенные к такому возрасту тополь бальзамический и чёрный. Они имеют внушительные размеры, с толщиной ствола около полутора метров и высотой в 30 метров. Тополь бальзамический (*Populus balsamifera* L.) часто встречаемое дерево в окрестностях города Смоленск. Листья обратнойцевидные, обратно ланцетные, округлые или округло-яйцевидные, с коротко оттянутой вершиной и округлым основанием, по краю слабогородчато зубчато-пильчатые (или цельнокрайние, 2-7 см длиной и 1,5-2,5 см шириной, сверху темно-зеленые блестящие, снизу тусклые светло-зеленые, молодые опушенные, вызревшие голые. Высотой до 30 м [2]. Тополь чёрный (*Populus nigra* L.) имеет листья простые, черешковые, цельные, очерёдно расположенные, ежегодно опадающие. Листовые пластинки голые, длиной 4-11 см, шириной 3-9 см, ромбовидные либо овально-треугольные, сверху зелёные, снизу бледнее, с оттянутой верхушкой, реже с коротким заострением, при основании широколиновидные или прямосрезанные. Край листовой пластинки, за исключением основания и оттянутой верхушки, пильчатый, иногда острогородчатый, с железистыми зубцами [5].

Возле памятника М.И. Глинки, имеется небольшая площадка для близкого изучения древесных растений.

При проведении ботанической экскурсии по саду (парку) им. М.И. Глинки, возможно изучение следующих тем: древесные растения местной флоры. Создание гербариев. Морфология растений. Деревья и кустарники зимой.

Древесные растения интродуценты. Подлесок и подросток, ярусность. Мозаичность и требовательность к свету. История парка. Возраст и продолжительность жизни древесных растений. композиции из древесных растений.

Приведенный выше маршрут, по нашим наблюдениям является наиболее насыщенным для изучения растений. Создание личных гербариев возможно в любой точке парка, так как в шаговой доступности можно найти весь древесный ассортимент. Стоит только помнить, что при сборе гербария, стоит использовать только листья растений.

Таким образом, нами было изучено современное состояние посадок, которые произрастают в саду (парке) им. М.И. Глинки (Блонье). Изучая возможность проведения здесь ботанических экскурсий, мы отдали предпочтение изучению деревьев и кустарников на Блонье. Расположение в центральной части города, хорошая транспортная доступность позволяют проводить экскурсий в любое время года, определяя деревья не только по листьям, но и по побегам и почкам.

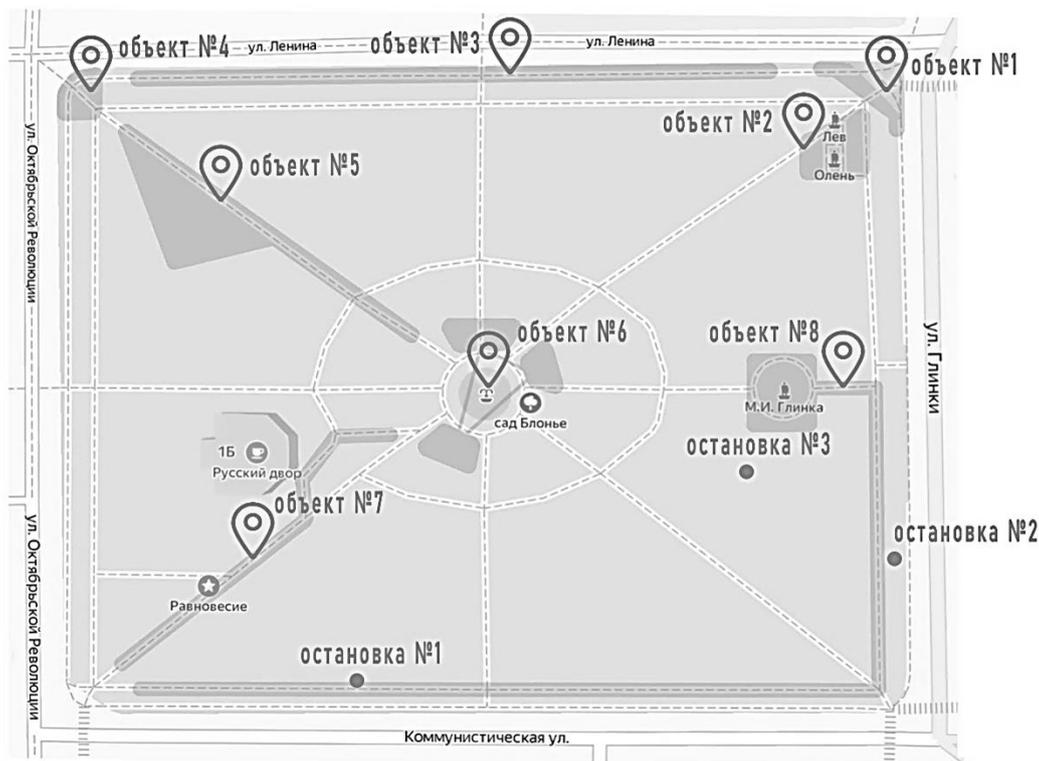


Рисунок 1. Схема расположения объектов экскурсии в парке Блонье

Список литературы:

1. Погуляев Д.И. Природа Смоленска и его окрестностей / Д.И. Погуляев, Б.В. Гроздов; ред Е.И. Анисеев. – Смоленск, 1965. 240 с.
2. Определитель деревьев и кустарников. / Чепик Ф.А. –Агропромиздат, 1985. 232 с.
3. Флора средней полосы европейской части России. / Маевский П.Ф. / 10-е изд. – М., 2006.
4. Общедоступная интернет-энциклопедия со свободным контентом. URL: <https://ru.wikipedia.org/> (дата обращения 17.10.2021).
5. Энциклопедия декоративных садовых растений. URL: <http://flower.onego.ru/> (дата обращения 20.10.2021).

МУЗЕЙ КАК ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Холмова Ольга Яковлевна

студент,

Ишимский педагогический институт

им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ,

РФ, г. Ишим

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается значение музея как института формирования исторической памяти. Рассказывается об актуальных формах музейной работы с людьми. Затрагивается история возникновения музея, а также показаны основные направления его работы

Ключевые слова: история, музей, общество, память, развитие, связь.

Современный мир быстротечен. Изменяются общественные идеалы, оценки исторического пути развития страны, механизмы соприкосновения с вековыми ценностями, морально-нравственные нормы теряют смысл, появляются новые. В связи с этим важно приобщать людей к культурным ценностям, формировать патриотические чувства за свою страну, ведь массовое сознание обладает способностью сохранять оценки события прошлого. Отсюда проявляется особая роль исторической памяти, которая превращает оценки прошлого в специальные ориентиры для общества [4].

Историческая память является неотъемлемой составляющей нравственного сознания человека, которое формирует отношение человека к самому себе, группе, социуму. Формирование, сохранение и накопление исторической памяти - задача непростая, особенно у подрастающего поколения, для которого характерно клиповое мышление, плохое запоминание информации, трудность при её анализе и т.д. В этом контексте эффективным способом передачи исторической памяти являются музейные учреждения. Во-первых, дети с клиповым мышлением лучше усваивают материал визуально. Во-вторых, музей – это кладёз исторических событий, фактов, явлений, которые передаются человеку путем соприкосновения с ними. Именно музей является тем институтом, который отражает в себе память [5]:

Культурную. Её определяют, как сложное динамическое течение, которое, в отличие от других видов памяти не может передаваться генетически. Поэтому так важно сохранить продукты данной культуры и передать её потомкам [2].

Политическую. Она отражает деятельность политических лидеров, их сподвижников, направленную на организацию политической власти, а также взаимодействия с другими государствами. Политическая память сохраняет политическую культуру, традиции, взгляды.

Экономическую, то есть это память, содержащая в себе принципы распределения, потребления, обмена товарам. Экономические закономерности, задачи, правила введения хозяйства.

Другими словами, музей- это место мобилизации памяти о каком-либо объекте.

Музей не всегда был тем местом, где можно было духовно обогатиться, взглянуть назад в прошлое. Как и у любого другого института, у него есть своя история. В своем развитии он прошел три периода:

1. Подготовительный до XVIII в. Он включает в себя собиание документов, книжный памятников, развитие библиотек.

2. Период институализации с XVIII в. до второй половины XX в. Происходит дальнейшее развитие музеев, для которых главной ценностью становится «музейный артефакт».

3. Период интеграции со второй половины XX в. по настоящее время. В этот период происходит смешение информационных технологий с ранее существующими музейными традициями.

Итогом данных периодов стало получение нового типа музея, который содержит в себе функции и формы разных учреждений (библиотек, архивов и т.д.). Данная интеграция

помогает музею осуществлять одну из главных его функций – социализация индивида. Процесс усвоения норм, правил человеком невозможен без сформированной у него памяти. А память, в свою очередь, формируется коллективом, так как даже самые простые воспоминания не могут быть переданы человеку без общения с социумом [3, с. 36].

Современные музеи реализуют разные направления музейной деятельности, среди которых основными являются:

- Обучение. Осуществляется путем проведения разных экскурсий, викторин, уроков в стенах музея.
- Развитие творческого дела. Включение посетителей в постановки, кружки, конкурсы.
- Отдых. Для большинства людей музей ассоциируется с местом, где можно отдохнуть и насладиться обстановкой. Руководства музея для таких целей обычно проводят «Вечер поэзии», театральные представления, кинопоказы и т.д. [1]

А самыми распространенными формами работы музеев для формирования исторического сознания могут быть:

1. Квесты, направленные на решение разной сложности задач и испытаний, например, квест-экскурсия. Данный вид квеста это совершенное новое направление, которое помогает совмещать игру и экскурсию для изучения объекта. Продолжительность такой игры составляет 24 часа.

2. Проектная деятельность – это деятельность, направленная на решение конкретной задачи в условиях изучения музейных экспонатов и как, правило, конечным результатом является созданный продукт (карта, открытка, плакат и т.д.).

3. Научная деятельность предполагает проведения собственных научных исследований, на основе увиденных экспонатов.

4. Дискуссионные площадки, направленные на развитие критического мышления. Они предполагают изучение экспонатов, а затем организуются коллективные дискуссии. Данная форма способствует закреплению материала и учит отстаивать свое мнение.

Итак, социум на протяжении многих веков вырабатывал сознание необходимости сохранения и передачи своим потомкам памяти о прошлом. Но в условиях современной реальности это бывает достаточно сложно. Причиной этому является развитие общества. С повелением информационных технологий, у детей пропал интерес к библиотеке, они стали меньше читать, больше изучать интернет пространства, в итоге произошел полный разрыв традиций и как следствие, преемственности событий прошлого. В связи с этими изменениями музейные учреждения претерпевают ряд преобразований: появляются IT-музеи, виртуальные экскурсии, музеи – экспериментариум и т.д. Но это все не изменило главного предназначения музея – передача исторических знаний, а наоборот, сделала более доступным, красочным, понятным для людей любого возраста.

Таким образом, музейные учреждения направлены на установление взаимосвязи между настоящим и прошлым. За долгие годы своей работы они восприняли разные формы, методы работы, направленные на формирование исторической памяти у граждан.

Список литературы:

1. Акулич Е.М. Музей как социокультурный институт // Социологические исследования. 2004. № 10.
2. Арнаутова Ю.А. Культура воспоминания и история памяти / Ю.А. Арнаутова // История и память : ист. культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л.П. Репиной. — Москва, 2006.
3. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М., 2004.
4. Каулен М.Е., Черкаева О.Е., Чувилова И.В. Роль музеев в формировании исторического сознания // Культурологический журнал. 2011. № 6.
5. Наварро О. История и память в современном музее: несколько замечаний с точки зрения критической музеологии // Вопросы музеологии. 2010. № 2.

РУБРИКА 3.

ЛИНГВИСТИКА

ПАРОНИМЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

*Зайцева Анна Юрьевна**студент факультета иностранных языков,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
РФ, г. Белгород*

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются некоторые французские паронимы, даются их дефиниции, приводятся примеры словоупотребления в речи, делаются общие выводы.

Ключевые слова: паронимы, паронимия, французский язык, лингвистика, словосочетания.

Паронимия – явление частичного звукового сходства слов (в связи с общим корнем или основой) при их семантическом различии (полном или частичном). По отношению к таким словам используют термин *паронимы*. Слова, образующие паронимический ряд, как правило, соотносительны между собой в логическом, смысловом, семантическом плане [1].

Рассмотрим некоторые примеры паронимов во французском языке.

1. Compréhensible и compréhensif.

Compréhensible: это прилагательное описывает предмет, которые имеет характеристики прилагательных «*claire, intelligible*»; предмет или явление, которое понимается большинством без особого труда. **Compréhensif:** данное прилагательное используют, чтобы описать сострадающего, толерантного человека, который понимает и прощает недостатки других.

Данные прилагательные очень сильно похожи друг на друга в структурном плане, единственное их отличие – окончание. Первое из них употребляется для характеристика предмета или явления, второе – для человека. Приведем примеры употребления:

Les explications du professeur sont **compréhensibles** Mon père s'est montré très **compréhensif**.
Il m'a aidée à devenir chanteuse.

2. Social и sociable.

Social: это прилагательное определяет отношения между людьми или между классами общества. **Sociable:** данное прилагательное обозначает того человека, который обожает быть в компании других людей, который открыт людям и свободно коммуницирует с любым человеком, «уживчив» в любом коллективе.

Рассматриваемые паронимы очень часто путают как изучающие французский язык, так и сами французы, поскольку оба из них имеют свое происхождение от слова «*société*». Однако их семантическая составляющая различается. Приведем примеры употребления:

Depuis que mes enfants sont partis de la maison, j'ai retrouvé une vraie vie **sociale**. Sophie a beaucoup d'amis. C'est une enfant très **sociable**.

3. Consommer и consumer.

Consommer: глагол обозначает процесс полного использования продукта или предмета. Часто используется по отношению к различным источниками энергии и пищевой продукции. **Consumer:** глагол выражает действие, направленное на уничтожение объекта с непосредственным участием огня.

Данные паронимические глаголы имеют близкую этимологию, но даже если они оба разделяют идею уничтожения чего-либо, их семантическое значение, как мы видим, отличается. Приведем примеры употребления:

Ma voiture **consomme** beaucoup d'essence. Ils sont entrés dans le bar mais ils n'ont rien **consommé**. Les flames ont **consumé** entièrement la ferme de notre voisin.

4. Emmener и amener.

Emmener: глагол выражает действие оставления одного места вместе с другими людьми в пользу другого. **Amener:** обычно данный глагол употребляется применительно к людям. Он обозначает действие по сопровождению кого-то куда-то.

Данная паронимическая пара представляет особую сложность. Оба глагола берут свое происхождение от глагола «mener». Чтобы понять, какой глагол в каком случае употребляется, важно знать их значения. Приведем примеры употребления:

J'ai **emmené** mon chien en promenade dans les bois. J'**amène** ma fille à l'école à pied.

5. Mettre au jour и mettre à jour.

Mettre au jour: данное словосочетание обозначает действие, направленное на выявление того, что было скрыто до настоящего момента. Используется чаще всего при проведении археологических исследований, а также в конституционных процессиях (раскрыть секрет, причины политического скандала и так далее). **Mettre à jour:** выражение обозначает процесс привнесения актуальности процессу или событию (актуализировать свои знания, увлечения, планы).

Рассмотренные значения выражений позволяет установить их семантическое различие, что важно для последующего словоупотребления. Приведем примеры:

La police a **mis au jour** une affaire de voitures volées. Julien a **mis à jour** l'ordinateur de sa soeur.

Итак, нами были рассмотрены некоторые паронимы французского языка. Возрастание интереса к паронимам французского языка, сравнительно быстрая стабилизация целенаправленного внимания исследователей к ним в современной литературе объясняются ролью, которую играет паронимия в средствах выразительности в художественной литературе и публицистике. Важно уметь точно выразить свою мысль, подкрепленную правильным выбором слова.

Список литературы:

1. Паронимия // Большая российская энциклопедия URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2321738> (дата обращения: 11.01.2022).

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Иналова Заира Саид-Селимовна

*магистрант 2 курса РКИ,
Чеченский государственный педагогический университет,
РФ, г. Грозный*

Коммуникативное поведение определяется как система норм и традиций национального общения и строится на ряде национальных коммуникативных правил. Важность изучения коммуникативного поведения разных народов вряд ли может быть переоценена.

Коммуникативное поведение определяется рядом национальных коммуникативных правил. Эти правила делятся на два основных типа: правила, обязательные для исполнения (например, правила вежливости разговорная речь, словесный этикет) и правила, которые не являются обязательными, хотя они соблюдаются большинством людей (например, традиционные темы общения в определенных ситуациях). То правила первого типа являются коммуникативными нормами, второй тип – коммуникативными традициями.

Описание национального коммуникативного поведения включает вербальное поведение, невербальное поведение и социальную символику.

Вербальное поведение — это система правил, определяющих, что можно говорить и что нельзя говорить в определенных ситуациях. Поэтому мы имеем дело с коммуникативными императивами (что сказать) и коммуникативными табу (чего не говорить). Императивы и табу могут быть одновременно строгими и мягкими. Также они могут быть речевыми и тематическими.

Речевые императивы – это слова и выражения, которые используются в определенных ситуациях. Например, приветствия, извинения, слова соболезнования. Речевые табу – это слова и выражения, которые исключены из использования в определенных ситуациях, например, клясться словами.

Тематические императивы – это темы, которые следует затронуть в определенных ситуациях, например - «Тебе нравится эта страна?» иностранцу, вопрос о здоровье – пожилому человеку и т. д.

Тематические табу – это темы, которых избегают в общении, например, темы доходов, политики, религии и т.д.

Невербальное коммуникативное поведение связано с национальными особенностями жестов, языка тела, физических контактов и дистанции в общении.

Описание коммуникативного поведения как системы норм и традиции должны быть сравнительными: преподаватель должен уметь противопоставлять родному коммуникативному поведению учащегося коммуникативное поведение представителей изучаемого языка. Поэтому сравнительные исследования коммуникативного поведения являются наиболее важным.

Коммуникативные факторы, на которые необходимо обратить внимание на занятиях по русскому языку как иностранному:

1. Коммуникативный контакт;
2. Формальность и неформальность;
3. Коммуникативная самопрезентация;
4. Вежливость;
5. Управление конфликтами;
6. Содержание сообщения;
7. Ориентация на собеседника;
8. Коммуникативный самоконтроль;
9. Коммуникативная реакция;
10. Объем общения;
11. Невербальное общение.

Параметры в сравниваемых коммуникативных культурах могут как совпадать, так и отличаться; то же самое следует сказать о коммуникативных особенностях, которые на практике сильно различаются. Некоторые параметры и особенности могут присутствовать в одной коммуникативной культуре и отсутствовать в другой.

Мы хотим подчеркнуть, что коммуникативное поведение является важным компонентом коммуникативной компетентности иностранного обучающегося. Обучающийся должен знать не только язык, но и как организовать свое вербальное и невербальное поведение в той или иной коммуникативной ситуации.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Жанры общения / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис: сб. науч. тр. – М. , 1992.
2. Багрянская Н.В. Возрастные особенности общения военнослужащих // Культура общения и ее формирование. Вып. 5. Воронеж, 1998.
3. Багрянская Н.В. Особенности коммуникативного поведения военнослужащих // Язык и национальное сознание. Вып. 5. Воронеж, 2004 Пленарные заседания: сборник докладов. Том. 2. СПб, 2003.
4. Стернин И.А Коммуникативное поведение. Программа спецкурса. Воронеж, 2005.
5. Стернин И.А Национальное коммуникативное сознание и его исследование // Сборник матице српске за славистику. 65-66. Нови Сад, 2004.
6. Стернин И.А. О понятии коммуникативного сознания и некоторых особенностях русского коммуникативного сознания. // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. Москва, 2004.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕНТАЛЬНОСТЬ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Логотова Анастасия Александровна

студент,

*Смоленский Государственный университет,
РФ, г. Смоленск*

LINGUOCULTUROLOGY AND MENTALITY: MYTH OR REALITY?

АННОТАЦИЯ

Данная статья содержит анализ утверждения лингвокультурологии о наличии «национальной ментальности»; рассматривает проблему искажения представлений о культуре народа лингвокультурологическими исследованиями; указывает на проблему становления стереотипа основой теоретических выводов научных изысканий лингвокультурологии.

ABSTRACT

This article contains an analysis of the assertion of linguoculturology about the presence of a «national mentality»; considers the problem of distortion of ideas about the culture of the people by linguocultural studies; points to the problem of the formation of a stereotype as the basis of theoretical conclusions of scientific research in linguoculturology.

Ключевые слова: лингвокультурология, ментальность, менталитет, стереотип, субъективизм, восприятие мира, национальный характер, национальная картина мира, национальные особенности мышления, интеллектуальные качества, духовные качества, волевые качества, стереотипная установка, этнокультурное сознание, лингвоспецифическая лексика, безэквивалентная лексика.

Keywords: linguoculturology, mentality, stereotype, subjectivity, perception of the world, national character, national picture of the world, national peculiarities of thinking, intellectual qualities, spiritual qualities, volitional qualities, stereotyped attitude, ethnocultural consciousness, linguistic vocabulary, non-equivalent vocabulary.

Прежде чем мы рассмотрим основные аспекты проблемы вульгаризации современной науки на примере понятия «ментальность» в лингвокультурологии, необходимо дать определение, краткое описание предмета и методов ее исследования как отдельной отрасли языкознания.

«Лингвокультурология – научная дисциплина, предметом изучения которой является репрезентация в языке фактов культуры» [1, с. 14].

«Лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [3, с. 28].

«... лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систем норм и общественных ценностей)» [5, с. 17].

На основании данных определений можно сделать вывод, что предметом исследования лингвокультурологии служат лексические единицы, которые являют собой источники информации об уникальных, характерных только для носителей языка, в котором они были обнаружены, фактах и проявлениях культуры.

Обратимся к другому определению, чтобы расширить наше представление о предмете изучения лингвокультурологии: «современная лингвокультурология – это научная дисциплина,

изучающая (а) способы и средства репрезентации в языке объектов культуры, (б) особенности представления в языке менталитета того или иного народа, (в) закономерности отображения в семантике языковых единиц ценностно-смысловых категорий культуры» [1, с. 21].

Из данного определения следует, что наряду с фактами и объектами культуры в национальном языке народа также отражен его менталитет, и, исследуя лингвоспецифические языковые средства, складывается яркое представление о культуре и менталитете народа. Наряду с национальным менталитетом отнесем к элементам культуры, репрезентациями которых в языке выступают лингвоспецифические единицы, и такие явления как «*национальные картины мира*» и «*национальные особенности мышления*». С.Г. Тер-Минасова относит национальные картины мира к компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, отражающим специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры [5, с. 27-28].

Но что именно понимается данными авторами под «менталитетом» народа? Что является ведущим критерием для причисления лексической единицы к разряду уникальных, дающих исчерпывающую информацию о культурном опыте нации? Вопрос о том, что именно является гарантом и неоспоримым доказательством того, что наличие или, наоборот, отсутствие той или иной языковой единицы свидетельствует об уникальности культурного опыта народа, языку которого она присуща, в рамках данной статьи останется риторическим.

Обратимся к двум определениям ментальности и менталитета, рассматриваемых в лингвокультурологии в качестве базовых: «Ментальность есть мировосприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях [2, с. 11]. Н.Ф. Алефиренко разграничивает эти два понятия: «Менталитет – совокупность типичных проявлений в категориях родного языка своеобразного (сознательного и бессознательного) восприятия внешнего и внутреннего мира, специфическое проявление национального характера, интеллектуальных, духовных и волевых качеств того или иного культурно-языкового сообщества... Менталитет – это своего рода стереотипная установка культурно-когнитивного "камертона" на восприятие наивной картины мира сквозь призму ценностной прагматики этнокультурного сознания» [1, с. 83].

Ключевыми понятиями в данных определениях, на наш взгляд, являются: *типичные проявления восприятия мира, национальный характер, интеллектуальные, духовные и волевые качества, стереотипная установка, этнокультурное сознание*.

Во-первых, говоря о «*типичных проявлениях восприятия мира*» нам представляется необходимым ознакомиться с результатами проведенных авторами данного определения исследований, на основании которых они пришли к данному выводу, а именно, математически рассчитанными данными, позволяющими утверждать типичность той или иной модели восприятия мира большим количеством представителей одного этноса.

Во-вторых, если же мы остаемся в рамках научной системы, то справедливо говорить и о предоставлении доказательства существования явления «*национального характера*», также основанного на исследовании психологических характеристик и сопоставительного анализа каждого из представителей, как минимум, двух этносов, и, как минимум, на протяжении нескольких десятков лет.

В-третьих, утверждение об особых «*интеллектуальных, духовных и волевых качествах*» определенной нации нам и вовсе представляется неким аморфным конструктом, поскольку о проведенных исследованиях в области установления особенностей формирования нейронных связей и/или отмирании синапсов головного мозга под влиянием принадлежности к определенной нации на сегодняшнем этапе развития науки пока не известно. Кроме того, утверждение о проявлении нацией особых «*интеллектуальных, духовных и волевых качествах*», на наш взгляд, и вовсе содержит аллюзию на идеологию национализма. К такому выводу мы приходим то ли под влиянием «*национального менталитета и национального характера*» «типичного» жителя страны-победителя во Второй мировой войне, то ли испытывая недостаток или избыток интеллектуальных, духовных и волевых качеств, – у лингвокультурологов, наверняка, на этот счет уже заготовлен ответ.

В-четвертых, понятие «*стереотипная установка*» как нельзя точно описывает подход исследований предмета лингвокультурологии, потому что ограниченный стереотипами субъективизм – это основной критерий выделения лингвокультурологами лексических единиц среди обычных и причисление их в разряд лингвоспецифических (в лингвокультурологии – ключевых слов), отражающих и формирующих языковую картину мира, менталитета, духа народа, культуры. Кстати, как отмечают А.В. Павлова и Н.Д. Светозарова, последние четыре понятия употребляются в лингвокультурологии в качестве синонимов. В качестве ключевых слов, репрезентирующих концепты – ключевые идеи языковых картин мира выступают безэквивалентные лексемы. «Однако поиск безэквивалентных лексем в лингвокультурологии осуществляется нетривиальными для переводоведения способами... как непереводимые рассматриваются некоторые лексемы и отдельные грамматические явления, которые в практике перевода обычно успешно переводятся и для переводчиков особых сложностей не представляют.» [4, с. 109].

В-пятых, существование абстрактных категорий «*этническое сознание*» и «*национальный характер*», постулируемое в лингвокультурологии как аксиома, нам также представляется научно недоказуемым, следовательно, вопрос о различном осмыслении действительности носителями разных языков на данном этапе остается вне научных изысканий, исключение составляет область мифологии.

Научная недоказуемость, а где-то невозможность доказуемости изучаемых лингвокультурологией объектов ставит под сомнение неоспоримость выводов, производимых в рамках ее исследований, что служит вульгаризации науки и искажению представлений о культуре народа изучаемого языка.

Список литературы:

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2010. С. 14, 21.
2. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. С. 11.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. С. 28.
4. Павлова А.В., Светозарова Н.Д. Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода. СПб.: Антология, 2015. С. 109.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С. 17.

ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Селеметова Виктория Викторовна

студент Филиала

*Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки,
РФ, г. Ессентуки*

Актуальность этой темы заключается в том, что первые шаги на пути познания родного языка всегда самые сложные. Какой арсенал методов и приемов будет использовано учителем во многом зависит от того, как будут сформированы азы орфографической грамотности на начальном этапе обучения.

Все это послужило выбрать тему научной статьи «Практические методы обучения орфографии в начальных классах»

Объект исследования: процесс обучения орфографии в начальных классах.

Предмет исследования: практические методы обучения орфографии в начальных классах.

Цель исследования: изучение практических методов обучения орфографии в начальных классах.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Определить основные понятия орфографии.
2. Изучить содержание работы по орфографии в школе.
3. Рассмотреть практические методы обучения, их классификацию.
4. Описать классификацию орфографических упражнений.
5. Охарактеризовать занимательные орфографические упражнения в начальных классах.

Как любая наука орфография характеризуется своими основными понятиями. Прежде всего, мы должны разобраться в самом определении орфография.

Орфография – это исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество.

В школьных программах и учебниках нет отдельного раздела «Орфография», орфография представлена как материал, который вкраплен в другие разделы школьного курса.

Таблица 1.

Орфограммы, изучаемые в начальной школе

Название орфограмм	Опознавательные признаки (общие и частные)
Безударные гласные в корне (проверяемые_ и непроверяемые).	а) отсутствие ударения; б) гласные а, о, и, е; в) место в слове.
Звонкие_ и_ глухие_ согласные.	а) парные согласные б—п, г—к, в—ф, д—т, з—с, ж—ш; б) место в слове (в корне, в абсолютном конце слова или перед согласным).
Непроизносимые согласные	а) «опасные» сочетания звуков или букв стн, здн, сн, зн и др.; б) место в слове.
Разделительный ь	Наличие звука [i] после мягкого согласного, наличие гласных я, е, ю, ё.
Разделительный ь	а) наличие звука [i] после согласного, наличие гласных букв е, я, ю, ё (гласных звуков [э], [а], [у], [о] после [i]); б) место орфограммы: на стыке приставки, оканчивающейся на согласный, и корня.

Название орфограмм	Опознавательные признаки (общие и частные)
Раздельное_написание предлогов, слитное написание приставок	а) наличие звукосочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой; б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению.
Заглавная буква в именах собственных	а) место в слове: первая буква; б) значение слова: название или имя.
Заглавная буква в начале предложения	а) место в слове: первая буква; б) место в предложении: первое слово.
Сочетание гласных букв жи, ши, ча, ща, чу, шу	Наличие в слове сочетаний.
ь_на_конце_имен существительных_после шипящих	а) наличие на конце слова всегда мягких шипящих ч и щ или всегда твердых ш и ж; б) часть речи: имя существительное; в) род: мужской или женский.
Безударные гласные в окончаниях имен существительных	а) место орфограммы: в окончании; б) наличие в окончании безударного е - и; в) часть речи: имя существительное
Безударные_гласные буквы в окончании имен прилагательных -ого, -его	а) наличие такого сочетания; б) их место: на конце слова; в) часть речи: имя прилагательное.
Безударные_гласные буквы_в_личных окончаниях глаголов	а) часть речи: глагол; б) место: в окончании слова; в) наличие знакомых окончаний ут - ют, ат - ят, отсутствие ударения; г) время глагола: настоящее или будущее.

По орфографии в начальной школе изучаются различные орфографические понятия и правила, на основе которых у учащихся формируются следующие виды орфографических умений и навыков: нахождение в словах орфограммы; написание слов с изученными видами орфограммы; обоснование орфограмм; нахождение и исправление орфографических ошибок.

Все знания и умения обучающихся формируются на основе методов.

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. В этой связи возникает потребность в их классификации.

Более распространенная классификация методов обучения является классификация Николая Михайловича Верзилина, по источнику знаний.

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют:

Словесные, наглядные и практические методы.

В настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, эта классификация имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать в процессе реализации метода.

Среди всех практических методов самым распространенным, популярным, является, пожалуй, метод упражнений, хорошо знакомый всем нам со школы. Суть его - в систематической отработке умения, навыка способом единственно повторяющихся действий, умственных или практических.

Рамзаева Т.Г. и Львов М.Р. выделяют следующие группы орфографических упражнений:

1. Грамматико-орфографический разбор.
2. Списывание.
3. Диктанты.
4. Лексико-орфографические упражнения.
5. Изложения.

Дадим краткую характеристику каждому виду орфографических упражнений.

1. Грамматико-орфографический разбор - включает анализ слов, словосочетаний, предложений, текстов с целью обнаружения орфограмм, их объяснение, указание способа проверки.

2. В начальных классах должно быть сформировано умение списывать в соответствии с правилами каллиграфии и орфографии, аккуратно и без исправлений, не допуская пропусков и перестановки букв.

3. Лексико - орфографические упражнения предполагают и усвоение орфографических знаний, и закрепление лексических понятий синонимии, антонимии, а также направлены на активизацию словаря учащихся.

4. Изложение как вид орфографического упражнения характеризуется четко выраженной направленностью на развитие речи учащихся (имеется в виду обогащение словаря и развитие связной речи).

Поскольку диктант является самым распространённым упражнением, рассмотрим его подробно.

5. Диктант - вид орфографического упражнения, сущность которого для учащихся состоит в записи воспринимаемого на слух предложения, слова, текста.

Цель каждого из упражнений - это повышение уровня грамотного письма и качества обучения русского языка в целом, способствовать выработке орфографического навыка, если их выполнение носит систематический характер, а количество необходимо и достаточно.

Это были традиционные виды упражнений, при выполнении которых учащиеся получают задания, трудные и скучные, но необходимые для закрепления знаний, поэтому особое внимание мы хотим уделить играм-упражнениям.

Материалом для игр служат не развлекательные шарады и загадки, а обычные учебные упражнения, преподносимые особым образом. Интерес здесь вызывается не легкостью заданий, а игровой формой работы, помогающей преодолеть трудности.

Приведем примеры игр-упражнений для формирования орфографических умений:

1. Игра - упражнение «Кузовок».

Тема: Правописание слов с безударным гласным звуком.

Задача: собрать кузовок. Складывать в кузовок можно все слова, которые заканчиваются на –ок и буква «о» под ударением: грибок, глазок, зубок, платок, крючок ... И без ударения на –ок: вороненок, заголовок, беспорядок, подарок, перекресток, недостаток, утенок ...

Сначала собирают слова, в которых «о» под ударением, затем – без ударения. Так обучающиеся запоминают написание слов.

Особенно заметны результаты, если ребенок во время игры не записывает слова, а только произносит их. Задание направлено на запоминание написаний слов и на четкое осознание звуковой и грамматической структуры слова: ударения, деления на слоги, типичных суффиксов и окончаний.

2. Игра – упражнение «Словесные цепочки».

В процессе игры составляются цепочки слов так, чтобы первый слог последующего слова повторял последний слог предыдущего, например: абрикос-коса-самолет-летать и т. д. Выигрывает тот, кто называет слово последним. Играть можно как в устной, так и в письменной форме, то есть можно просто по очереди называть слова, а можно записывать их на листочке бумаги. Можно играть командами, тогда победителем считается та команда, чья цепочка оказалась длиннее.

Данное задание также помогает обучающимся запомнить написание слов.

3. Игра - упражнение «Бухгалтер».

Тема: Правописание слов с парным по глухости - звонкости согласным звуком на конце слова.

Преподаватель называет слова с одинаковым количеством букв. Ребенок мысленно представляет эти слова записанными в столбик. Удерживая представление в голове, он должен назвать определенную по счету букву во всех словах. Например, преподаватель говорит: «Дуб, луг - третья буква».

Дети представляют их написание в столбик и называют те буквы, которые идут в словах вторыми: «б», «г». Количество слов может быть от 2 до 4, букв в словах - от 3 до 7.

Такое задание формирует умение мысленно видеть и прописывать слова, запоминать их образ, концентрировать внимание, удерживать буквенную структуру слова в памяти.

4. Игра-упражнение «Кто быстрее наполнит топливные баки ракеты?».

Тема: Правописание непроверяемой безударной гласной буквы.

На доске прикреплены три бумажные ракеты со словарными словами.

В игре участвуют три команды. По очереди (в виде эстафеты) вписывают букву в слова, начиная с последнего.

У обучающихся развивается быстрота, внимание и учителю наглядно видно, есть у них затруднения или нет.

5. Игра - упражнение «Снежинки».

Тема: Правописание непроверяемой безударной гласной буквы.

Снежинки с неба опустились

И быстро в буквы превратились.

Им укажите верный путь,

В слова их надо вам вернуть.

Соедините снежинку с буквой и получите слово.

Еще большие возможности открываются для игр - упражнений на уроках закрепления изучаемого материала, а также на уроках обобщающего повторения, охватывающего большую тему. Для таких уроков целесообразно отбирать игры, требующие применения многих правил. Здесь игры - упражнения также лучше всего проводить в конце урока, перед домашним заданием.

Приведем пример упражнения для проверки знаний. В данном задании каждая буква имеет свой цвет. Обучающимся необходимо мысленно вставить пропущенную букву и раскрасить в соответствующий оттенок.

Игра - это эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, правильно организованная игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки.

Таким образом, изучив практические методы обучения мы выявили, что орфография строится на основе выполнения разнообразных орфографических упражнениях. Таких как: диктант, изложение, грамматико-орфографический разбор, списывание, лексико-орфографические упражнения.

Кроме того, способствуют развитию орфографической грамотности - это упражнения с привлечением эмоционального фона, то есть занимательные орфографические упражнения, построенные на таком же учебном материале, но в игровой форме.

Список литературы:

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 2012. - 223 с.
2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г./ Министерство образования и науки РФ. - М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
3. Методика изучения орфографии [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://lektsia.com/1x5d14.html> (дата обращения: 22.10.2019).
4. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский - М.: Просвещение, 1985. -208 с.
5. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей заруб. шк. / П.М. Баев. - М. : Рус. яз., 1989. – 86 с.

ПРИЧИНЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Урусханова Айшат Абдулахровна

магистрант, РКИ-221,
Чеченский государственный педагогический университет,
РФ, г. Грозный

THE REASONS FOR BORROWING WORDS IN MODERN RUSSIAN

Aishat Uruskhanova

undergraduate student, RCT-221
Chechen State Pedagogical University,
Russia, Grozny

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются причины заимствований иноязычных слов в современном русском языке, заимствования англоязычных слов, приведены примеры иноязычных слов в современном русском языке.

ABSTRACT

Russian Russian This article discusses the reasons for borrowing foreign words in modern Russian, borrowing English words, examples of foreign words in modern Russian are given.

Ключевые слова: заимствования, причины, иноязычный, англоязычный.

Keywords: borrowings, reasons, foreign language, English.

В настоящее время наблюдается явление того, что увеличивается количество заимствованных англоязычных слов в русском языке. Данный факт становится объектом изучения многих отечественных ученых. Каждый из них выдвигает свои предложения о том, какие факторы способствуют прогрессированию этого явления.

Л.П. Крысин выделяет следующие причины заимствования:

1. Возникают новые вещи, предметы, явления, которые требуют новых наименований (*компьютер; такси*).

2. Существуют понятия, которые схожи по своему содержанию, но все же имеют некоторые различия в значении (*страх - паника; сообщение - информация*).

3. Необходимость специализации понятий - в той или иной сфере, для тех или иных целей (*предупредительный - превентивный; вывоз - экспорт*).

4. Существуют такие предметы и явления, которые в нашем языке обозначаются сочетанием двух и более слов, но в английском языке обозначаются и употребляются как одно слово, вследствие чего удобно употреблять англоязычные слова (*снайпер* - русск. меткий стрелок, *спринтер* - бегун на короткие дистанции).

5. В заимствованном языке имеются уже укоренившиеся в нашем языке понятия. Эти понятия относятся к тем или иным сферам деятельности человека: культура, политика, спорт (*хиппи, музыкантов, хакеров* и др.)

6. Иноязычные слова воспринимаются людьми более модно, современно (*мерчандайзер*) [8].

М.А. Брейтер тоже занимался исследованием причин заимствований англоязычных слов и выделил следующие причины, которые способствовали этому:

1. Отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора. В словарь делового человека 90-х годов прочно вошли такие англицизмы, как *бэдж, классификатор*,

ноутбук и его новые разновидности: *ноутбук, органайзер, пейджер, таймер, сканер, тюнер, принтер* и другие;

2. Отсутствие в русском языке слов, которыми можно было бы обозначить определенные явления и предметы, вследствие чего приходится пользоваться англоязычными словами: *топ-модель, виртуальный, инвестор, спонсор, спрей*.

3. Многие носители русского языка считают иноязычные технологии более современными, качественными и надежными. Все эти процессы и тенденции, несомненно, послужили важной предпосылкой, которая облегчила активное употребление иноязычной лексики.

Это легко проиллюстрировать сменой названий в структурах власти. Верховный Совет стал устойчиво (и не только в журналистике) именоваться *парламентом*, совет министров – *кабинетом министров*, его председатель – *премьер-министром* (или просто *премьером*), а его заместители – *вице-премьерами*.

В городах появились *мэры, вице- мэры, префекты, супрефекты*, советы уступили место администрациям, главы администраций обзавелись своими *пресс- секретарями и пресс- атташе*, которые регулярно выступают на *пресс- конференциях*, рассылают *пресс- релизы*, организуют *брифинги* и *эксклюзивные интервью* своих шефов...

Исходя из перечисленного сделаем вывод, что употребление заимствованных из иного языка слов должно быть грамотным, целесообразным и оправданным. Заимствованные слова не должны искажать, искоренять наш родной язык, а наоборот должны украшать наш язык и нашу речь, делать ее понятной и доступной для слушателей.

Неоправданное и нелогичное внедрение огромного количества заимствованных слов будет засорять наш язык. Заимствование должно способствовать развитию языковой лексики, и отвергать этот естественный процесс нельзя.

Нужны ли заимствования в речи? Разумеется. Но нужно тщательно относиться к подбору и внедрению этих слов в наш язык.

Правильность нашей речи, точность языка, четкость формулировок, умелое использование терминов, иностранных слов, удачное применение изобразительных и выразительных средств языка повышают эффективность общения, усиливают действенность устного слова.

Несмотря на частое звучание иностранных слов в нашей жизни, к сожалению, многие учащиеся не понимают их значения или осваивают их лишь поверхностно. Поэтому вместо заимствований употреблять наши русские слова или почаще заглядывать в словарь, чтобы не попадать впросак [9].

Список литературы:

1. Булыгина К. Иноязычные заимствования в языке газеты / Русский язык.- 2000.- № 25.
2. Введенская Л.А. и др. Методические указания к факультативному курсу. «Лексика и фразеология русского языка».-М., «Просвещение», 1979.
3. Гвоздарев Ю.А. Язык есть исповедь народа. – М., 1993.
4. Горшков А.И. История русской литературы. -М., 1965.
5. Григоренко О.В. Современные наименования лиц по роду занятий/ Русский язык в школе. 2005.- № 4.
6. Крысин Л.П. «Лишние» слова?/Русский язык в школе и дома.-2005.- № 1.
7. Крысин Л.П. О лексике русского языка наших дней/Русский язык в школе и дома.-2002.-№ 1.
8. Крысин Л.П. Слово заимствованное или русское?! /Русский язык в школе и дома.-2003.-№ 2.
9. <https://infourok.ru/referat-na-temu-zaimstvovannie-slova-1342717.html>

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Чигирева Анастасия Николаевна

студент,

Филиал Ставропольского государственного педагогического института

в г. Ессентуки,

РФ, г. Ессентуки

Как в педагогике, так и в социальной жизни людей на протяжении всего времени очень остро стоял вопрос обучения детей грамотному письму. То, в какой степени человек владеет навыками грамотного письма и чтения на родном для него языке, и какой уровень его способностей писать в соответствии с установленными общепризнанными нормами грамматики и правописания, все это предполагает грамматика. Подобные навыки это и есть абсолютный гарант формирования функциональной грамотности, а также способность человека вступать в контакт с окружающими людьми и по максимуму быстро адаптироваться, и функционировать в окружающей его среде. Нормальному функционированию личности в системе социальных связей наряду с остальными навыками, такими как например коммуникативные навыки, также способствуют орфографические навыки, причем на равных правах, все это считается минимумом для того чтобы человек реализовывал свою жизнедеятельность в конкретной культурной среде [3, с. 54].

Орфографический навык и его формирование - это одна из главных проблем на сегодняшний день в курсе русского языка с самых первых классов.

Каждый учитель старается найти возможные способы достижения орфографической грамотности учеников начальных классов. Поэтому учитель озадачен следующими вопросами:

- Каким багажом знаний должны обладать ученики, для того чтобы у них сформировался орфографический навык правильного письма?

- Имеются ли запасы совершенствования орфографического навыка учащихся?

- Как возможно с помощью применения правил обучать правописанию?

- Какие существуют способы познания правописания в начальных классах? [1, с. 238]

«Формирование прочных орфографических знаний, умений, навыков по русскому языку в начальных классах является значимой задачей системы образования, так как грамотное письмо обеспечивает правильность формулировки мысли, взаимопонимание людей в письменном общении. Последующее обучение ребенка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать русский язык в устной форме будут зависеть от того, в какой мере прочно будут сформированы навыки правописания в начальных классах». Именно поэтому проблема формирования навыков правописания младших школьников по сей день сохраняет остроту. Для формирования орфографического навыка у обучающихся начальных классов, учителю очень важно использовать наиболее эффективные и результативные методы.

Когда мы говорим об обучении орфографии, то в первую очередь речь идет о формировании орфографических навыков у обучающихся. В педагогической психологии, в различных методиках общей дидактики основной акцент ставится на формирование навыков и умений в процессе обучения.

Что же такое навык, по определению? Деятельность, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма, это и есть навык. В результате неоднократных повторений каждый новый способ действия способен выполняться уже в качестве автоматически выполняемого компонента деятельности.

Упражнения, специально организованные, повторяющиеся, оказывают содействие выработке навыков. Благодаря таким упражнениям эти самые навыки формируются и закрепляются. В дальнейшем, обучающийся не затрачивает время на обдумывание для осуществления какого-либо действия и, тогда оно совершается им быстро и точно. Самоконтроль при этом улучшается.

Орфографический навык - это навык письменной речи, он считается особой разновидностью речевого навыка. Он формируется в ходе продолжительных повторений и тренировок, хотя и базируется на наиболее легких навыках и умениях.

Только умение пользоваться орфографическим навыком дает возможность реализовать грамотное, орфографическое, верное письмо. Это умение поможет пишущему приостановиться и призадуматься, найти применение тем знаниям, которыми он владеет, а также, если появляется необходимость, проверить себя. Создавая текст человек, преимущественно думает над его содержанием, а никак не над орфографией. Владение орфографическим навыком и потребуется как раз в этом случае. На уроках русского языка для школьников проблема приобретения орфографических навыков и умений выступает как одна из основных. Так как взаимопониманию людей в письменном общении оказывает содействие, четкость выражения мыслей, все это и будет гарантировать грамотное письмо.

Речевая и орфографическая компетентность обучающегося, его успеваемость в последующие годы обучения напрямую будут зависеть от того в какой степени ученик овладел навыком и умением правописания в первых классах, то есть базой [2, с. 97].

Система обучения орфографии в школе содержит в свою очередь и работу над орфографическими ошибками. Одним из компонентов в структуре орфографического навыка определяется работа над ошибками, которые допускают обучающиеся в своих работах. Орфографический навык - особого рода речевой навык, а составляющим звеном речевой деятельности будет выступать работа над ошибками. Поэтому орфографические ошибки причисляются к речевым как нарушение языковой нормы письменно - речевой деятельности.

Одним из типов ошибок, которые в своих письменных работах могут допустить ученики, считаются орфографические ошибки. Абсолютно все орфографические ошибки носят индивидуальный характер. У разных учеников один и тот же тип ошибки в своей основе может содержать разные причины. И если учитель будет знать эти причины, а это является обязанностью каждого учителя начальных классов, то это будет способствовать организации эффективной работы над ошибками, а также поможет ему осуществлять целенаправленную работу по их устранению [4, с. 465].

Таким образом, мы можем сказать, что существует большое многообразие причин орфографических ошибок, которые вызывают у учителя определенную сложность, но даже это не освобождает его от ответственности, которую он несет, за четкое определение причин ошибок любого обучающегося, а также за выбор максимально результативных и подходящих способов их исправления. Все это также будет способствовать формированию орфографического навыка у младших школьников.

Список литературы:

1. Антонова Е.С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования. - М.: Академия, 2014 - 456 с.
2. Власенков А.И. Методика обучения орфографии в школе. - М.: Русское слово, 2012. – 232 с.
3. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. - М.: Смысл, 2013. – 400 с.
4. Лекант П.А. Современный русский язык / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Касаткин Л.Л., Е.В. Клобуков; под ред. П.А. Леканта. - 5-е изд. - М.: Изд-во Юрайт, 2013. - 559 с.

РУБРИКА 4.**ПЕДАГОГИКА****ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
ВО ВРЕМЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ***Акопян Анжела Масисовна**студент**Сибирского Государственного Индустриального Университета,
РФ, г. Новокузнецк**Шабанова Екатерина Владимировна**студент**Сибирского Государственного Индустриального Университета,
РФ, г. Новокузнецк**Шарлай Валерия Валерьевна**научный руководитель, канд. пед. наук, доц. кафедры ИПО,
Сибирского Государственного Индустриального Университета,
РФ, г. Новокузнецк*

Эмоциональное состояние школьников играет важнейшую роль во время обучения и в целом в жизни. В данной статье рассматривается психоэмоциональное состояние школьников во время дистанционного обучения.

Мир меняется, исходя из этого, общество требует более удобных условий для жизнедеятельности. Создание дистанционного обучения должно дать всем слоям населения получить образования из любой точки мира, где есть телефон, планшет, ноутбук, компьютер с интернетом, а так же такой тип образования помогает людям, которые болеют либо находятся далеко от учебного заведения.

Данная же тема является актуальной в наших современных реалиях из-за COVID-19 (коронавирусной инфекции), за счет которой с 2020 года с промежутками времени, закрывали учебные заведения с целью уменьшить число заболевших. Школьники, как и учителя, раньше не сталкивались с такой массовой и продолжительной формой обучения вне учебного учреждения. В статье будет подниматься тема эмоционального состояния учеников на данный период, хоть и уже прошел год после первого локдауна, но из-за коронавируса, который не заканчивается, школы закрываются временно на дистанционное обучение.

Эмоциональные состояния - результат деятельности мозга, так же данные состояния во многом определяют выстраиваемые учащимися отношения с окружающим миром, имеющие также смысловую природу [1]. Эмоциональное состояние выступает как показатель (индикатор) ценностно-смыслового отношения учащегося к явлениям действительности. Человек взаимодействует не со всем миром. Он выбирает из окружающего мира то, что значимо для него, то есть то, что имеет смысл и ценность в данный момент [2].

Дистанционное обучение - множество технологий, которые предоставляет обучаемым основной объем материала для изучения, взаимодействие внутри сети интернет между обучаемыми и преподавателями в процессе обучения, обучаемым предоставляется возможность самостоятельно работать, осваивая изучаемый материал [3]. Дистанционное обучение стало альтернативным вариантом обычного обучения в школе для того, чтобы продолжить образовательный процесс в сложный период.

В Новокузнецке школу «МБОУ СОШ №77» перевели на дистанционное обучение с 6 декабря по 15 декабря 2021 года, в данной ситуации решение закрыть школу было связано с числом роста заболевания гриппом. Школа так же недавно закрывалась до этого из-за коронавирусной инфекции.

В процессе исследования, среди обучающихся, были запущены анкетирование и методика. Ученики 8 «А» класса прошли, анкетирование «Мнение о дистанционном обучении», а так же методика «Самочувствие, активность и настроение»[4], благодаря ответам школьников, были выявлены результаты их психоэмоционального состояния.

В исследовании приняло двадцать учеников из 8 «А» класса. Для выявления психоэмоционального состояния учеников, было проведено анкетирование «Мнение о дистанционном обучении».

На вопрос, «Какие чувства ты испытал (-а), узнав о необходимости освоения дистанционного обучения?» большинство учеников ответило, что «почувствовали облегчение» 70% (14), остальные отнеслись «нейтрально» 20% (4), другие же были «огорчены» 10% (2), узнав об этом. На вопрос, «Чувствуешь ли ты уверенность в своих силах во время дистанционного обучения?» большинство опрошенных ответили «да» 60% (12), остальные «без понятия» 25% (5), «нет» 15% (3). Отвечая на вопрос, «Испытываешь ли ты удовлетворение от результата во время занятий на дистанционном обучении?» многие ответили, «да» 70% (14), на половину разделилось, мнение «нет» 15% (3), «без разницы» 15% (3). На вопрос, «Испытываешь ли ты удовлетворение от процесса занятий на дистанционном обучении?» обучающиеся ответили большинство, что «да» 80% (16), на половину разделилось, мнение «нет» 10% (2), «без разницы» 10% (2). На вопрос, «Трудно ли тебе настроиться на занятия во время дистанционного обучения?» опрошенные ответили, большинство - «нет» 75% (15), а остальные «без разницы» 15% (3) и «да» 10% (2). На вопрос, «Какая форма обучения вызывает у тебя больший интерес?», многие учащиеся дали ответ, что «дистанционное» 55% (11), а остальные решили для себя, что им подходит «обычная» 30% (6), а другим «без разницы» 15% (3). Отвечая на вопрос, «Что ты испытываешь после окончания обучения в дистанционном формате?», мнения сильно разделились на половину «облегчение» 35% (7), «огорчение» 35% (7), а остальным было «без разницы» 30% (6).

Исходя из проведённого анкетирования, можно выявить, что среди 20 учащихся школы, разделилось мнение, 40% (8) школьников «положительно» относятся к дистанционному обучению, 40% (8) «отрицательно», а 20% (4) «нейтрально».

По результатам методики «САН» было выявлено, что среди 20 учащихся, 80% (16) учеников чувствовали себя благоприятно, а 20% (4) неблагоприятно. Активность была благоприятной у 60% (12) учащихся, а у 40% (8) нет. Настроение школьников, было в отличие от других критериев намного больше, у 90% (18) человек благоприятно, а у 10% (2) школьников нет.

В целом, большинство обучающихся оценили свое самочувствие, активность и настроение благоприятно, но 5% обучающихся, оценили свое эмоциональное состояние как неблагоприятное.

Таким образом, исходя из результатов исследования эмоционального состояния обучающихся 8 класса, среди 20 школьников во время дистанционного обучения, их психоэмоциональное состояние было благоприятное.

Результаты анкетирования выявили, что обучающиеся 8 «А» класса чувствуют себя намного комфортнее, чем на обычных занятиях.

По результатам анкетирования и методики было выявлено, что школьники ощущают себя намного лучше во время дистанционного обучения. Данная мысль была доказана при помощи корреляционного анализа. На основании корреляционного анализа мы пришли к выводу о сильной взаимосвязи между психоэмоциональным состоянием школьников и отношением к обучению в дистанционном формате ($r_3 = 0,93; p < 0,05$). У обучающихся отмечалось повышенное настроение, связанное с дистанционным обучением.

Список литературы:

1. Психоэмоциональное состояние [Электронный источник] : статья / Режим доступа: URL://doc279443029_622506977?hash=584c86296aacf23448&dl=b26 1c629b7da79c22d. - Дата обращения : 23.12.2021 г.
2. Психоэмоциональное состояние [Электронный источник] : статья / Режим доступа: URL://doc279443029_622507417?hash=402e70b2c8f2f9ce7e&dl=c63 37a2c85ce166df6. - Дата обращения : 23.12.2021 г.
3. Дистанционное обучение [Электронный источник]: статья / Режим доступа: URL://spravochnik.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/distancionnoe_obuchenie.- Дата обращения : 23.12.2021 г.
4. Методика «Самочувствие, активность, настроение» [Электронный источник]: статья / Режим доступа: URL://shkolabuduschego.ru/shkola/metodika-san.html. - Дата обращения: 20.12.2021 г.

ОСВОЕНИЕ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛАВИРНЫХ СОНАТ Й. ГАЙДНА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПИАНИСТА В ВУЗЕ

Алексеева Анна Алексеевна

*студент группы ИММТИм-120,
Институт искусств и художественного образования,
РФ, г. Владимир*

Данилова Анна Викторовна

*научный руководитель, канд. филос. наук,
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
РФ, г. Владимир*

АННОТАЦИЯ

В данной статье речь пойдет о стилистических особенностях композитора Й. Гайдна. Будет указано то, как он использовал в своих произведениях различные стилистические приемы, а также даны указания на то, как интерпретаторы должны исполнять сонаты Й. Гайдна.

ABSTRACT

This article will focus on the stylistic features of the composer J. Haydn. It will show how he uses various stylistic devices in his works, as well as give instructions on how the interpreters perform J. Haydn's sonatas.

Ключевые слова: Гайдн, Стилистические особенности, исполнение, исполнительское мастерство, сонаты.

Keywords: Haydn, Stylistic features, performance, performing skills, sonatas.

В данной статье мы рассмотрим стилиевые особенности композитора, с которыми сталкивается исполнитель в ВУЗе.

Й. Гайдн был одним из немногих художников, который удостоился еще прижизненного апофеоза. Л. Кириллина в своей работе указывала на то, что для творчества Гайдна характерно то, что его гуманистическая направленность проявляется в собственном уникальном стиле. При этом, хоть и складывается стереотип о том, что Гайдн был равнодушен к политическим и общественным тревожениям эпохи, но на деле оказывается, что героический классицизм не был чужд композитору. При этом, видна приверженность английскому и австрийскому Просвещению, а не французскому. Он не связывал себя с проповедью «свободы, равенства и братства», революции и республиканизма, а скорее старался утверждать вечные ценности, которые включали в себя: законный монархический строй, разумную иерархичность, патриотическое служение отечеству [3, с. 169].

Для его музыкальных произведений характерно то, что он грамотно сочетает как юмор и легкость, также и жизнеутверждающую веру в бога. Последняя, в свою очередь, была ключевой для композитора на протяжении всей жизни.

При этом клавирный стиль Гайдна требует более детального изучения. В сравнении с научной литературой о Моцарте или Бетховене, Гайдн очень редко подвергался анализу технической составляющей.

В своей работе В. Троп опирается на исторический контекст, а так же на клавирное творчество Гайдна. Стоит отметить, что главное место в анализе занимают вопросы формы, так как она определяет концепцию сонатного цикла у Й. Гайдна.

В работе Хохловой А. мы встречаемся с театральной парадигмой функционирования клавирного творчества композитора.

«Особенностью исследования становится изучение художественного содержания сонат Й. Гайдна в ракурсе игрового пространства-времени; рассмотрении становления понятия

игрового пространства-времени в процессе эволюции научной мысли; обнаружении общей эстетики импровизированного спектакля в оперных и инструментальных сочинениях композитора» [5, с. 7].

«Рождение и оттачивание ярких, глубоко продуманных концепций жанра в сочетании с индивидуальным, изобретательным решением каждого сонатного цикла - удивительная черта Гайдна» [5, с. 8].

Практически всю свою творческую жизнь, композитор неизменно посвящал клавирно-фортепианным сонатам. Сейчас известно более 50 сочинений. Которые в своем каталоге удалось зафиксировать А. ван Хобокену. При этом, только 5 из произведений написаны в миноре, а остальные в мажоре.

Не просто ответить на вопрос – на каких именно инструментах сочинял Гайдн свои клавирные сонаты. Большинство исследователей утверждают, что ранние сонаты Й. Гайдна были ориентированы на клавишинное звучание, а более поздние сонаты были подобны звучанию современного фортепиано. Пример этому служат монографии Й. Гайдна. К примеру, в Сонате В-dur, которая была написана в 1766 году, мы не видим достаточное количество динамических указаний, но в сонатах, написанных после 1775 года, появляются динамические указания в достаточно большом количестве.

Для сонат Гайдна принята периодизация, разделяющая путь развития этого жанра в творчестве композитора на четыре периода:

- Ранний период – до 1766 года (вон включает наибольшее количество сонатных циклов),
- Период 1766-1773 годов (13 сонат),
- Период 1776-1781(82) годов (12 сонат)
- Поздний период – 1784-1794 годы (9 сонат).

Гайдн никогда не был концертующим пианистом, и чаще всего приемы исполнения у него были намного проще, чем у многих других композиторов, к примеру, у Моцарта. Но стоит отметить, что это наблюдается чаще всего в ранних сонатах, а уже после знакомства с произведением Моцарта, композитор начал менять свой стиль и добиваться большего разнообразия музыкальной формы. Именно это и подтверждает эволюцию стиля Гайдна.

Да, технически его сонаты и можно назвать менее сложными, в сравнении с Бетховеном и Моцартом, но при исполнении все равно требуется творческое участие интерпретатора. Нельзя говорить о легкости исполнения. Гайдн создавал сонаты с видением того, что современник будет знаком как с приемами исполнения, так и с композиторским стилем своего времени. Для современных музыкантов, чаще всего, характерно то, что у них отсутствуют подобные знания.

XVIII век внес значительные изменения и в способ нотации, и особенно это заметно при изучении артикуляции и орнаментики. Для гайдновской нотации характерно множество вариантов исполнения. Например, такая догма, как ряд украшений, к примеру, трели, обязательно должны начинаться с верхней вспомогательной ноты. Это правило не нарушалось даже в том случае, если это звучало неестественно.

Инструмент времени Гайдна значительно отличается от современного, так как он требовал меньшего веса руки при исполнении, а также более четкой артикуляции. Важна были и хорошо развитая подвижность пальцев.

Если говорить о музыкальной речи, то она играла очень важную роль в сонатах Гайдна. Ее ключевым отличием была естественность и правдивость. Композитор старался сделать так, чтобы в произведении слышалась живая человеческая речь, а не эмоции, которые могли бы помешать восприятию музыки.

Множество редакций-интерпретаций начало появляться со второй половины XIX века вплоть до первой трети XX века. Это было связано с сильным влиянием романтического музыкального искусства. При этом, интерпретации, зачастую, могли мало соответствовать стилю эпохи создания музыкального произведения.

Необходимо обязательно рассмотреть особо важные моменты интерпретаций клавирно-фортепианных сонат композитора. Далее речь пойдет о таких аспектах, как темп, динамика, артикуляция, орнаментика.

Темп

Перед интерпретаторами сонат Гайдна возникает множество трудностей, связанных именно с выбором темпа. Необходимо обладать определенными знаниями музыкального стиля композитора, опыта и критического чутья.

Гайдн не оставил для изучения метрономических обозначений, именно поэтому при интерпретации приходится пользоваться определенными правилами:

- Учитывается характер музыки. Если композитор использует искромётные финалы, то это значит темп должен быть более подвижным, а те, что обозначены Largo – более медленного;

- При определении темпа, учитывается, что верхняя граница должна ориентироваться на ясность звучания коротких по длительности нот;

- Скорость темпа не должна нарушать ритмической четкости произведения;

- Нельзя использовать слишком низкий темп, если при этом музыкальная ткань будет казаться исполняемой по слогам;

Исполнитель при выборе темпа, должен обязательно учитывать и тот факт, что исполнять произведения необходимо не бездушно и механически, а улавливая агогику произведения, а также придерживаясь строго стиля.

Динамика

Для музыки Гайдна характерно то, что необходимо очень осторожно обращаться с динамикой в ней. Правую педаль необходимо использовать так, чтобы она ни в коем случае не помешала ясности мелодического рисунка. Глубина и сочность должны быть четко выверены даже в момент исполнения Legato. Для любых украшений характерно то, что они исполняются с особой легкостью.

Если говорить о звучности, то в сонатах Гайдна она не должна быть грубой и вычурной, так как это может нанести вред простоте произведения.

Орнаментика

Она используется для того, чтобы избавиться от монотонности в произведении. При этом есть несколько различных украшений, которые наиболее часто использует композитор.

Форшлаг. Форшлаг Гайдна, нотированные малыми нотами, могут быть долгими или краткими. Безусловным правилом, не знающим исключений, следует считать лигу между форшлагом и последующим основным тоном. **Группетто.** Группетто Гайдн использует нечасто. Композитор при этом, если и применяет его, то использует не в соответствии с классически установленными правилами.

Трель. Для трелей характерно то, что они начинаются с неаккордовой ноты, а также исполняются быстро и легко. Обязательно учитывается как начальный, так и конечный звук трели.

Можно говорить о том, что Гайдн был композитором переходной эпохи, когда произошел переход от клавишного к фортепианному стилю. Это значительно изменило орнаментику. Для Гайдна было характерно то, что он уже не придерживался строгих норм и правил, а наоборот, старался опираться на собственный вкус и чутье пианиста.

Пианист Глен Гульда высказывал свое мнение о том, что Гайдн – это композитор, которого можно назвать самым недооценённым в мире. Для исследования наследия композитора, необходимо обязательно творчески подойти к этому вопросу. Это позволит донести слушателю грамотное исполнение всех сонат Гайдна.

Список литературы:

1. Алексеев А. – История фортепианного искусства, части I, II // Москва, Музыка, 1988 г. — 286 с.
2. Зимин П. История фортепиано и его предшественников // Москва, Музыка, 1968 г. — 215 с.

3. Кириллина Л.В. Классический стиль в музыке XVIII - начала XIX веков: Самосознание эпохи и музыкальная практика. М.: Моск. гос. консерватория, 1993. — 192 с.
4. Тропп В. «Клавирные сонаты Гайдна. К проблеме формирования жанра и эволюции стиля» // Российская академия имени Гнесиных, 2001 г. — 29 с.
5. Хохлова А.Л. Игровое пространство-время в клавирных трио Йозефа Гайдна // ВАК РФ 17.00.2002 г. — 158 с.
6. Чемберджи В. «О Рихтере его словами» // ООО Издательство АСТ, 2017 г. — 368 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КЛАССЕ ВОКАЛА

Алексеева Анна Алексеевна

*студент группы ИММТИм-120,
Институт искусств и художественного образования,
РФ, г. Владимир*

Акбари Юлия Борисовна

*научный руководитель,
ассистент кафедры «Музыкальное образование»,
Институт искусств и художественного образования,
Владимирский государственный университет
имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
РФ, г. Владимир*

АННОТАЦИЯ

Особенности работы концертмейстера, суть деятельности специалиста и то, как он должен вести работу с учащимися младших классов. Суть деятельности при разборе музыкальных произведений и их объяснения ученикам.

ABSTRACT

The peculiarity of the accompanist's work, the essence of the specialist's activities and how he should work with primary school students. The essence of the activity in the analysis of musical works and their explanation to students.

Ключевые слова: концертмейстер, аккомпанемент, музыкальное исполнение, педагог, работа с учениками, произведения, исполнительское мастерство.

Keywords: accompanist, accompaniment, musical performance, teacher, work with students, works, performing skills.

Современная музыкальная педагогика предъявляет определенные требования к концертмейстерам, работающими с детьми младшего школьного возраста. Профессия концертмейстера требует от пианиста хорошей профессиональной подготовки, особого внимания к юным ученикам и знания детской психологии, ведь именно он, концертмейстер, шаг за шагом готовит ученика к концерту и именно он вместе с ним выступает на сцене.

Концертмейстер – это тот, кто постоянно работает с учеником-солистом в классе. Его деятельность имеет широкий диапазон: *помощь* в изучении инструментальной или вокальной партии ученика, контроль за качеством выученного материала и последующего исполнения, объяснение и направление трудного для ребенка процесса разучивания нового произведения по удобному и понятному пути.

Концертмейстер, в отличие от аккомпаниатора, который помогает солисту только во время выступления на концерте, всегда рядом с учеником - и в классе, и на сцене. Он становится другом и наставником не только в музыке, но и в жизни.

Для того, чтобы стать востребованным концертмейстером, нужно быть не только музыкально одаренным и артистичным, *нужно* быть компетентным во многих вопросах, иметь чуткий слух и воображение, он должен уметь быстро осваивать музыкальный текст и охватывать партитуру любой сложности.

(Профессиональные задачи концертмейстера разнообразны: он должен отчетливо видеть форму произведения, уметь быстро осваивать музыкальный текст и охватывать фактуру любой сложности, уметь находить и выделять важные моменты произведения, сохраняя при этом гармонию и ритмический рисунок, а также иметь высокую степень артистизма).

Этапы работы концертмейстера над произведением можно разбить на следующие моменты:

1. Первоначальное прочтение нотного текста и знакомство с произведением.
2. Полный разбор произведения.
3. Изучение особенностей формы, фактуры, штрихов, динамики произведения.
4. Выработка и осмысление совместной идеи произведения.
5. Техническая проработка сложных фрагментов.
6. Разучивание и детальная проработка партии солиста совместно с партией фортепиано.
7. Репетиция на сцене перед концертом, проверка акустики зала и освещения.
8. Воплощение исполнительских задач на концерте.

Деятельность концертмейстера, особенно в школе искусств, состоит в том, что он должен взаимодействовать с преподавателями по разным специальностям, а это значит, что и сам в целом обладать обширными знаниями в каждом из них.

В задачи пианиста-концертмейстера при работе с классом, входит разучивание нового репертуара. Здесь важно знать особенности работы с учениками каждого возраста.

Концертмейстер должен не просто показать произведение, но еще и дать осмыслить его. Для этого оно исполняется несколько раз. Партии, в том числе вокальные, могут рассматриваться по отдельным элементам. Особенности работы включает в себя возможность проработки основных ошибок с учениками и их устранение. Это важный аспект, так как от этого будет в будущем зависеть, насколько чисто и грамотно будет исполнять свои партии обучающийся.

В работу концертмейстера включена задача изучения и освоения ритмов учеником. Это позволить лучше понимать значение каждого художественного элемента и лучше исполнять его. Это базовые элементы, без которых не может строиться процесс обучения.

Если речь идет о вокалистах, то они должны при помощи концертмейстера ставить опоры, а также разбираться во всех особенностях произведения.

Для специалиста важно, чтобы ученик правильно исполнял свою партию, а значит нужно следить за дыханием [2].

Концертмейстер и сам должен иметь достаточно высокий уровень исполнительского мастерства, чтобы воспитать музыкальный вкус учащегося, причем делать это нужно, начиная с первых занятий.

Если говорить о том, кто попадает в музыкальные школы и школы искусств, то это часто дети, которые не имеют ярко выраженных музыкальных способностей. И здесь перед концертмейстером стоит задача найти этот талант и воспитать его в учащемся.

В заключении можно (*следует*) отметить, что для концертмейстера при работе с учащимися младшего школьного возраста важно научить их:

- читать партию произведения с листа;
- воспринимать смысл звуков;
- овладевать навыками зрительного и слухового охвата трёхстрочной партитуры;
- играть в ансамбле;
- подбирать мелодию и аккомпанемент;

Помимо этого, для концертмейстера важно взаимодействовать со всей группой. Это позволит лучше прорабатывать все задачи, которые ставятся перед учащимися.).

Концертмейстер должен быть не только хорошим педагогом, но также владеть теоретической базой для того, чтобы повышать эффективность образовательного процесса.

Из всего вышесказанного следует, что для концертмейстера важно быть универсальным специалистом и чутким педагогом, который будет обладать педагогическими качествами. Он должен уметь работать с детьми разного возраста и знать их психологические особенности.

Список литературы:

1. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс: Учебное пособие. – М., 2002
2. Радина И. О работе концертмейстера со студентом-вокалистом // О мастерстве ансамблиста: Сборник научных трудов. – Л., 1986.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗА И ПРОТИВ

Антонова Ангелина Викторовна

студент,

Набережночелнинский государственный педагогический колледж,

РФ, г. Набережные- Челны

Что такое инклюзия? Инклюзия- это процесс реального включения в активную жизнь социума людей, имеющих трудности в физическом развитии, в том числе с инвалидностью или ментальными особенностями. На сегодняшний день инклюзивное образование развивается активно. На данном этапе своего развития, такая форма организации образования имеет не только плюсы, но и некоторые минусы.

Аргументы «за»: равенство, индивидуальность, эмпатия. Равенство- дети с особенностями здоровья включены в процесс образования наравне с остальными. Как для них самих, так и для их родителей это несомненный плюс. Обучение происходит по месту жительства, нет необходимости добираться в специализированную школу на другой конец города. Дети находятся в прямом контакте со сверстниками, и процесс социализации происходит именно тогда, когда должен происходить. Дети с инвалидностью, которые обучаются вместе с другими детьми, имеют более развитые коммуникативные навыки, чем их сверстники из специализированных групп. Индивидуальность- образовательный процесс становится более инновационным и разнообразным. А, значит, более гибким и комфортным для всех его участников. В основе инклюзивной образовательной системы лежит принцип индивидуальности — все дети являются индивидуумами с различными потребностями в обучении. Акцент делается на том, чтобы развивать сильные стороны участников процесса, и не корить их за неудачи. Эмпатия- инклюзивное образование способствует развитию у детей эмпатии и толерантности. В обществе, в котором «особенные» дети существуют в равных условиях с другими, значительно снижается возможность развития дискриминации. Дети без «особенностей», обучающиеся в инклюзивных школах, имеют больше знаний об «ограниченных возможностях», а значит, у них формируется правильный взгляд на человеческие отношения, равноправие и взаимопомощь. Их уровень коммуникации также значительно выше, чем у сверстников, обучающихся в традиционных школах.

Аргументы «против»: квалификация персонала, учебный план, слабая материально-техническая база. Квалификация персонала- недостаточный уровень квалификации персонала. На данный момент, существует не так много специально обученных преподавателей и воспитателей, которые могли бы вести обучение в инклюзивных школах. Помимо недостатка квалификации, существуют и психологические проблемы со стороны персонала — люди боятся не справиться с задачей и потерять работу, боятся ответственности. Это может вылиться в снисхождение к «особенным» детям, необъективную оценку знаний. Учебный план- современный государственный учебный план пока что не адаптирован для инклюзивного образования. Программа обучения требует доработки и изменений в сторону развития индивидуальности. Слабая материально- техническая база- для внедрения инклюзии во многих школах отсутствует необходимая материально-техническая база. Для большинства «особенных» детей требуются технические и программные средства. Для детей с сенсорными нарушениями необходимо преобразование информации в доступный для восприятия формат. Так, для детей с нарушением слуха нужны зрительные дидактические средства, а для детей с проблемами зрения — слуховые дидактические средства.

Необходимо также сказать, что существование инклюзивных школ позитивно сказывается на типично развивающихся детях, а не только на учениках с инвалидностью. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки,

в становлении собственных принципов, и последнее, но не менее важное - способствует искренней заботе и дружбе.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная общеобразовательная программа должна включать изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования, а именно - принятие индивидуальности каждого отдельного учащегося и удовлетворение особых потребностей каждого ребенка.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Атонен Оксана Александровна

*студент,
Сибирский Государственный Индустриальный Университет,
РФ, г. Новокузнецк*

Василькова Валерия Алексеевна

*студент,
Сибирский Государственный Индустриальный Университет,
РФ, г. Новокузнецк*

Шарлай Валерия Валерьевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доц.,
Сибирский Государственный Индустриальный Университет,
РФ, г. Новокузнецк*

Актуальность данной темы заключается в том, что в современном мире требуются финансово грамотные люди потому что деньги – это неотъемлемая часть жизни, ведь мы сталкиваемся с этим каждый день: платим за проезд, покупаем продукты, оплачиваем обучение и т. д

Г.Д. Глебова считает, что начинать обучение финансовой грамоте лучше всего в младшем школьном возрасте [5]. Чем раньше учащиеся узнают о важности денег в жизни, тем лучше они разовьют соответствующие навыки обращения с деньгами. Учащиеся в возрасте от 6 до 12 лет хорошо понимают финансовые термины, выраженные простым языком и с помощью имеющихся примеров [2].

Проблема повышения уровня финансовой грамотности, культуры сбережений и других базовых элементов экономического образования учащихся, от начального до высшего, диктует необходимость внедрения определенных элементов этой работы с младшими школьниками в учебных заведениях - первое звено в система дополнительного образования детей. В настоящее время обучение базовой финансовой грамотности в НОО сведено к минимуму.

Знание основных понятий, связанных с финансовой грамотностью, а также формирование отношения к деньгам семьи, маленьким карманным деньгам, которые были отданы ребенку на небольшую покупку, многочисленным рекламным объявлениям товаров и услуг, которые дети видят по телевизору каждый раз. день, некоторый опыт использования финансовых продуктов у пожилого дошкольника, формирование хороших привычек в области финансов может косвенно способствовать будущему финансовому благополучию детей, когда они вырастут.

Знание элементов финансовой грамотности с первых дней обучения в школе поможет учащимся не предпринимать необдуманных поступков со своими финансами и правильно удовлетворять свои потребности, что поможет им стать финансово независимыми в будущем. Детям с малых лет нужно прививать чувство ответственности и долга во всех сферах жизни, в том числе и в финансовой, ведь это поможет им правильно рассчитать свой бюджет и не брать займы [1, с. 35].

Исходя из требований современной школы, можно выделить основные задачи обучения финансовой грамотности: обучение на базовом уровне финансовой грамотности, необходимой для ориентации и социальной адаптации студентов к изменениям в жизненном пути, а также для профессиональной ориентации выпускников; сформировать культуру экономической мысли, приобрести опыт анализа конкретных экономических ситуаций;

Важность и актуальность проблемы послужили основанием для выбора данной темы. В качестве объекта исследования был избран объект – процесс экономического образования школьников учебной деятельности. Предметом – подбор системы заданий, направленных на формирование у младших школьников финансовой грамотности.

Цель – подобрать теоретически обоснованную совокупность заданий в начальной школе, направленных на формирование у младших школьников основ финансовой грамотности.

Гипотеза исследования: В процессе работы было выдвинуто предположение о том, что формирование основ финансовой грамотности у школьников начальных классов будет более эффективным, если в уроки будут включены задания, направленные на:

- введение терминов, составляющих данное понятие, обозначение и понимание соответствующих слов;
- выполнение простейших практических действий в сфере финансов;
- формирование умения рассчитывать бюджет небольшими суммами.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутыми гипотезами сформулированы следующие задачи исследования:

1) раскрыть понятие финансовой грамотности у младших школьников и описать его составляющие;

2) описывает основные методы и приемы развития основ финансовой грамотности юных учащихся в процессе обучения;

определить и описать группу задач, направленных на развитие основ финансовой грамотности у школьников бакалавриата;

Финансовая грамотность школьников и детей в целом должна быть частью их знаний. Невозможно представить жизнь одного человека без умения управлять финансами. Однако научиться финансовой грамотности взрослому человеку намного сложнее. А все потому, что у взрослого человека уже сложились привычки. Поэтому изучение финансовых аспектов, познания мира денег следует начинать как можно раньше.

Фактически, изучение финансовой грамотности должно начинаться в школьном возрасте и продолжаться позже. Возможность оперативно использовать свои средства и приумножать их - залог финансового благополучия в будущем. Эти навыки включают финансовое образование, которое важно не только для взрослого, но, конечно, и для младших школьников.

Под финансовой грамотностью, Г.В. Белехова предполагает – ограниченное сочетание знаний, информированности, практических умений, индивидуального отношения и конкретного поведения отдельного человека или домохозяйства при принятии решений относительно денежных средств и других финансовых ресурсов в целях достижения собственного экономического благополучия.

Структура финансовой грамотности состоит из следующего:

1) Грамотное управление капиталом – это понимание денег, как инструмента для достижения цели, а не энергия или магия. Развитие умения управлять деньгами, направляя их на достижение поставленных целей;

2) Учет и планирование свободных средств: разработка личного финансового плана и умение его придерживаться. Распределение финансовых потоков, умение ставить финансовые цели и план их достижения;

3) финансовое мышление и психология богатства - это психология, которая отличает богатых от бедных, многие богатые терпели неудачу и становились банкротами, многие более одного раза, но именно мышление и психология позволили им стать тем, кем они являются.

Понимание и умение применять эти инструменты в своей жизни позволяет считать человека финансово грамотным. Этот человек почти всегда достигает финансовой свободы потому, что он знает, что такое финансовая свобода

Финансовая грамотность в младшем школьном возрасте помогает учащимся развивать экономическое мышление, приобретать навыки поведения в рыночной среде, осознанно относиться к работе и эффективно использовать школьное время. Кроме того, у школьников развиваются экономически значимые качества личности: дисциплина, ответственность, работоспособность, бережливость.

Финансовая грамотность для ученика начальной школы - это способность использовать термины финансовой грамотности, понимать их значение, решать проблемы, связанные с экономическими концепциями, и рассчитывать бюджет в небольших количествах. Чтобы

ученик начальной школы имел в будущем благополучную жизнь, учителю и родителям необходимо рассказывать детям, что такое деньги, откуда они берутся, как их правильно использовать, как их заработать. На первый взгляд младший школьник и экономика кажутся далекими друг от друга. Сфера экономической деятельности - одна из сфер жизни, в которую ребенок погружен с детства.

На данный момент школьники должны жить в 21 веке - веке сложных социальных и экономических отношений. Для этого они должны уметь правильно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, действовать независимо и творчески и, следовательно, делать свою жизнь более организованной, осмысленной и интересной [7].

Раннее финансовое образование дает возможность сформировать правильное мировоззрение и реальное взаимодействие младшего школьника с окружающим миром. Реализуя экономическое развитие ученика начальной школы, мы воспитываем будущего успешного человека, который умеет управлять своими финансами. Таким образом, финансовая грамотность - это набор навыков, которые, хотя и приобретаются в процессе финансового образования в школе, осваиваются и проверяются на практике в течение всей жизни [6].

В начальной школе содержание темы «Финансовая грамотность» интегрировано в процесс изучения математики. Осваивая математические знания и навыки, вы можете познакомиться с задачами и задачами, связанными с деньгами, и с тем, как они работают в жизни человека.

К личным результатам обучения основам финансовой грамотности в начальной школе относятся непосредственное участие ребенка в решении финансовых проблем семьи, развитие самостоятельности и осознания личной ответственности за свои действия, а также планирование собственного бюджета небольшими суммами и сбережения.

Метапредметные эффекты изучения основ финансовой грамотности в начальной школе включают освоение способов решения творческих и исследовательских задач, использование различных методов поиска, сбора, обработки, анализа и представления информации, создание простых планов с помощью учителя, готовность выслушивать собеседника и диалог, готовность признать возможность разных точек зрения и право каждого иметь свое, выразить свое мнение, а также аргументировать свою точку зрения и оценивать события.

Результатами изучения основ финансовой грамотности в начальной школе являются знание, понимание и функционирование концепций финансовой грамотности, хорошее представление о деньгах, умение говорить о деньгах, знание доходов и расходов, а также умение рассчитывать бюджет в небольших количествах.

Процесс формирования основ финансовой грамотности у детей строится системно и осуществляется различными методами и формами работы.

Под формой организации образовательной деятельности следует понимать деятельность, специально организованную преподавателем и учащимися, протекающую в установленном порядке и в определенной модальности.

В школе в основном используются фронтальные, групповые и индивидуальные формы учебной деятельности, которая представляет собой систему последовательных приемов взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся с целью решения поставленных учебных и воспитательных задач.

Последовательность преподавания школьникам обеспечивает прочность усвоения ими знаний, навыков и способностей. Этому способствует использование различных методов (наглядных, практических и словесных) в процессе обучения математике. Каждая группа методов строится на основе той или иной доминирующей формы мышления (наглядно-действенной, наглядно-образной, словесно-логической), что создает условия для длительного усвоения содержания учебной деятельности учащихся. Необходимость использования разнообразных методов определяется разными причинами: разнообразием содержания учебной деятельности, уровнем грамотности познавательной деятельности учащихся, структурой учебного процесса на разных этапах его реализации. Стоит рассмотреть содержание программы финансовой грамотности в курсе математики УМК по математике для 1-4 классов под авторством Муравиной О.В. [5].

В первом классе ученики знакомятся с числами, и как они записываются; При этом они знают единицы измерения стоимости: рубли, монеты достоинством 1, 5, 10 рублей. В этом возрасте дети должны научиться считать и выбирать монеты для оплаты любого продукта.

Во втором классе понятие денег вводит их функции: мера стоимости, средства обращения, средства платежа, средства накопления. Младшие школьники продолжают расширять свои знания о банкнотах: монеты и банкноты появляются в пределах 100 рублей, потому что купюра второго класса - в пределах 100.

В 3 классе учащиеся знакомятся с денежными знаками: монетами, купюрами до 1000 рублей. Они начинают использовать формулу закупочной цены: $\text{цена} \times \text{количество} = \text{стоимость}$. Они решают разные типы задач, чтобы узнать цену, количество и стоимость товаров. Карманные деньги уже могут быть в пределах 1000 рублей. Ребенок должен хорошо разбираться в ценах на еду, канцелярские товары и т. д. [5].

В 4-м классе примеры увеличиваются до 1000000 рублей. Кроме того, школьники продолжают учиться переводить рубли в копейки и наоборот. Используя формулу стоимости покупки, они решают различные типы задач, чтобы определить цену, количество и стоимость продукта. В 4-м классе появляются новые понятия: статья расходов и доходов семьи, семейный бюджет, планирование семейного бюджета. К концу 4-го класса ребенок должен хорошо понимать стоимость одежды, обуви и т. д.

Отсутствие образования в области финансовой грамотности часто проявляется в том, что дети отказываются не только от обычных предметов, но и от своего имущества. Они не всегда понимают, что даже самое маленькое дорого обходится родителям и школе. Чтобы обновить эту тему, мы можем предлагать задачи, которые покроют первоначальную стоимость и сэкономят деньги на семейном бюджете, школе и т. д. Сегодня обучение направлено на комплексное освоение практических инструментов. Они помогают детям реализовать себя в жизни, овладеть навыками, необходимыми для того, чтобы стать полноценными, многогранными личностями. Важная тема, о которой раньше часто забывали, - это финансовая грамотность учеников начальной школы. Вам нужно научиться управлять деньгами - это помогает понять, как строятся разные отношения в семье, насколько велика личная ответственность каждого человека за свое благополучие. Начав учиться в школе, дети делают первые шаги к взрослой жизни. Чтобы он не потерялся в ней и в будущем стал финансово успешным человеком, ему необходимо освоить азбуку финансовой грамотности и научиться считать деньги.

Для успешного усвоения экономического материала в начальной школе необходимо начинать подготовку учащихся к выполнению экономико-финансовых задач, начиная с начальной школы. При изучении основ финансовой грамотности предполагается преобладание активных и интерактивных методов обучения.

При работе над понятиями и терминами можно использовать метод незаконченных предложений, игр и игровых элементов, головоломок, кроссвордов, ключевых слов, анаграмм, инсценировки сказок и викторин. Рассмотрим следующий метод, который называется «Один — два — вместе» [4]. В этом методе используются открытые тестовые задания и задания, поясняющие смысл (например, пословицы). Работу можно организовать в группах. Например, каждый член группы сначала пишет свой ответ, затем ученики объединяются по два и формируют один ответ из индивидуальных ответов, стараясь не потерять все идеи. Следующий шаг - сформировать группу из двух-трех пар и дать общий ответ. Эту технику можно использовать для разработки эскиза плаката.

Суть экономического образования на уроках математики заключается не в организации специального экономического образования, а в обогащении различных видов деятельности детей экономическим содержанием. Насыщение жизни младших школьников элементарной экономической информацией создает условия для возникновения истинной экономической мысли, которая сделает этот процесс более осознанным.

Детей начальной школы обучают основам финансовой грамотности с использованием различных методов и приемов обучения. Чтобы обеспечить прочность усвоения знаний учениками начальной школы, необходимо направить их интерес и внимание на изучаемый

предмет. Ведь ученику начальной школы очень важно увидеть, потрогать, почувствовать то, о чем говорит учитель. В этом нам помогают различные наглядные, практические и интерактивные методы и приемы обучения младших школьников.

То есть формирование финансовой грамотности младшего школьного возраста - это взаимосвязанная деятельность педагога и обучающегося, в результате которой младшие школьники овладевают системой экономических представлений, обозначений и навыков, экономически и финансово планомерного поведения, экономически значимых качеств личности сдержанности, экономности, хозяйственности ответственности. Формирование основ экономических знаний младших учащихся школ должно производиться в рамках финансового образования, реализуемого на межпредметной базе, интегрирует задачи денежного просвещения трудового, общественного, нравственного воспитания должно иметь вариативный и компетентностный характер.

Список литературы:

1. Богомолова М.И. Исходные аспекты экономического воспитания детей / М.И. Богомолова // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: Материалы научно-практической конференции Часть 1/Под ред. О.В. Дыбиной, О.А. Еник. - Тольятти: ТГУ, 2016. - С. 29-34.
2. Бокарев А.А. Повышение уровня финансовой грамотности населения в Российской Федерации // Финансы. - № 9. - 2010. - С. 3-6.
3. Буланова – Топоркова М.В. “Педагогические технологии”- МР-н-Д, 2014- 108 с.
4. Вендина А.А. Применение кейс-метода при обучении финансовой грамотности в начальной школе // Практические аспекты дошкольной и школьной педагогики: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. No 2. –Новосибирск: СибАК, 2016. –С. 30-35.
5. Глебова Г.Д. Экономическое воспитание школьников. Минск, 2008г.- 264 с.
6. Горяев А., Чумаченков В. УМК «Основы финансовой грамотности». – М.: Просвещение, 2017. -240 с.
7. Горяев А., Чумаченко В. Финансовая грамота. – М., 2009 – 106 с.
8. Белехова Г.В., Калачикова О.Н. «Век живи – век учись»: Концептуальный дискурс о финансовой грамотности населения // Экономические и социальные перемены: Факты, тенденции, прогноз. – 2018. – Т. 14, № 4 с. 579-602.

НЕКОТОРЫЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ

Ашурова Дилфуза Набиевна

*доц. кафедры математики, д-р пед. наук,
Навоийский Государственный Педагогический Институт,
Республика Узбекистан, г. Навои*

Низомова Бибифотима Асламовна

*магистр,
Навоийский Государственный Педагогический Институт,
Республика Узбекистан, г. Навои*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы описания простых чисел, натуральных чисел в виде произведения простых чисел, обсуждаются их приложения. Кроме того, в данной статье приведены примеры, связанные с нахождением количества делителей натурального числа и суммы натуральных делителей.

Ключевые слова: числовая функция, натуральный делитель, простое число, количество натуральных делителей, сумма натуральных делителей, умножение простых чисел.

В общеобразовательных школах и академических лицеях республики при представлении простых чисел, данных натуральных чисел в виде произведения простых чисел информация об их применении не предоставляется. Во внеклассной деятельности в старших классах школ математического профиля и академических лицеев целесообразно изучение таких вопросов, как нахождение числа делителей натурального числа, суммы натуральных делителей. Решение таких задач является сложной задачей не только для школьников, но и в некотором смысле для учителей математики.

1. Количество натуральных делителей данного числа

Определение: Функция $f(x)$ является числовой функцией, если ее определительная область или область значений, или и то, и другое состоят из набора целых чисел.

Известно, что натуральным делителем числа 1 является само число 1, натуральным делителем простого числа является 1 при том же простом числе, натуральными делителями 4 являются 1, 2 и 4, а их число равно 3.

Пример. Определите натуральные делители числа 16 и их количество.

Решение. Число 16 делится на 1, 2, 4, 8 и 16, поэтому число его натуральных делителей равно 5.

В примерах, подобных приведенному выше, чем больше число, тем сложнее определить натуральные делители числа и их количество. В этом случае задача значительно упрощается, если заданное число выражается в виде произведения простых чисел.

Принято обозначать количество натуральных делителей данного числа n через $\tau(n)$. В приведенных выше примерах $\tau(4) = 3$, $\tau(16) = 5$, $\tau(72) = 12$.

Теорема. Если натуральное число n

$$n = p_1^\alpha \cdot p_2^\beta \cdot \dots \cdot p_k^\gamma \quad (1)$$

имеет каноническое разложение (1), в данном случае

$$\tau(n) = (\alpha + 1) \cdot (\beta + 1) \cdot \dots \cdot (\gamma + 1) \quad (2)$$

уместно данное равенство.

Следовательно, чтобы найти $\tau(n)$ по теореме, необходимо данное число разделить на простые множители и прибавить 1 к показателям уровней простых множителей, чтобы найти произведение всех множителей.

Пример. Найдите количество делителей числа 24.

Решение: Разделяем 24 на простые множители: $24 = 2^3 \cdot 3$. Из этого исходит

$$\tau(24) = \tau(2^3 \cdot 3) = (3+1)(1+1) = 4 \cdot 2 = 8$$

2. Нахождение суммы всех делителей заданного числа

Рассмотрим задачу нахождения суммы всех натуральных делителей заданного числа. Такая сумма определяется функцией $S(n)$ в теории чисел. Например,

$$S(16) = 1 + 2 + 4 + 8 + 16 = 31$$

Если число d является делителем натурального числа n ,

$$S(n) = \sum_{d|n} n$$

то это принято выделять данным обозначением. К примеру, сумма делителей числа 24 будет равна

$$1+2+3+4+6+8+12+24 = 60,$$

и, следовательно - $S(24) = \sum_{d|24} 24 = 60$.

Теорема. Если каноническое разложение натурального числа n равняется

$$n = p_1^\alpha \cdot p_2^\beta \cdot \dots \cdot p_k^\gamma,$$

то тогда будет

$$S(n) = \frac{p_1^{\alpha+1}-1}{p_1-1} \cdot \frac{p_2^{\beta+1}-1}{p_2-1} \cdot \dots \cdot \frac{p_k^{\gamma+1}-1}{p_k-1}.$$

Пример. Найдите сумму делителей числа 36.

Решение. Из-за того, что $36^2 = 2^2 \cdot 3^2$ является таковым,

$$S(36) = \frac{2^{2+1}-1}{2-1} \cdot \frac{3^{2+1}-1}{3-1} = 7 \cdot 13 = 91$$

Если необходимо найти сумму m -уровней всех делителей данного числа n , то применяется данная

$$S_m(n) = \frac{p_1^{m(\alpha+1)}-1}{p_1^m-1} \cdot \frac{p_2^{m(\beta+1)}-1}{p_2^m-1} \cdot \dots \cdot \frac{p_k^{m(\gamma+1)}-1}{p_k^m-1}$$

формула.

Например, если нужно найти сумму кубов всех делителей числа 20, она будет равняться следующему:

$$S_3(20) = \frac{2^{3(2+1)}-1}{2^3-1} \cdot \frac{5^{3(1+1)}-1}{5^3-1} = \frac{2^9-1}{7} \cdot \frac{5^6-1}{124} = \frac{511}{7} \cdot \frac{15624}{124} = 73 \cdot 126 = 9198$$

Если это таково, и если мы считаем, что $(m, n) = 1$, то $S(m, n) = S(m) \cdot S(n)$ будет таковым.

Например, если нужно найти сумму всех делителей числа 144,

$$S(144) = S(9) \cdot S(16) = S(3^2)S(2^4) = 13 \cdot 31 = 403.$$

Примеры: Найдите количество натуральных делителей этих чисел и сумму натуральных делителей.

а) 920; б) 2145; в) 33075.

Решение: Сначала представим каждое число как произведение простых чисел:

а) $920 = 2^3 \cdot 5 \cdot 23$; б) $2145 = 3 \cdot 5 \cdot 11 \cdot 13$; в) $33075 = 3^3 \cdot 5^2 \cdot 7^2$.

Теперь вычислим $\tau(n)$ и $S(n)$.

$$\text{а) } \tau(920) = (3 + 1) \cdot (1 + 1) \cdot (1 + 1) = 16,$$

$$S(920) = \frac{2^4 - 1}{2 - 1} \cdot \frac{5^2 - 1}{5 - 1} \cdot \frac{23^2 - 1}{23 - 1} = 15 \cdot 6 \cdot 44 = 3960;$$

$$\text{б) } \tau(2145) = (1 + 1) \cdot (1 + 1) \cdot (1 + 1) \cdot (1 + 1) = 16,$$

$$S(2145) = \frac{3^2 - 1}{3 - 1} \cdot \frac{5^2 - 1}{5 - 1} \cdot \frac{11^2 - 1}{11 - 1} \cdot \frac{13^2 - 1}{13 - 1} = 4 \cdot 6 \cdot 12 \cdot 14 = 4032;$$

$$\text{в) } \tau(33075) = (3 + 1) \cdot (2 + 1) \cdot (2 + 1) = 4 \cdot 3 \cdot 3 = 36$$

$$S(33075) = \frac{3^4 - 1}{3 - 1} \cdot \frac{5^3 - 1}{5 - 1} \cdot \frac{7^3 - 1}{7 - 1} = 40 \cdot 31 \cdot 57 = 70680.$$

Список литературы:

1. D.N.Ashurova, A.Khalilov. Methods of finding all rational solutions of two unknown diophant equations of the first degree // International Scientific –online Conference on Innovation in the Modern Education System. Washington 2021, January. P. 7-12.
2. Исроилов М.И., Солеев А.С. Теория чисел. Ташкент, издательство «Фан», 2003. - 190 стр.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Валиахметова Диляра Рустамовна

студент,

Индустриально-педагогический колледж

подразделением ФГБОУ ВО "НГПУ",

РФ, г. Набережные Челны

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования и пути их решения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья одна из актуальных проблем современного образования. В такую систему образования могут входить только те, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. Нередко происходят такие случаи, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики. Эту и множество других проблем в современной школе может решить инклюзивное образование.

Инклюзивное образование, согласно ФЗ «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.2012 г, - это обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Важность инклюзивного образования это доступность. В законе об инклюзивном образовании есть пункт, который дает право ребенку с ограниченными возможностями здоровья пойти в школу по месту жительства.

Именно родители детей с ОВЗ настаивают на их включение в обычное детское сообщество. Прежде всего, это связано с тем, что в налаженной системе коррекционного (специального) образования слабо развита социальная адаптация такого ребенка в реальном мире – он находится в изоляции от социума. Разумеется, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах лучше, чем в специализированных учреждениях. Заметна разница в приобретении социального опыта. У здоровых же детей улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность и самостоятельность. Но до сих пор открытым остается вопрос об организации процесса развития и обучения детей с ОВЗ в массовой школе. Это связано со спецификой методик, неподготовленностью кадров, нехваткой специалистов и пр.

Конечно в инклюзивном образовании есть свои проблемы, а именно:

- Психологические проблемы учителей. Большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Но в таких школах есть учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения: принимать учеников с инвалидностью "как любых других детей в классе"; включать их в одинаковые виды деятельности, но ставить разные задачи; вовлекать учеников в коллективные формы обучения и групповое решение задач; использовать и другие стратегии коллективного участия - игры, совместные проекты, лабораторные, проектные исследования и т. д.

- Проблемы, которые возникают у «обычных» детей и их родителей. Родители детей, которые развиваются типичным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако же, опыт показывает обратное. Успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом.

- Проблемы, которые возникают у детей с ОВЗ и их родителей. Проблемы ребенка-инвалида заключается в его изолированности от общества, в котором ему предстоит жить и расти. С раннего детства эти дети сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми, при чем в их присутствии. В результате у детей формируются замкнутость, избегание широкого круга общения, замыкание “в четырех стенах”, скрытая депрессия, низкая самооценка. По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с “обычными” детьми снижен. Следствием этих процессов становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства. Кроме того, родители детей инвалидов не знают, как отстаивать права детей на образование и испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки.

- Проблема организации « безбарьерной » среды. На недостаточном уровне находится и оборудование социально значимых объектов техническими средствами, обеспечивающих беспрепятственное перемещение детей с ограниченными физическими возможностями. В первую очередь, следует оснастить пандусами школы.

Для преодоления этих трудностей общеобразовательная школа уже сейчас должна решать следующие задачи: обеспечить нормативно-правовую базу процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования; обеспечить образовательный процесс профессионально подготовленными педагогами общего образования и специалистами сопровождения, способными реализовать инклюзивный подход; разработать программно-методическое обеспечение инклюзивного образования; активно использовать возможности дистанционного образования; обеспечить организацию взаимодействия учреждения с семьей воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

Список литературы:

1. ФГОС Начальное общее образование обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья);
2. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5 .

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Воробьёва Татьяна Андреевна

студент

Тюменского государственного университета

Института психологии и педагогики,

РФ, г. Тюмень

Под фонетической стороной речи понимают произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата. Фомичева М.Ф. подчёркивает, что воспроизведение и восприятие звуков родного языка – это согласованная работа речедвигательного и речеслухового анализатора [8, с. 44].

Фонетическая сторона речи включает в себя просодическую сторону речи, звукопроизношение, слоговую структуру слова, слуховое восприятие. Произношение и различение звуков обеспечивается совокупной работой речеслухового и речедвигательного анализатора.

Если у дошкольника присутствуют нарушения во время произношения звуков, то это становится причиной, которая вызывает вторичные изменения и отклонения для развития таких сторон речи, как лексическая, грамматическая, фонематическая, а также становится одной из основных причин неуспешности ребёнка во время школьного обучения [7, с. 76].

Важными факторами, влияющими на развитие произношения, в частности на овладение фонетическим строем, являются сформированность дифференцированных движений органов артикуляции, тонкой моторики кистей и пальцев рук, а также полнота кинестетических ощущений и овладение произвольными компонентами двигательной деятельности, свидетельствующие о нормальном развитии моторной сферы.

Дизартрия представляет собой речевое расстройство, возникающее вследствие поражения структур головного мозга и характеризующееся нарушением процесса моторной реализации речи.

Главными признаками дизартрии являются дефекты именно в произношении звуков, нарушения голоса. К ним присоединяются нарушения речевой, артикуляционной моторики, а также речевого дыхания. Дети дошкольного возраста с дизартрией имеют много различных нарушений при произношении звуков речи, что выражается смешением, заменой, пропусками и искажениями разных звуков [1-2].

Фонетические нарушения являются из основных симптомов в структуре дефекта при дизартрии. Они проявляются в виде нарушений артикуляционной моторики, дыхания, звукопроизношения, и отрицательно влияют на становление других компонентов речевой деятельности – фонематического, лексического, грамматического, затрудняют овладение письмом и чтением [6].

При псевдобульбарной дизартрии отмечают негрубые нарушения моторики артикуляционного аппарата. Здесь присутствуют замедленность и неточность движений языка и губ. Детям трудно жевать, глотать, могут поперхнуться. Появляется нарушение звукопроизношения вследствие недостаточно чёткой работы артикуляционного аппарата, замедление речи. Более часто нарушается произношение «ж», «ш», «р», «ц», «ч». Эти звуки сложнее по артикуляции. Маленькая голосовая амплитуда присутствует при произнесении звонких звуков. Мягкие звуки так же вызывают сложности. Им необходим в артикуляции наибольший подъем средней части спинки языка к твёрдому небу [5, с. 99].

У детей происходит затормаживание дифференциации звуков на слух. То, что ребёнок не дифференцирует звуки, проявляется в различии между акустически близкими звуками. При замещении акустическая оппозиция звуков является стимулом, который заставляет ребёнка улучшать произношение. Идёт замена звука акустически близким к акустическому изображению нормативного звука. Из-за этого у детей с псевдобульбарной дизартрией имеются сложности с распознаванием на слух правильного и искажённого звука.

Изучение особенностей фонетической стороны речи, представление и понимание трудностей, которые при этом испытывают дошкольники с дизартрией, принятие во внимание выявленных особенностей позволит целенаправленно и дифференцированно строить работу по формированию правильного звукопроизношения.

Обследование фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией проводилось по следующим методикам:

- Трубниковой Н. М «Обследование фонетической стороны речи»;
- Цветкова Л.С. «Обследование слухового (фонематического) восприятия».

По результатам диагностики уровня сформированности фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией были получены следующие результаты:

Фонетический строй речи у ребёнка №1: звуки [с] и [з] на [ф], межзубное произношение [ш] на [ф], [ж] на [в]. Отсутствуют звуки [р]-[р']. Слоговая структура слова и слуховое восприятие нарушены.

Фонетический строй речи у ребёнка №2: звук [ч] произносит призубно, заменяет [щ] и [ш]. Искажает [р]-[р']. Слоговая структура не нарушена. Слуховое восприятие нарушено.

Фонетический строй речи у ребёнка №3: заменяет [ш] на [с], [щ] на [с]. Искажает [л]-[л'] на [в]-[в']. Отсутствуют звуки [р]-[р']. Слоговая структура слова и слуховое восприятие нарушены.

Фонетический строй речи у ребёнка №4: заменяет [ш] на [с], [щ] на [с]. Искажает звуки [р]-[р'] на [л]-[л'], [ш] на [с], [щ]-[с']. Слоговая структура не нарушена. Слуховое восприятие нарушено.

Фонетический строй речи у ребёнка №5: заменяет [ш] на [с], [ж] на [з]. Слоговая структура не нарушена. Слуховое восприятие нарушено.

Фонетический строй речи у ребёнка №6: заменяет [ш] и [ж] на [с]. Отсутствуют звуки [р]-[р'] и [л]-[л']. Слоговая структура не нарушена. Слуховое восприятие нарушено.

Фонетический строй речи у ребёнка №7: заменяет [ш] на [с], [ж] на [з], [л] на [у]. Отсутствуют звуки [р]-[р']. Слоговая структура слова и слуховое восприятие нарушены.

Фонетический строй речи у ребёнка №8: заменяет [ш] на [с], [ж] на [з]. Звук [ч] слышится как [тьс], звуки [р]-[р'] слышатся как [д]-[д']. Слоговая структура не нарушена. Слуховое восприятие нарушено.

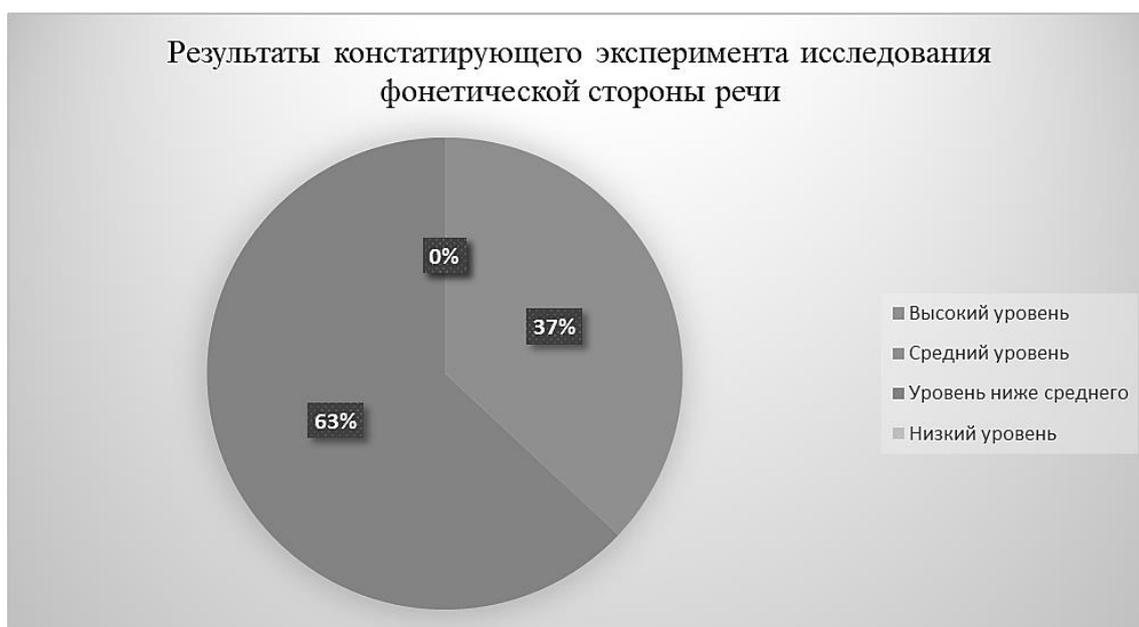


Рисунок 1. Результаты исследования уровня сформированности компонентов фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, у 37% детей (ребёнок №2, ребёнок №4 и ребёнок №5) наблюдается средний уровень сформированности фонетической стороны речи, у детей 63% детей наблюдается средний уровень. При выполнении артикуляционных проб у детей наблюдаются напряжение языка, неточные движения языка, нарушен объем амплитуда движений (особенно трудности при подъёме кончика языка вверх). Чаще всего нарушены звуки Л, Р, Ф, Ш, Щ, Ч. Слабая воздушная струя. Речь маловыразительная, плохо доступно логическое ударение и паузирование (например, особенно это выражено при чтении стихотворения).

Успешное овладение ребёнком с дизартрией фонетической стороны речи требует работы по развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов. У детей необходимо развивать фонематический слух, вырабатывать хорошую дикцию, обеспечивающих чёткое, ясное произношение каждого звука в отдельности, а также слов и фраз в целом, развивать речевое дыхание.

По данным констатирующего эксперимента можно утверждать, что у дошкольников отмечается: недосформированность и ограниченность движений органов артикуляции, нарушения звукопроизношения, наличие патологических движений, недоразвитие фонематических процессов; таким образом, коррекционно-логопедическая работа должна включать коррекцию всех перечисленных компонентов:

1. Формирование кинетико-кинестетической основы артикуляционного аппарата (развитие артикуляционного праксиса);

2. Формирование фонетической стороны речи:

- Развитие речевого дыхания;
 - Формирование звукопроизношения;
 - Развитие голосовых функций и просодики (темп, ритм, мелодика и интонация речи).
3. Формирование фонематических процессов (фонематического восприятия и слуха).

Условия проведения формирующего эксперимента:

1. Форма занятия - индивидуальная, режим занятий 2-3 раза в неделю;

2. Продолжительность занятий - 30 минут, преимущественно в утренние часы.

Для проведения исследования была сформирована группа дошкольников из 8 человек, дети данной группы имели логопедическое заключение - «псевдобульбарная дизартрия». В ходе формирующего эксперимента дети были поделены на 2 равнозначные группы: контрольную и экспериментальную. По данным констатирующего обследования в экспериментальную группу входили воспитанники с уровнем ниже среднего сформированности фонетической стороны речи. Они испытывали трудности при различии, назывании и дифференциации шипящих и сонорных звуков. Для воспроизведения силы голоса и тембра требовалась помощь логопеда. При выполнении задания на воспроизведение силы голоса недостаточно плавно увеличивали силу голоса. При исследовании тембра и ритма речи требовалась помощь и наводящие вопросы логопеда. У детей наблюдались нарушения артикуляционного аппарата, они старались подражать позам, но с большим напряжением и при повторном показе логопеда. Звукопроизношение было нечёткое, расплывчатое, наблюдались проблемы в проговаривании в словах более 3-4 слогов.

В ходе формирующего эксперимента было выявлено, что у детей вызвали трудности задания: в выполнении артикуляционной гимнастики, произношение звуков (соноры, шипящие), различие звуков во время произношения слов, предложений, стихотворений и др. К концу второго месяца у детей наблюдалась положительная динамика, они стали более уверенны в себе, не стеснялись отвечать на занятиях, рассуждали вслух, проявляли инициативу, сплочённость, помогали друг другу в выполнении заданий.

Формирующий эксперимент проводился на основе вышеописанных направлений коррекционно-логопедической работы по формированию фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. После его окончания был проведён контрольный срез по сериям заданий, предлагавшимся детям в рамках экспериментального исследования. Анализ результатов показал положительную динамику формирования фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

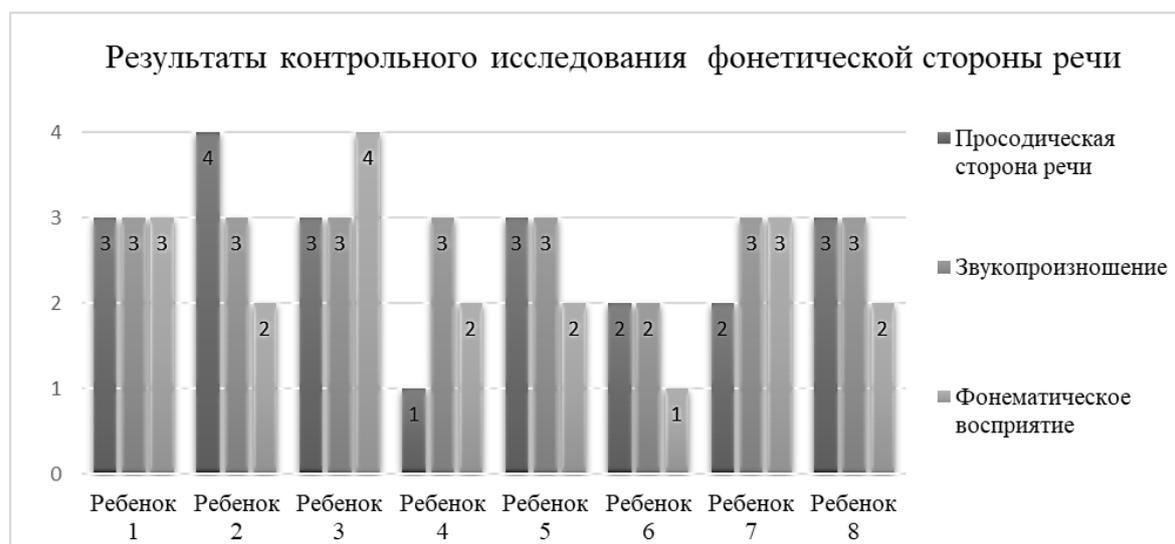


Рисунок 2. Уровень сформированности фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

Результаты экспериментальной группы стали выше, у детей фонетическая сторона речи повысилась до среднего уровня. Умение воспроизводить правильно артикуляционную гимнастику, способность воспроизводить звуки правильно, правильно дифференцировать, различать звуки появилось всех детей. Дети показали хорошие результаты при исследовании артикуляционной гимнастики. Задания на мелодики интонационную сторону речи в основном не вызывают затруднений, но иногда недостаточно плавно увеличивали силу голоса. Они выделяют интонацией слог или слово из цепочки слогов после нескольких проб. Называют эмоциональную окраску предложения (грустно, удивлённо или весело) предложения.

После проведения коррекционно-логопедической работы дети экспериментальной группы смогли повысить уровень сформированности фонетической стороны речи до среднего. Дети научились владеть своим голосом, интонацией, дыханием, более чёткой стал грамматический строй речи, что позволяет сделать вывод об эффективности использованной работы и направлений по формированию фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. Москва: Астрель, 2010. 254 с.
2. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. 141 с.
3. Гвоздев Н.А. Вопросы изучения детской речи. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. 472 с.
4. Григоренко Н.Ю., Астахова Л.Б. Технологии формирования произносительных навыков у детей 2-6 лет с нарушениями строения и функций органов артикуляции. Практическое пособие для специалистов и родителей/ Н.Ю. Григоренко, Л.Б. Астахова. М.: ПАРАДИГМА, 2016. 252 с.
5. Лопатина Л.В., Позднякова Л.А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учеб. пособие. СПб.: НОУ СОЮЗ, 2006. 151 с.
6. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие / под ред. Е.А. Логиновой. СПб: Союз, 2005. 191 с.
7. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов н/Д.: Феникс, 2001. 448 с.
8. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся пед. уч. по спец. «Дошкольное воспитание». Москва. Просвещение, 1999. 239 с.

ИНКЛЮЗИЯ: ЗА И ПРОТИВ

Горина Мария Валерьевна

студент,

Индустриально-педагогический колледж

подразделением ФГБОУ ВО «НГПУ»,

РФ, г. Набережные Челны

Инклюзивное образование вызывает множество вопросов и споров в современном мире. Ни про какое общественное явление нельзя судить однозначно, и инклюзия не исключение. Чтобы выбрать ту позицию, которая будет близка, стоит взвесить все «за» и «против».

Но для начала, что же такое инклюзия?

Инклюзивное образование (или инклюзия) – это процесс трансформации общего образования, основанный на понимании и принятии, что дети с ОВЗ в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Это понимание и принятие базируется на принципах, главными из которых являются:

1. ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
3. все люди нуждаются друг в друге.

Мало кто станет отрицать правильность и гуманность данных суждений. Однако, как уже было сказано, у каждого явления есть свои противники. На чьей стороне правда? И есть ли она?

Инклюзия касается всех участников образовательного процесса: педагогов и специалистов, детей с ОВЗ и их родителей, физически и психически здоровых детей и членов их семей, администрации и других образовательных структур. При анализе и подведении итогов именно мнение этих людей мы должны учитывать в этом вопросе.

Мнение «за». Как в положительном ключе влияет инклюзия на всех её участников?

1) Включение детей с ОВЗ в общий образовательный процесс даёт благоприятную динамику и со стороны обычных детей, и со стороны детей с особенностями. С обеих сторон происходят изменения. Дети с проблемами развития обычно замкнутые, неохотно идущие на контакт. Но, когда рядом находятся здоровые сверстники, готовые помочь, они это чувствуют и стараются отвечать тем же. Таким образом, создаётся тёплая, дружелюбная атмосфера, где дети внимательны друг к другу. Такой подход искореняет дискриминацию и учит детей простой истине, что все мы равны и имеем одинаковые права и обязанности.

2) При появлении детей с ООП изменяется и сам процесс воспитания и образования, он становится более индивидуальным, не только по отношению к особым детям, но и ко всем.

Мнение «против». С какими отрицательными явлениями приходится сталкиваться участникам инклюзии?

1) Не все образовательные учреждения и педагоги оказываются подготовлены к таким детям. И речь идёт в первую очередь о недостаточном просвещении педагогов, воспитателей о детях с ОВЗ, и в целом о проблемах инвалидности. Это ведёт к изменению отношения к детям с особенностями, т. е. ребёнок начинает восприниматься как обуза. А вот это может привести к более серьёзным последствиям. Ведь ребёнок с ОВЗ, заметив к себе такое отношение, может потерять мотивацию в обучении.

2) Образовательные учреждения, в большинстве своём, не имеют материально-технического оснащения для приёма детей с ООП (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного оборудования и т.д.). К этому же относится отсутствие в постоянном графике общего типа таких специалистов, как учителя-логопеды, педагоги-психологи и медицинские работники.

Каждую сторону можно понять. Ведь сторонники инклюзии призывают к воспитанию толерантности. А противники говорят о правдивых картинах нашей российской действительности.

Какого же я придерживаюсь мнения в данном вопросе? Безусловно, я за инклюзивное обучение. Ведь дети, получающие такое образование, учатся милосердию, взаимоуважению и терпимости. Мне близка идея инклюзии о том, что мы хоть и разные, но должны держаться вместе, помогая друг другу.

Список литературы:

1. Борисова Н.В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2009.
2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
3. Курганова Э.Н. Инклюзивное образование — право каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. — 2016. — № 16.1. — С. 26-29.

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гришаева Ульяна Витальевна

студент,

Омский государственный педагогически университет,

РФ, г. Омск

В дошкольном возрасте общение является одним из самых важных видов деятельности детей. В процессе общения ребенок не просто получает информацию. Ребёнок также может выстроить определенный уровень взаимоотношений со своим собеседником. Ребёнок может под воздействием общения измениться, само слово имеет особую силу, которая может менять мировоззрение любого человека, будь то ребенок или взрослый.

Само коммуникативное развитие – процесс, который происходит на протяжении всего дошкольного детства, продолжаясь и далее. Можно сказать, что данный процесс продолжается на протяжении всей жизни индивида, просто проходит не так быстро, как и дошкольном детстве.

Общение ребенка обязательно включает взаимные действия партнеров. Оно жизненно важно для растущей личности и рассматривается психологами как «особый способ адаптации к окружающей социальной среде» [4, с. 55].

М.И. Лисина отмечает, что «развитие общения дошкольников со сверстником, как и с взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности» [3]. М. И. Лисина выделила следующие компоненты коммуникативной деятельности дошкольников:

1) предмет общения – другой человек (сверстник или взрослый), он же партнер по общению и его субъектом.

2) потребность в общении – стремление и желание каждого ребенка познавать окружающей мир, оценивать себя, других людей (сверстников).

3) коммуникативные мотивы – ведущие мотивы общения, выступают социальным фактором, благодаря которому осуществляется коммуникативный процесс. Мотив связан с личностными качествами самого ребенка, его эмоциями и чувствами.

4) действие общения – единица коммуникативной деятельности, может быть адресовано как другому человеку, так и целой группе.

5) задачи общения – целенаправленное и неосознанное использование разнообразных действий, которые совершаются в процессе общения.

6) средства общения способствуют быстрому осуществлению всех действий на вербальном и невербальном уровне.

7) продукты общения разнообразны и появляются в результате процесса общения [2].

Согласно исследованию С. Журавлевой [1, с. 119], «коммуникативное развитие ребенка наиболее эффективно происходит именно в игровой деятельности, а также социально-коммуникативное развитие старшего дошкольника обеспечивает психологическую готовность ребенка к школьному обучению», что было проверено в ходе эксперимента. Согласно результатам, «успешность социально-коммуникативного развития старших дошкольников варьируется в зависимости от типа образовательной среды образовательных организаций, осуществляющих обучение детей 6–7-летнего возраста на этапе предшкольной подготовки» [1, с. 120].

Тем самым можно сказать, что уровень коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста может определять уровень готовности ребенка к переходу на школьное обучение. Это, безусловно, закономерно, так как при переходе в новую среду, именно общение выступает мощным средством адаптации ребенка к новому окружению. Ребенок посредством общения узнает новые для себя факты, ищет необходимую для него информацию. Тем самым можно сказать, что ребенок с низким уровнем коммуникативного развития будет испытывать трудности в новой ситуации, не только в школе. Возвращаясь к коммуникативному развитию

в рамках дошкольного детства, а именно в старшем дошкольном возрасте, можно закономерно сделать вывод, что старший дошкольный возраст – сензитивный для развития общения, а самая эффективная деятельность для развития – игровая деятельность.

Список литературы:

1. Журавлева С. Исследование социально-коммуникативного развития старших дошкольников в различных образовательных средах [Текст] / С. Журавлева // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. - 2015. - № 2. - С. 118-122.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. [Электронный ресурс] // М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 1-е издание, 2009. 320 стр. Режим доступа: <http://psylist.net/books/books.php?id=65/>
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 2001. – 144 с.
4. Трубайчук Л.В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста / Л.В. Трубайчук // Вестник ЮУрГГПУ. 2015. № 6. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kommunikativnoe-razvitie-deteydosshkolnogo-vozrasta>

PBL ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Денберген Дарига Нурланқызы

студент,

*Медицинский университет Караганды,
Республика Казахстан, г. Караганда*

АННОТАЦИЯ

В статье дается определение понятию проблемно-ориентированного метода обучения. Обсуждаются недостатки и достоинства этого метода. Рассматривается опыт внедрения PBL-технологий в образовательный процесс Медицинского университета Караганды. Приводится описание ограничений и основных положительных эффектов внедрения PBL-метода в практику образовательной деятельности. В работе представлены результаты анкетирования, проведенного среди студентов Медицинского университета Караганды, для изучения их мнения о проблемно-ориентированном методе обучения. Результаты анкетирования доказали безусловное преимущество PBL метода перед традиционным, что отражается в положительных отзывах студентов.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, проблемно-ориентированное обучение, тьютор, проблемная ситуация.

Актуальность: традиционное образование оказалось не способным сформировать функционально грамотного специалиста, который смог бы легко применять свои знания для эффективного решения новых задач, которые могут возникнуть в его профессиональной деятельности. Именно поэтому в образовательной системе начали активно использовать интерактивные методы обучения. Одним из них является проблемно-ориентированный метод обучения. Этот метод очень удобен и практичен, так как проблемная ситуация помогает вызвать познавательную потребность студентов, то есть привлечь их к самостоятельной познавательной деятельности. Также этот метод создает условия для развития творческих и коммуникативных способностей студентов.

Наш мир не стоит на месте, он постоянно развивается и движется вперед. В XX веке произошел очередной прорыв в сфере информационных технологий. А в настоящий момент мы являемся свидетелями четвертой цифровой промышленной революции. Результатом действия этих двух революций стало то, что содержание трудовой деятельности многих специалистов существенно изменилось. В свою очередь это привело к изменению стандартов профессионального обучения. Чтобы соответствовать этим стандартам и идти в ногу со временем недостаточно ограничиваться традиционным методом обучения. Поэтому в высших учебных заведениях сейчас активно применяются интерактивные методы обучения, которые способствуют получению студентами не только фундаментальных теоретических знаний, но и развитию у них практико-ориентированности.

В настоящее время в медицинском образовании значительное внимание уделяется внедрению инновационных методов обучения, направленных на выработку у студентов определенных практических навыков. Одним из таких методов является метод проблемно-ориентированного обучения или PBL (Problem-based learning), направленный на самостоятельную работу студента.

Что такое PBL?

Проблемное обучение или PBL (Problem-based Learning) – метод обучения, в ходе которого используются реальные проблемы в качестве мотивирующего стимула в приобретении знаний. Анализ этих проблем приводит к приобретению новых знаний по дисциплине и навыков решения проблем.

Студентам дается проблемная ситуация, для решения которой они должны использовать приобретенные знания и получить новые в ходе поиска решения проблемы. Работая в команде, студенты анализируют проблему, формулируют вопросы, проводят обсуждение и исследование, создают свои гипотезы и в результате достигают решения проблемы. Вместо того, чтобы приобретать знание в вакууме и не знать, как и где потом его применить, лучше конечно же работать в команде и решать проблемные ситуации. Так как проблема привлекает студента, бросает вызов и мотивирует его на приобретение новых знаний.

Если цитировать Говарда Бэрроуза, медицинского педагога, внесшего весомый вклад в развитие и распространение PBL – метода обучения, то PBL – это “образовательный процесс, требующий от обучения пройти те действия во время изучения, которые важны в реальном мире ... Его цель состоит в том, чтобы бросить вызов с помощью проблемной ситуации, взятой из практической жизни, которая должна являться стимулом для изучения, она должна помочь так организовать обучение, чтобы полученные знания могли быть применены в будущей работе” [2, с. 4].

Происхождение PBL

Неудивительно, что возникновение PBL, как методики преподавания связывают с Медицинским университетом Макмэстера в Канаде, где PBL был впервые внедрен в качестве самостоятельного метода обучения в 1969 году. В медицинских ВУЗах отправной точкой для изучения нового знания служили проблемы, в которых отражались реальные клинические случаи. Учебный план PBL-занятий в начале был сосредоточен на профессорско-преподавательском составе, затем постепенно стал применяться для студентов и в конце был направлен на междисциплинарный подход.

Затем такие же учебные планы PBL были введены в новых медицинских школах в университете Маастрихта и в университете Ньюкасла. В 1980-ых годах университет Нью-Мексико создал новый учебный план PBL для небольшой группы учеников, Медицинская школа Гарвардского университета начала использовать новые пути в преподавании PBL для всех ее студентов. С тех пор PBL распространился из медицинских дисциплин в другие, такие как архитектура, бизнес, экономика, музыка, закон, политология, социология и другие.

Теоретическая основа PBL

Главной теоретической основой PBL служит теория конструктивизма. Что же такое конструктивизм? Данный термин означает то, что познание – это конструирование. То есть мы не просто пассивно усваиваем знания, а самостоятельно выстраиваем их в цепочку в зависимости от нашего знакомства с окружающим миром и осмысления этого опыта. При этом осмысление происходит на основе уже имеющихся знаний и опыта и зависит теперь уже от собственного упорства студентов.

Студент при этом рассматривается как активный участник обучения вместо пассивного получателя знания. Согласно конструктивистской теории, понимание приходит за счет взаимодействия с окружающей средой, в результате познавательного конфликта, который стимулирует изучение. При этом знание считается сформированным только тогда, когда студенты преодолевают трудности в социальных ситуациях и приобретают индивидуальное понимание.

В отличие от объективистского подхода, где студенты проинструктированы попробовать выполнить задачи и упражнения, чтобы понять и применить знание, подход, проявленный в PBL, начинается с проблемы, представленной студенту, который будет сотрудничать с другими в группе, чтобы обсудить проблему и определить, что должно быть изучено или какое исследование требуется провести, чтобы выполнить задание, указанное в проблемной ситуации.

Конструктивистская теория получения знаний предполагает, что студенты должны быть активными и использовать множество стратегий обучения, чтобы помочь себе научиться и понять. При активном обучении студентам дается возможность испытать процесс изучения задачи в более привлекательной и интерактивной форме.

Помимо использования проблемы, как центра среды обучения, PBL также предполагает обеспечение студентов системами поддержки, позволяющими лучше построить процесс обучения. При PBL-обучении преподаватель выступает в роли наставника. В ходе решения проблемы студентами, он помогает при обсуждении, подсказывает литературу, которую необходимо использовать для решения проблемы. Такая помощь при решении проблемной ситуации может принимать форму семинаров, консультаций, обсуждения проблемы наставником и членами команды.

Особенности, преимущества и недостатки проблемно-ориентированного метода обучения

Основываясь на вышеописанных определениях, касательно PBL, можно выделить следующие существенные особенности этого метода обучения:

- Студенты должны взять на себя ответственность и составить план их собственного изучения проблемы

- Проблема – отправная точка для изучения нового знания
- Роль преподавателя заключается в направлении мышления студентов в нужное русло
- Активное участие студентов в совместном изучении
- Студенты учатся справедливо оценивать себя и своих сокурсников
- Студенты закрепляют полученные знания и приобретают новые за счет решения проблемной ситуации

Проблемно-ориентированное обучение в настоящий момент является самым перспективным методом обучения, так как имеет большое количество преимуществ для формирования функционально грамотных специалистов.

Главным достоинством этого метода обучения является развитие творческих способностей студентов и активирование их мышления. Традиционное обучение основывается лишь на получении готовых знаний и не предусматривает собственное размышление студентов, касательно пройденной темы. А метод PBL напротив обеспечивает мышление студентов, развивает их творческие способности, нестандартное и критическое мышление. Проблемная ситуация ставит студентов в такое положение, что они начинают самостоятельно мыслить и использовать приобретенные знания для нахождения оптимальных вариантов решения данной проблемы.

Проблемно-ориентированное обучение дает большинство возможностей для развития у студентов качеств, присущих функционально грамотным специалистам:

- Возможность для развития внимания и наблюдательности;
- Возможность для развития мыслительной, творческой и познавательной деятельности;
- Возможность для развития самостоятельности, ответственности, критичности и самокритичности;
- Возможность для развития нестандартного и критического мышления;
- Возможность для развития настойчивости в достижении цели;
- Возможность для развития коммуникативных навыков и способности работать в команде.

Кроме всего этого, проблемное обучение обеспечивает прочную усвояемость приобретаемых знаний. Это работает по механизму «эффекта неоконченного действия», который был открыт Б.В. Зейгарником. Этот механизм заключается в том, что действия, которые были начаты, но не закончены, запоминаются лучше. В нашем случае проблемное обучение предполагает исследовательскую деятельность и поэтому нахождение решения проблемы растянуто во времени. Студенты, решая проблему, постоянно думают о ней и не перестают думать, пока не решат ее. Именно за счет незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения. Также студенты добывают знания в ходе самостоятельной познавательной деятельности и используют их для решения проблемы. Это тоже безусловно обеспечивает запоминание приобретенных знаний на долгий срок. Научно доказано, что самостоятельно «открытые» истины и закономерности не так легко забываются, а в случае забывания, их можно быстро восстановить.

Конечно же, еще одним наиболее важным преимуществом проблемного метода обучения является то, что оно обеспечивает подготовку специалистов, которые не растеряются в различных проблемных ситуациях, а наоборот смогут эффективно найти варианты решения проблемы. Так как с каждым PBL-занятием у студентов накапливается опыт в решении клинических ситуаций, развивается клиническое мышление. Студенты, которые обучаются по традиционному методу, предполагающим в основном заучивание и запоминание учебного материала, с трудом могут использовать полученные знания на практике. Так как они заранее не были приспособлены к различным ситуациям и не пробовали применять полученные знания для решения проблемных ситуаций. А у студентов, которые самостоятельно искали решения поставленных задач и пробовали применять свои знания для этого, развивается чувство ответственности, что делает их инициативными и заинтересованными в процессе обучения.

Однако этот метод обучения также, как и другие, имеет свои недостатки. К недостаткам PBL-метода можно отнести:

- Слабую управляемость познавательной деятельностью студентов;
- Затрату большого количества времени на достижение запроюктированных целей;
- Охват меньшего по объему материала, чем при традиционном методе обучения.

В Медицинском университете Караганды в течение последних 7 лет у студентов 1, 2, 3 курсов специальности «Общая медицина» занятия проводятся с применением проблемно-ориентированного метода обучения или PBL (Problem Based Learning). Этот достаточно немаленький опыт с применением PBL-технологии на занятиях позволил увидеть, как изменилось отношение студентов к занятиям. Они стали проявлять больший интерес к изучению дисциплин, лучше готовиться, проявлять ответственность, добросовестность и старательность.

Организация исследования

Методы исследования:

1. Анкетирование
2. Систематизация полученных данных анкетирования в виде диаграмм

Основной метод исследования – анкетирование. Предлагаемая анкета состоит из 10 вопросов, ответы на которых дают возможность выяснить мнения студентов «Медицинского университета Караганды» о проведении занятий по PBL-методу обучения.

Выборка: 100 респондентов (студенты 2 курса «Медицинского университета Караганды»).

Инструментарий: Анкета, статьи, программы: Microsoft Excel, Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Google forms.

Результаты исследования

На вопрос «Нравится ли вам применение PBL-технологии при проведении занятий?» практически все респонденты ответили положительно, выбрав вариант ответа «Очень нравится» - 44% и «Нравится» - 52%. Лишь 2% респондентов выбрали вариант ответа «Затрудняюсь ответить» и еще 2% респондентов выбрали вариант ответа «Не нравится». А вариант ответа «Совсем не нравится» никто из респондентов не выбрал. Это вновь доказывает, что студентам нравятся PBL-занятия и они поддерживают проведение занятий по этой методике.

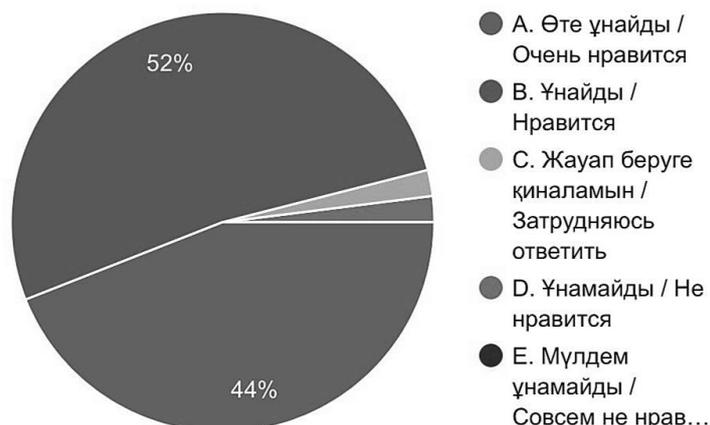


Рисунок 1. Нравится ли вам применение PBL-технологии при проведении занятий?



Рисунок 2. Отметьте преимущества проблемно-ориентированного метода обучения (PBL)

На вопрос «Отметьте преимущества проблемно-ориентированного метода обучения (PBL)», в котором можно было выбрать несколько вариантов ответа респонденты ответили следующим образом: 70% респондентов выбрали вариант ответа «Приучает студентов самостоятельно добывать знания и повышает их ответственность», 67% - «Развивает клиническое мышление у студентов», 54% - «Способствует развитию наблюдательности»; 38% - «Повышает мотивацию студентов в приобретении знаний»; 37% - «Развивает командный дух»; 32% - «Развивает творческие и коммуникативные способности». Эти результаты дают понять, что основным преимуществом этого метода обучения несомненно является самостоятельное добывание знаний студентами и повышение их ответственности. Именно это преимущество и обеспечивает долговременное запоминание полученных знаний, так как студенты самостоятельно искали нужную информацию и обрабатывали ее.



Рисунок 3. Отметьте недостатки проблемно-ориентированного метода обучения (PBL)

На вопросе «Отметьте недостатки проблемно-ориентированного метода обучения (PBL)», в котором можно было выбрать несколько вариантов ответа большинство респондентов (49%) выбрали вариант ответа «Пассивное участие некоторых студентов в обсуждение кейса»; 33% респондентов выбрали в качестве недостатка PBL то, что «Не всегда понятен предоставленный материал кейса»; 32% респондентов выбрали «Недостаточное информационное обеспечение кейса»; 28% - «Отсутствие возможности получить информацию от преподавателя и других источников»; 27% - «Пассивное наблюдение тьютора за работой студентов». Проблемно-ориентированное обучение предусматривает работу студентов в команде. Однако не всегда все участники команды активно участвуют в разборе поставленной проблемы, что является основным недостатком этого метода.

На вопрос «Всегда ли вам понятен предоставленный материал кейса?» 48% респондентов ответили «Иногда материал сложен для понимания». Однако не малое количество респондентов (44%) выбрали вариант ответа «Да, всегда понятен». 7% опрошенных воздержались от ответа, выбрав вариант «Затрудняюсь ответить». Лишь 1% респондентов выбрали вариант «Не понятен». В частности, все кейсы формируются таким образом, чтобы вся информация была доступна для понимания ее студентами. Однако это нормально, что встречается новая информация и то, что некоторые данные даются на клиническом языке. Так как студент, изучая эту информацию, пытается понять ее, приобретает новые знания. Поэтому в большинстве случаев понимание предоставленной информации и ее осмысление зависит от работы самого студента над этим материалом. По результатам анкетирования большинству респондентов понятен материал кейса, что очень радует.

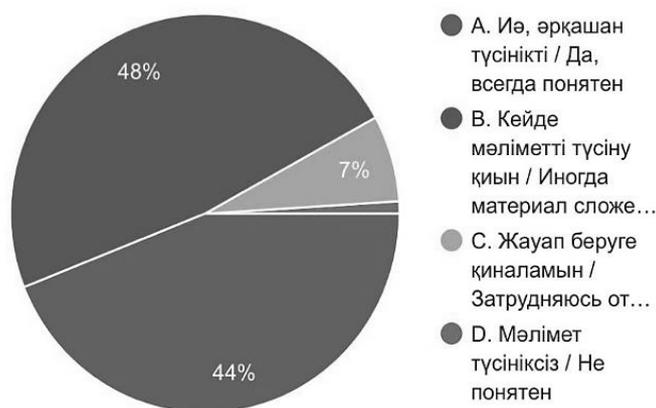


Рисунок 4. Всегда ли вам понятен предоставленный материал кейса?

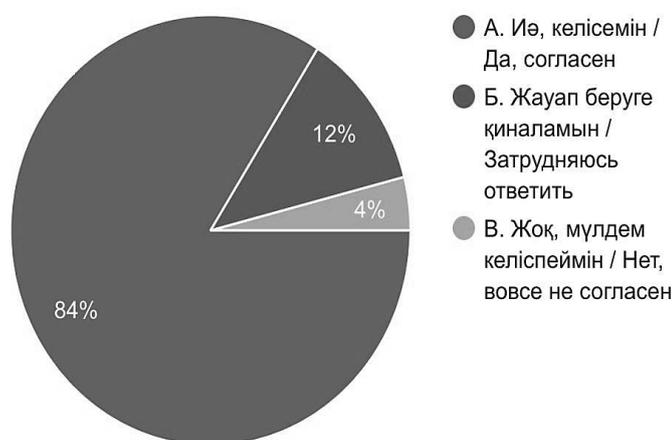


Рисунок 5. Согласны ли вы с утверждением «Знания, полученные на PBL – занятиях эффективно усваиваются и хранятся в памяти дольше?»

Наибольшее количество респондентов (84%) согласны с утверждением «Знания, полученные на PBL – занятиях эффективно усваиваются и хранятся в памяти дольше». 12% респондентов выбрали вариант ответа «Затрудняюсь ответить» и лишь 4% респондентов вовсе не согласны с этим утверждением. Одним из основных преимуществ PBL-занятий является эффективное усваивание и длительное хранение в памяти знаний, полученных на занятиях. Это также доказали ответы респондентов, для деятельности которых очень важно это преимущество.

На вопрос «Удовлетворены ли вы работой тьюторов?» большинство респондентов (71%) ответили «Да», 25% воздержались от ответа, выбрав вариант «Затрудняюсь ответить» и лишь 4% опрошенных ответили «Нет». Смотря на ответы респондентов, можно понять, что основная часть студентов удовлетворена работой тьюторов. Однако есть и небольшая часть респондентов, которые не удовлетворены. Действительно для эффективного проведения занятия требуется отдача не только от студентов, но и от преподавателей. Во всяком случае, тьюторы максимально прилагают усилия для того, чтобы направить обсуждение в нужном направлении. Самое сложное для тьютора – это, не навязывая своего мнения, помочь студентам самостоятельно выявить проблему, определить и сформулировать вопросы для изучения. Как показала практика, главные ошибки тьюторов – это использование традиционной формы обучения (например, сами диктуют вопросы для изучения) или пассивное наблюдение за работой студентов, что, конечно, не приводит к желаемому результату.

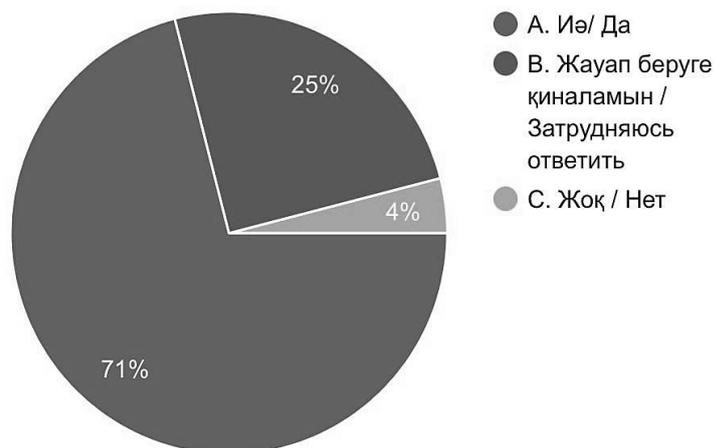


Рисунок 6. Удовлетворены ли вы работой тьюторов?

Как видно по результатам 7 вопроса «Удовлетворены ли вы своими результатами на PBL-занятиях?» большинство респондентов, а именно 82% удовлетворены своими результатами, 14% респондентов затрудняются ответить на данный вопрос и 4% респондентов не удовлетворены своими результатами. Очень радует, что большинство респондентов удовлетворены своими результатами на PBL-занятиях. Так как это показывает, что студенты имеют определенный багаж знаний и умеют использовать его для решения проблемных ситуаций.

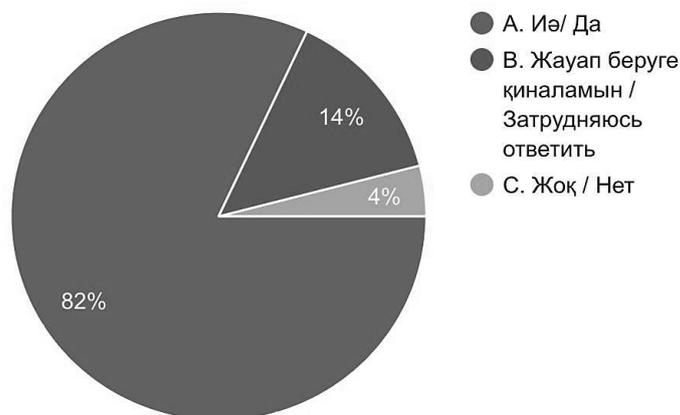


Рисунок 7. Удовлетворены ли вы своими результатами на PBL-занятиях?

На вопрос «Всегда ли материал кейса соответствует пройденным вами темам?» 68% опрошенных ответили положительно, выбрав вариант ответа «Да, всегда соответствует»; 29% выбрали вариант ответа «Иногда не соответствует» и только 3% респондентов ответили «Нет, вовсе не соответствует». Эти результаты, в свою очередь, доказывают то, что преподаватели с ответственностью относятся к созданию кейсов с проблемными ситуациями.

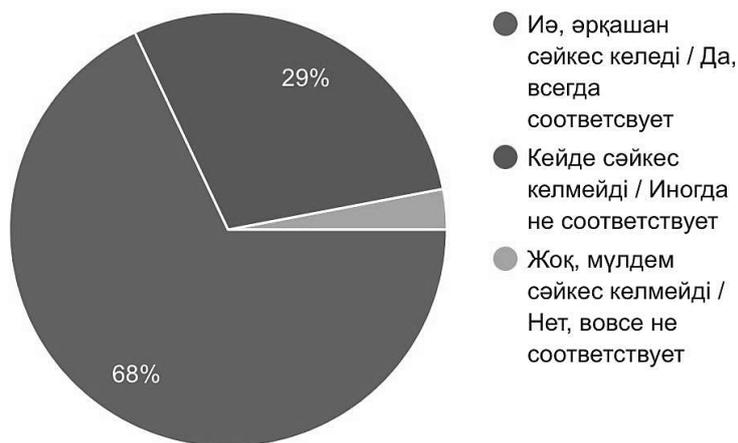


Рисунок 8. Всегда ли материал кейса соответствует пройденным вами темам?

На вопрос «Достаточно ли для вас количество часов, выделенных на PBL- занятия?» 75% опрошенных ответили «Да, достаточно», 10% воздержались от ответа, выбрав вариант «Затрудняюсь ответить» и 15% выбрали вариант ответа «Нет, не достаточно».

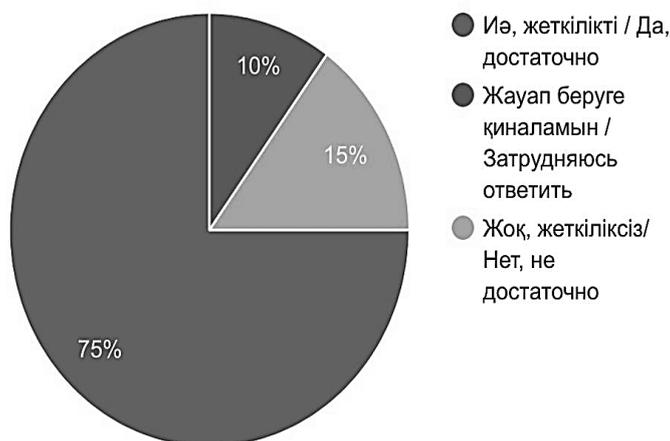


Рисунок 9. Достаточно ли для вас количество часов, выделенных на PBL- занятия?

На завершающий 10 вопрос, который был посвящен выяснению предложений студентов по улучшению PBL-занятий, многие респонденты отнеслись с ответственностью и дали четкие, развернутые ответы, среди которых можно отметить:

- Внесение уточняющих пометок в материал кейса для более лучшего понимания, если тема не совпадает с пройденными;
- Занятия PBL были бы куда комфортнее, если бы проводились с меньшим числом участников в команде, то есть, например, разделив изначальную группу из 12 человек на 2-3 подгруппы. Так как иногда активность и участие в решении кейса из студентов приходится просто вытаскивать;
- Увеличение количество часов;
- Добавление картинок для лучшего восприятия материала;
- Возможность встречи и обсуждения вопросов с профессионалами (врачами и медсестрами);
- Использовать больше графических материалов;
- Хотелось бы чтобы были видеоматериалы, демонстрирующие манипуляции, о которых говорится в кейсе;
- Визуализация пациента в виде 3д видео.

Вывод

Проведение занятий по PBL-методике сейчас популярно практически во всех ВУЗах, но для медицинских ВУЗов – оно просто необходимо. Студенты на PBL-занятиях имеют возможность сформировать свое собственное понимание решения проблемы, сравнить его с решениями сверстников и усовершенствовать свое решение, тем самым они приобретают опыт в ходе решения проблемы. За счет PBL-занятий студенты уже с младших курсов начинают понимать, что врачи-одиночки входят в большую группу риска ошибок, которые нельзя допускать. Они начинают понимать, что не нужно стесняться признаваться в том, чего не знаете и проявлять интерес к мнению знающих, опытных коллег. Только обмениваясь знаниями, анализируя собственные ошибки, можно стать высококвалифицированным специалистом, идущим в ногу со временем. Именно таким образом формируются врачи, способные решать сложные проблемы по постановке диагноза и лечению. С помощью этого метода обучения студенты начинают понимать, что каждый пациент – уникален и неповторим, у него свое «собственное» заболевание, течение и лечение которого индивидуально.

Суммируя вышеописанные факты и результаты анкетирования, мы можем с уверенностью сказать, что PBL-метод обучения, безусловно, является перспективным методом для подготовки функционально грамотных специалистов, так как **он** позволяет:

- Научить студентов мыслить логично, творчески и клинически;
- Способствует переходу знаний в убеждения;
- Вызывает у студентов чувства удовлетворения и уверенности в своих возможностях и силах;
- Формирует интерес и мотивацию в приобретении знаний.

Список литературы:

1. В.Н. Петрова Возможности применения технологии проблемно-ориентированного обучения (PBL) в практике высшего образования // Сибирский психологический журнал. -2017. - № 65. – С. 112-124 [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-tehnologii-problemno-orientirovannogo-obucheniya-pbl-v-praktike-vysshego-obrazovaniya-na-primere-tgu>
2. Е.В. Кузьмина Проблемное обучение (PBL) на уроках математики // Методическое пособие. - 2012. [Электронный ресурс] <https://textarchive.ru/c-1298850.html>
3. Проблемно-ориентированное обучение: сущность, недостатки, преимущества // Медицина и экология. -2016. -№1. – С. 115-122 [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/problemno-orientirovannoe-obuchenie-suschnost-nedostatki-preimuschestva>

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Джелилова Лилия Решатовна

студент

Крымского инженерно-педагогического университета

имени Февзи Якубова,

РФ, г. Симферополь

Андрусева Ирина Владимировна

научный руководитель, канд. пед. наук, доц.

Крымского инженерно-педагогического университета

имени Февзи Якубова,

РФ, г. Симферополь

Развитие связной речи детей зависит от многих факторов, таких как речевая среда, общество, благополучие семьи, индивидуальные особенности ребенка и его познавательная деятельность. Эти факторы необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Связная речь определяется, как способность ребенка без труда выражать свои мысли. Исследователи выделяют два типа вербальной связной речи – диалог и монолог. По мнению С.Л. Рубинштейна связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания [5, с. 34].

С каждым годом число детей с недоразвитием речи и скудным словарным запасом продолжает расти. Чему способствует большое количество причин. Одними из которых являются инфекционные заболевания матери во время вынашивания плода, асфиксия, гипоксия, нарушения ЦНС, нарушения строения артикуляционного аппарата и социальная запущенность. Эти причины чаще всего приводят к проявлению ОНР (общего недоразвития речи).

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, связанных со звуком и семантикой [4, с. 54].

Все дети с общим недоразвитием речи имеют проблемы со звукопроизношением, нарушением фонематического слуха, а также выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя речи.

По степени тяжесть проявления дефекта в современной логопедии условно выделяют на четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три были подробно описаны Р.Е. Левиной, а четвертый уровень был охарактеризован Т.Б. Филичевой в 2001 году.

На каждом уровне указаны основные трудности в развитии связной речи, задерживающие формирование всех компонентов речи. Переход с одного уровня на другой характеризуется появлением новых речевых возможностей [3].

Первый уровень общего недоразвития речи характеризуется недостатком словесных средств общения, тогда как у нормально развивающихся детей речь полностью сформирована. Дети на этом уровне используют жесты, мимику и индивидуальный лепет, чтобы общаться с другими.

Второй уровень ОНР характеризуется более высокой речевой активностью детей, чем первый уровень. Имеются начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы. Речь, искаженная в фонетическом и грамматическом отношении, также наблюдаются замены слов.

На третьем уровне появляется развернутая обиходная речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [2]. Понимание прочитанного текста является неполным из-за индивидуальных пробелов в фонетическом, словарном и

грамматическом развитии при хорошем понимании обиходной речи. Дети не могут связно излагать свои мысли перед незнакомыми людьми. Наибольшие трудности наблюдаются при построении произвольной связной речи.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнений, что коррекционная работа с детьми с общим недоразвитием речи должна начинаться в раннем возрасте, так как проблема речевого развития ребенка часто проявляются уже в детстве и имеет огромное значение для последующей жизни ребенка. Недостатки речевого развития могут быть причиной отклонений в развитии таких психических процессов, как мышления, памяти, воображение, а также в будущем сформировать комплекс неполноценности, проявляющийся в трудности общения. Поэтому возрастает необходимость в преодолении речевых нарушений у дошкольников с ОНР [2].

Развитие связной речи у детей с ОНР происходит в процессе повседневной жизни, на коррекционных занятиях с логопедами, воспитателями и родителями. Отсюда можно сделать вывод, что овладение связными высказываниями у данных детей сложный и длительный процесс, требующий квалифицированного педагогического воздействия и руководства [3].

Одним из необходимых условий дальнейшего речевого развития ребенка является создание мотивации общения, формирование желания рассказать о себе, своих товарищах, о наблюдениях из жизни. В ходе логопедических занятий логопеды создают ситуации, в которых у детей образовалась бы потребность в общении, в желании поделиться своими мыслями, переживаниями, впечатлениями. В основе высказывания должен лежать непосредственно речевой мотив ребенка дошкольного возраста [2].

Коррекционное занятие с логопедом включает в себя обработку слова, словосочетания и предложения. Целью данного занятия является научить ребенка дифференцировать понятия «предложение» и «словосочетание», различать набор слов и предложение, составлять предложения самостоятельно из слов и словосочетаний. Данные направления коррекционной работы взаимосвязаны между собой, поэтому коррекция одного компонента зависит от другого [4].

Таким образом, несформированная связная речь у детей с ОНР может негативно сказываться на развитии всей речевой мыслительной деятельности, ограничивая их коммуникативные потребности и познавательные способности. Поэтому специальные поиски развития связной речи имеют огромное значение для всего процесса обучения и воспитания у дошкольников с ОНР.

Список литературы:

1. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика : Методика работы с дошкольниками, страдающими ОНР / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова. - СПб. : Каро, 2005. - 176 с. - (Коррекционная педагогика).
2. Баранова Е.Б. Формирование словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в системе работы над родственными словами (в рамках комплексного подхода) // Логопед в дет. саду. – 2004. - № 1. – С. 13-26.
3. Дудьев В.П. Развитие вербальной коммуникации у дошкольников с ОНР // Логопед в дет. саду. – 2006. - № 2. – С. 16-20.
4. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : Монография. - СПб. : Каро, 2006. - 238 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Зайцева Анна Юрьевна

студент,

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский Университет»,
РФ, г. Белгород*

Обучение иностранным языкам в неразрывном единстве с приобщением к миру и культурам народов, говорящих на этих языках, способствует формированию личностных качеств обучающихся, позволяющих им успешно взаимодействовать друг с другом, с носителями изучаемого языка независимо от того, на каком языке или в какой предметной области это взаимодействие протекает. К этим личностным качествам относятся открытость, терпимость и готовность к общению на межкультурном уровне. Данные качества позволяют увидеть в культуре страны изучаемого языка, в способах и формах речевого и неречевого поведения её представителей непривычное, чужое и терпимо относиться к проявлениям иного [2]. Готовность к межкультурному общению, в свою очередь является существенной составляющей межкультурной компетенции и связана с желанием обучающегося осуществлять активное общение с представителями иных социокультурных общностей [1].

Язык – естественный носитель культуры, он передает хранящиеся в нем сокровища национальной культуры из поколения в поколение. Овладевая родным языком, дети усваивают вместе с этим и обобщенный культурный опыт предыдущих поколений [3]. Знание языков и их практическое использование говорит о культуре личности. Развитость национального языка, то есть его многомерность, словарный состав, внутренняя расчлененность на единицы разных уровней свидетельствуют об уровне национальной культуры. Функционально она обеспечивает выражение определенных чувств, настроений, эмоций. Мы рассматриваем язык, прежде всего, как ту часть культурного менталитета, что составляет сферу духа, ценностей и значений.

Функция национального языка состоит в том, что в языке представлена нация или народность как целостность, а в ней – этапы исторического развития с культурными традициями, нормами, системой ценностей, уровнем духовного достояния. Практическими социологическими задачами становятся не только чисто языковые проблемы, но и образование, потребности, интересы, ценностные ориентации в их взаимосвязи с языковой компетентностью, то есть этнокультурный облик нации во всей его полноте.

Важно учитывать, что эффективность коммуникации, в первую очередь, связана с успехом речевого взаимодействия, что всегда происходит в определенном социальном и культурном контексте, который во многом определяет форму и содержание сообщения. Эти форма и содержание обусловлены той культурой, в которой происходит данный процесс коммуникации. Обращается внимание на то, что язык – это ментальный феномен, выступающий безусловным стержнем коммуникации. В языке закодированы знания человека, его представления о мире в целом, ее индивидуальный жизненный опыт, целостная картина мира, всего социума. В процессе коммуникации говорящий направляет того, кто слушает, к некоторой информации, что хранится в его голове.

Язык, как определенный набор языковых норм определенного сообщества, также является частью более широкой культурной жизни сообщества, говорящего на этом языке. Люди используют язык как средство отождествления с одной культурной группой и как средство отграничения от других. Даже среди носителей одного языка существует несколько различных способов использования языка, и каждый из них используется для обозначения принадлежности, например, к подгруппам внутри одной культурной группы. Следовательно, язык не существует вне культуры, которая характеризует наш образ жизни. Как один из видов

человеческой деятельности, язык является составной частью культуры, обусловленная совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако как форма существования мышления и, главное, как средство общения язык предстает в одном ряду с культурой.

Способность встречаться с другими людьми и их культурами соответствует ценностям, связанным с многоязычными практиками. Это также является одной из целей языкового обучения. Трудно изучать язык вне его культурного контекста. Точно так же было бы неразумным подходить к культуре, не упоминая язык, который ее несет. Мы предполагаем, что воздействие на человека культурных элементов не всегда позволяет их понять, особенно когда попытки объективации подчеркивают их внешнюю сторону. И что, наоборот, подчинение целевой культуры, «исследование» ее, осуществление какой-либо деятельности позволяет как почувствовать ее, так и совместно испытать обе культуры, свою и ту, с которой мы сталкиваемся. Именно исходя из этого обучение языку в контексте культуры и есть ключ к эффективному межкультурному взаимодействию.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Коренькова О.В. Взаимосвязанное обучение языку и культуре как основа формирования способности к межкультурной коммуникации // Современные гуманитарные исследования. – 2009. – С. 161-165.
3. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высш. шк., 2005. – 310 с.

ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Закирова Рамиля Ирековна

студент

*Индустриально-педагогический колледж
подразделением ФГБОУ ВО "НГПУ",
РФ, г. Набережные Челны*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблемы обучения детей с ОВЗ, и их адаптация в обществе.

Ключевые слова: проблемы, современное общество, дети, ОВЗ.

Сегодняшняя наша статья посвящена детям с ОВЗ в современном мире.

В чем же заключается актуальность данной темы? Актуальность этой темы заключается в том, что в России остро стоит тема, которая связана детьми с ОВЗ. Это проблема касается всех сторон нашего общества: начиная от законодательного уровня и заканчивая атмосферой, в которой живут семьи этих детей.

И давайте, прежде чем мы начнем разбирать эту тему, мы поймем, что же означает аббревиатура ОВЗ.

Аббревиатура ОВЗ расшифровывается как ограниченные возможности здоровья. Под этим термином обычно понимают нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, умственную отсталость, расстройства аутистического спектра.

Также многие люди часто ошибаются, приравнивая инвалидность к ОВЗ. На самом деле ОВЗ это педагогическое понятие, когда же инвалидность медицинский термин. Статус ОВЗ даёт психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), а инвалидность устанавливают врачи на медико- социальной экспертизе. Поэтому стоит запомнить ОВЗ ≠ инвалидность.

Социальная адаптация

Проблема социальной адаптации детей с ОВЗ очень актуальна в данное время. Тяжело быть человеком с ограниченными возможностями в 20 лет и выше, а с самого рождения быть им еще тяжелее, ведь в детские годы ребенок постигает и учится очень многому, а преграда в виде инвалидности становится огромным барьером к преодолению всего нового.

Пренебрежение, невежество, предрассудки, страх – это социальные факторы, которые являются препятствием для развития детей с ограниченными возможностями и ведут к их изоляции от общества. Они замыкаются в себе. А ведь многие из них очень талантливы и подчас эти таланты даже не поддаются человеческой логике: они пишут стихи, занимаются спортом, поют, рисуют.

Чтобы ребенок не замыкался в себе и не ухудшал свое физическое и ментальное здоровье важно дать понять ему, что его принимают не только в семье, но и в обществе в целом. Чем раньше это поймет ребенок, тем быстрее он сможет понять, что его любят и поддерживают, а главное принимают его, таким какой он есть.

Чем быстрее будет оказана это помощь, тем больше шансов на то, что ребенок будет ходить в обычный детский сад, обучаться в обычной школе. Поэтому коррекционная помощь должна оказываться сразу после рождения, как только выявлены соответствующие проблемы.

Образование

Сегодня среди многочисленных проблем, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на первый план выступают две наиболее значимые. Первая и основная – отношение окружающих. Вторая – проблема образования таких детей.

Многие года дети с ОВЗ встречали преграды в виде неприятия общества, что заметно мешали не только их обучению, но и их социальной адаптации.

В настоящее же время эта ситуация улучшилась. Если мы посмотрим на статистику, то к 2021 году как заявляла уполномоченный при президенте России по правам ребенка Анна Кузнецова детей с ОВЗ, стало больше на 9,4%. Также она отметила что, перевод таких детей в обычные школы является "положительной тенденцией". "Радует, что в обычных классах 17,3% выросло число таких детей. Мы говорим, что инклюзивное образование у нас развивается"- сказала Кузнецова на итоговой коллегии Минпросвещения.

Что же это все означает? Как мы можем заметить в настоящее время отношение к детям с ОВЗ заметно изменилось: мало кто возражает, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения, основной вопрос в том как сделать так, чтобы ребенок с ОВЗ получил не только богатый социальный опыт, но были реализованы в полной мере его образовательные потребности, чтобы участие ребенка не снизило общий уровень образования других детей. Таким образом, вопросы из идеологической плоскости переместились в организационные, научно-методические и исследовательские

Список литературы:

1. Гудкова Т.В., Тверетина М.А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с ОВЗ: из опыта работы / Т.В. Гудкова, М.А. Тверетина // Сибирский учитель. - 2016. С. 37-40.
2. Демьянчук Р.В. Педагогическая психология инклюзивного образования / Р.В. Демьянчук / Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике. Всероссийская научно-практическая конференция: материалы и доклады (СПб., 23-24 апр. 2015 г.) // ГБ ПОУ Охтинский колледж; [под общ. ред. И.С. Макарьева]. - СПб.: ГБ ПОУ Охтинский колледж, 2015. - 223 с.
3. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 208 с.
4. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. - Владимир: Транзит-ИКС, 2009. - 412 с.
5. Варенова Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: учебно-метод. пособие / Т.В. Варенова. - М.: Форум, 2015. - 272 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗА ИЛИ ПРОТИВ

Занчурина Диляра Руслановна

студент,

Индустриально-педагогический колледж

подразделением ФГБОУ ВО "НГПУ",

РФ, г. Набережные Челны

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются преимущества и недостатки инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время возникают множество вопросов в сфере образования, а именно об инклюзивном образовании, что является проблемой.

Что такое инклюзивное образование? Инклюзивное образование, согласно ФЗ «Об образовании в РФ» №273 от 29.12.2012 г, - это обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Инклюзивное образование – это обучение всех детей в одном классе, а не в специально выделенной группе при общеобразовательной школе.

Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправием.

В основе инклюзивного образования лежат 8 принципов:

Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

Каждый человек способен чувствовать и думать;

Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

Все люди нуждаются друг в друге;

Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Такая система образования имеет свои плюсы и минусы.

Плюсы:

1) Возможность взаимодействия с более широким кругом лиц;

2) Возможность вхождения в общество (социализации) вместе и наравне с другими членами социума. Примером может служить посещение мест культурного отдыха (театры, музеи и кинотеатры) адаптированных к необходимым потребностям, облегчающим пребывание в этих местах, то есть «доступная безбарьерная среда»;

3) Возможность иметь по жизни и в период получения образования психологическое, психолого-социальное, коррекционное и социализирующее сопровождение. Эти типы сопровождения могут и должны обеспечивать специалисты, подготовленные к преподаванию по инклюзивному типу;

4) Развитие социальных и коммуникативных навыков;

5) Несомненным плюсом образования по инклюзивному типу является возможность разбиения общеобразовательного учебного плана с увеличением срока обучения на 1/3 времени. Это позволяет человеку с проблемами здоровья осваивать учебную программу в удобном для него темпе. Совмещать образовательный процесс с необходимыми для него мероприятиями по улучшениям качества жизни с учётом его особенностей здоровья.

Минусы:

1) Имеющееся на сегодняшний день инклюзивное образование, которое требует постоянной модернизации, связанной с улучшением качества.

2) Отсутствие нужного количества квалифицированных кадров (тьюторов, учителей-воспитателей, социальных педагогов, логопедов, дефектологов, психологов), имеющих соответствующие знания по сопровождению людей, нуждающихся в инклюзивной форме образования.

3) Не всегда объективная оценка знаний учащегося (часто завышенная) со стороны обучающего состава, в силу проявления снисходительности к нему по его состоянию здоровья.

4) Не повсеместная доступность инклюзивного образования.

5) Иногда встречаются отличия от общегосударственного учебного плана, который не позволяет учащимся продолжать своё образование.

6) Отсутствие достаточного объёма информации для граждан, нуждающихся в инклюзивном типе образования. Вследствие чего возникает пласт людей, окончивших школу и не получивших дальнейшее образование, и в результате становящихся иждивенцами государства.

Таким образом, инклюзивное образование – это процесс обучения, где все дети независимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах. В инклюзивном образовании есть плюсы и минусы. Всё же инклюзивное образование это большой плюс в стране, в мире, так как дети будут взаимодействовать с другими детьми, благодаря чему они будут знать как вести себя в социуме, в проблемных ситуациях. Также такое образование может мотивировать других детей с ДЦП.

Список литературы:

1. ФГОС Начальное общее образование обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья);
2. <https://plusminusi.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie-ego-plyusy-i-minusy/>

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ

Зыкова Елена Александровна

*учитель русского языка и литературы,
«МБОУ СОШ № 57»,
РФ, г. Воронеж*

Сысоев Олег Александрович

*студент
Воронежского Государственного Педагогического Университета,
РФ, г. Воронеж*

Цепинь Мария Игоревна

*студент
Воронежского Государственного Педагогического Университета,
РФ, г. Воронеж*

Образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий, и «обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности студента».

Образовательную среду можно рассматривать как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [1].

Создание возможностей образовательной среды становится ключевой управленческо-педагогической задачей для всех субъектов образовательного процесса вуза [2].

«Смыслом и целью образования, является постоянно развивающаяся личность, поэтому о конечном его результате следует судить по внутреннему состоянию человека, испытывающего потребность познавать новое, добывать новые знания, помогать ближнему, делать добро» [3].

Предлагаем рассмотреть физико-математический факультет как структурное подразделение Воронежского государственного педагогического университета.

Данный факультет один из крупнейших в университете и начинает своё существование с момента создания педагогического института. Факультет подготавливает будущих учителей по математике, физики, технологии, информатики с квалификацией «бакалавр педагогического образования» и «магистр педагогического образования».

Также ведется подготовка кадров в сфере информационных технологий по профилям «Прикладная информатика» и «Прикладная математика».

В структуру факультета входят: деканат, кафедры, лаборатории, центры, мастерские и другие структурные единицы, которые участвуют в реализации образовательных, научных и воспитательных задач.

В соответствии с положением о факультете: факультет осуществляет подготовку кадров высшей квалификации, реализует основные образовательные программы высшего образования, переподготовку и повышение квалификации специалистов, ведет фундаментальные и прикладные исследования.

Основными направлениями деятельности является исследование, создание и внедрение новых технологий, профессиональный рост участников клуба. В рамках деятельности клуба его члены организуют конкурсы, мастер-классы, фестивали и иные мероприятия, повышающие уровень знаний студентов в сфере ИКТ.

«ВУЗ – редоточие наследия быта, духовной жизни, уклада, унаследованного от прошлых поколений».

Университет реализует четыре основные функции: культурная, социальная, научная, профессиональная. Они же входят в круг прямых задач университета:

- Культурная функция. Реализуется творческий процесс. Базами учебно-воспитательного процесса, являются: учебные помещения, театры, спортивные сооружения, картинные галереи, музеи.

- Социальная функция. В определении путей развития региона, изучает социальные проблемы региона. В этой работе принимает участие университет. И на основе полученной информации корректирует структуру содержания учебного процесса, осуществляет экспертизу предполагаемых проектов с точки зрения выявления их необходимости для общества.

- Научная функция. Университетом проводятся фундаментальные исследования, ориентируемые на проблемы региона.

- Профессиональная. Университет носитель и проводник всех знаний фундаментального цикла: философии, теологии, гуманитарного, математики, естественнонаучного, социального, педагогического, психологического, знания технического и технологического и т.д.

Образовательная среда ВУЗа является условием и фактором адаптации обывателя к культурно-образовательной среде города и к обществу в целом.

Ядром среды выступает профессорско-преподавательский состав как носитель культурно-образовательной среды вуза.

Студент, обучаясь в вузе, находится в центре культурно-образовательной среды, которая обладает разнообразными условиями возможностями для формирования личности, а также профессионального становления будущего специалиста с адекватной самооценкой.

Список литературы:

1. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Кожекина Т.В. Технология выполнения и оформления учебно-исследовательской работы: Учебно-методическое пособие / Т.В. Кожекина. – Москва : Перспектива, 2009. – 168 с.
3. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 416 с.

ФОРМЫ И ВИДЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Зыкова Елена Александровна

*учитель русского языка и литературы,
«МБОУ СОШ № 57»,
РФ, г. Воронеж*

Сысоев Олег Александрович

*студент
Воронежского Государственного Педагогического Университета,
РФ, г. Воронеж*

Цепинь Мария Игоревна

*студент
Воронежского Государственного Педагогического Университета,
РФ, г. Воронеж*

Ценность познавательного интереса в развитии личности ребенка очень высока. Она заключается в том, что под влиянием интереса к определённой области знаний у ребёнка активизируются психологические процессы, что приводит к интеллектуальному удовлетворению. Познавательный интерес является ведущим мотивом учебной активности школьника, его интеллектуальной деятельности.

Интерес учащихся выступает внутренней необходимостью в знаниях, ориентирующих ребёнка находящегося вокруг него реального мира, заставляющих его деятельность стремиться к процессу познания, выявлять и использовать приобретенные в процессе обучения методы, способы и средства удовлетворения тех, самых знаний, которых ему как он сам понимает, не хватает для дальнейшего развития своей личности.

Внеурочная деятельность учащихся – совокупность различных видов деятельности, при которой решаются задачи социализации детей и развития их интересов [2].

К внеурочной деятельности можно отнести занятость детей в кружковой деятельности, спортивных секциях, участие в конкурсах, олимпиадах, диспутах, школьных и классных вечерах, коллективно-творческих делах, играх и походах, занятия в библиотеке.

Организация внеурочной деятельности – это актуальный и необходимый способ педагогического воздействия на познавательную сферу ученика. В зависимости от вида внеурочной деятельности, педагог может добиться различных результатов, в том числе формирования и развития творческого мышления и активности, интеллектуальных способностей, повышения уровня нравственного и физического воспитания, а так же обеспечения рационального времяпрепровождения учащимися. Значимость организации данного вида деятельности отмечается в образовательных стандартах нового поколения. Во ФГОС ООО говорится о роли внеурочной деятельности в адаптации учащихся к жизни в обществе, в профессиональной ориентации.

Внеурочная деятельность даёт педагогу возможность лучше узнать индивидуальные способности и особенности своих учеников, выявить в классе учащихся, проявляющих интерес к определенному предмету и всячески направлять развитие этого интереса. Внеурочная деятельности должна следовать принципу занимательности, который необходим для здорового отдыха, создания положительных эмоций в работе. Конечно же, такая деятельность не может основываться только на данном принципе, ведь её задача не развлекать учащихся, а развивать и совершенствовать его личность.

Любая внеурочная деятельность требует от учителя тщательной подготовки, планирования до мелочей. Данный процесс и для учеников не менее важен, чем для педагога. Если дети видят, что взрослый заинтересован, включен в деятельность, активен и уверен в успехе, они увлекутся общей деятельностью ещё на этапе планирования.

В педагогике выделяют несколько принципов организации внеурочной деятельности:

- 1) Принцип добровольности и заинтересованности учащихся.
- 2) Принцип лично-деятельностного подхода.

Особенное значение имеет обеспечение вариативности внеурочной воспитательной деятельности, в процессе которой должны использоваться различные формы её организации, отличные от урочной системы обучения.

Современная педагогическая наука выделяет традиционные и нетрадиционные формы организации внеурочной деятельности учащихся.

Традиционные формы организации внеурочной деятельности учащихся, а так же педагогические задачи на которые они направлены.

Развитие познавательного интереса у учащихся от использования учителем разнообразных форм и видов внеурочной деятельности, умения придерживаться принципов ее организации. Все виды форм и видов работы имеют свое воспитательное значение, и каждый из них ценен в педагогической науке.

Список литературы:

1. Тишина Е.Ю. Воспитательная работа в школе / Е.Ю. Тишина // Общение в коллективном деле. – 2008. – №1. – С. 117-121.
2. Худотеева Е.Н. Формы организации внеурочной деятельности подростка, как одна из составляющих учебной успешности / Е.Н. Худотеева. – Пермь: Меркурий, 2012. – 88 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Зыкова Елена Александровна

*учитель русского языка и литературы
«МБОУ СОШ № 57»,
РФ, г. Воронеж*

Сысоев Олег Александрович

*студент
Воронежского Государственного Педагогического Университета,
РФ, г. Воронеж*

Цепинь Мария Игоревна

*студент
Воронежского Государственного Педагогического Университета,
РФ, г. Воронеж*

Очень большое значение самообразования заключается в развитии профессиональной компетентности будущих специалистов, важно учесть, что никакое действие на студента из вне, инструкции, приказы, убеждения, наставления, а также наказания не сравнятся по эффективности с самостоятельной деятельностью обучаемого.

Уверенно можно заявить, что какие бы прекрасные квалифицированные преподаватели не обучали, большую часть работы студенты должны преодолеть самостоятельно.

Именно самостоятельная работа в настоящее время является одним из основных методов получения умений и навыков, углубления полученных знаний [3, с. 400].

В основных профессиональных образовательных программах важной формой овладения профессиональными компетенциями выступает самостоятельная работа.

Основная задача самостоятельной работы в профессиональной подготовке студента заключается в том, чтобы обучаемый приобретал научные знания путем личных поисков, творческим подходом к учебной и практической работе.

Современному специалисту необходим навык работы самостоятельно, а также умение организовывать работу других.

Для обеспечения высокого уровня качества и продуктивности труда специалисту необходимо заниматься саморазвитием и образованием [2, с. 426].

Соблюдая некоторые принципы вероятность того, что специалист после окончания среднего профессионального образования, станет профессионалом будет гораздо выше, чем при игнорировании их.

1. Принцип профессиональной целесообразности. Отбор содержания, методов, видов, форм и средств базируется на выбранной специальности, преследуя цель формирования необходимых качеств, компетенций, знаний, профессиональных навыков.

2. Принцип практикоориентированности. Взаимодействие разных видов деятельности происходит интегрировано.

3. Принцип системности и последовательности. Выражается в наличии совокупности взаимообуславливающих друг друга работ, которые логически связаны и подчиняются основополагающим задачам обучения.

4. Принцип индивидуализации. Он предусматривает наличие целого комплекса дидактических и организационных мероприятий, которые направлены на создание комфортных условий развития каждого обучающегося. Это подразумевает учет реального уровня готовности к выполнению заданий всех обучающихся и постоянное варьирование организационных форм, а также методов работы педагога.

5. Принцип целостности. Самостоятельная работа логически вытекает из учебного процесса, который обуславливает ее эффективность во внеучебном процессе, а это значит, что необходимо предъявлять требования к условиям организации самостоятельной работы на уровне образовательного учреждения, преподавателей и обучающихся [2, с. 71].

Исходя из вышеперечисленных принципов, самостоятельная работа обучающегося должна быть направлена на формирование будущего специалиста.

В этом плане одной из эффективных форм работы выступают практические занятия.

Как правило, большинство обучающихся осознают, в какой степени индивидуальные задания важны для будущей профессиональной деятельности. Традиционно при подготовке к практическим занятиям, студент повторяет материал лекций, проводит конспектирование основной литературы по теме.

Введение в практику проблемных заданий побуждает студента более глубоко проработать материал. Четкое усвоение главных вопросов по теме занятия создаст условия для акцентирования на них внимания во время подготовки [1, с. 284].

Список литературы:

1. Давыденко В.А. Самостоятельная работа студентов – важное направление в подготовке конкурентоспособных специалистов / В.А. Давыденко // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 70-73. – Библиогр.: с. 73.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. вузов / В.И. Загвязинский. М.: Академия, 2001. – 192 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 576 с. – Раздел 1. – Введение в педагогическую деятельность. – С. 3-57.

КИБЕРСПОРТ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Илишев Ильгиз Кадымович

*студент,
филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета,
РФ, г. Стерлитамак*

Айдушев Минилвали Айметович

*научный руководитель,
филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета,
РФ, г. Стерлитамак*

Лисаченко Олег Васильевич

*научный руководитель, канд. ист. наук,
филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета,
РФ, г. Стерлитамак*

Спорт ассоциируется с активностью и физической нагрузкой, но киберспорт человека ставит в другие условия и от него требуются другие навыки. Киберспортсмены оттачивают свои умения и несут колоссальную психологическую и физическую нагрузку.

Киберспорт — соревнование, основанное на командной или индивидуальной работе в видеоиграх. Соревнование возможно, только если сама игра подразумевает состязание, а его исход определяют талант и воля.

В 2001 году РФ стала первой страной, которая признала киберспорт в качестве спортивной дисциплины. Статус был отозван в 2006 году, но спустя 10 лет компьютерные игры снова заняли своё законное место наравне с такими дисциплинами, как волейбол, лыжный спорт. Все киберспортивные дисциплины делятся на несколько групп, которые различаются свойствами игровых пространств, моделей, целью и развиваемыми игровыми навыками: "стрелялки", стратегии в реальном времени, спортивные симуляторы, автосимуляторы, авиасимуляторы, файтинги (игры на основе боевых искусств), командные ролевые игры с элементами тактико-стратегической игры.

В 2021г. с 7 по 17 октября в Румынии проходил чемпионат мира по компьютерной игре Дота 2 — The International 10, в котором победителем вышла Российская команда Team Spirit, выиграв 18,2 млн долларов. Победа досталась совсем молодым ребятам, что увеличило популярность этой игры, многие подростки и дети получили заряд мотивации для совершения собственных побед в Доте.

Киберспортсменов не готовят ни в одном вузе. Мастерство отрабатывается многочасовой игрой и самосовершенствованием. Киберспортом занимается в основном молодежь школьного и студенческого возраста.

Компьютерный спорт, как и любая другая спортивная дисциплина, подразумевает углубленное изучение ее основ. Студент, занимающийся профессиональным спортом, хорошо разбирается в режиме отдыха и тренировок, в базовой атлетике и еще во многих подобных вещах. Если он проявляет интерес к киберспортивным соревнованиям, дополнительно к вышеперечисленному, для него изучение устройства компьютера, программ и приложений, начиная таких элементарных навыков, как сборка и чистка системного блока от пыли, замена комплектующих (видеокарта, процессор, жесткий диск), установка необходимых программ, утилит для стабильной работы компьютера, станет необходимостью. В век цифровых технологий навыки подобного рода без преувеличения являются обыденной практикой, гаджеты, компьютеры и различных цифровые устройства стали частью жизни людей.

Компьютерный спорт развивает умение концентрироваться, это очень важное качество участника онлайн-матчей. Параллельно будут развиваться и социальные навыки, т.к. для командных игр требуются хорошие коммуникативные способности и умение адаптироваться

в социальной среде. Умение работать в команде, правильное распределение ролей, мгновенная оценка ситуации приведут спортсмена хорошим результатам. Систематические тренировки и наращивание так называемого "скилла" формируют требуемую скорость реакции игрока, постепенно повышая ее до лучших значений. Скорость реакции киберспортсмена в 1,5-2 раза превосходит таковую у среднестатистического водителя легкового автомобиля. Такие параметры достигаются годами тренировок и их нельзя получить с наскока.

Психологическая стойкость – еще одно качество, без которого спортсмену не удержаться в кибериграх. Умение справляться со стрессовыми ситуациями поможет будущему выпускнику любого вуза – инженерных и гуманитарных специальностей - быстрее адаптироваться в профессиональной среде.

Игровой режим демократичен, он выбирается в зависимости от личных предпочтений игрока: гейминг в компании друзей (командная игра) или же самостоятельное выстраивание стратегии. Важно разделить гейминг и киберспорт. Для любителей компьютерные игры являются развлечением, они так отдыхают, общаются с друзьями, проводят свободное время. Это обычное хобби на уровне боулинга и пейнтбола.

Общие интересы положительно влияют на сплоченность студенческого коллектива, заставляя их работать и трудиться вместе, мотивируя их интерес к учебе и профессиональному становлению.

Список литературы:

1. Выставкина В.В. Коммуникативные стратегии популяризации киберспорта в России. Российский государственный гуманитарный университет. – Москва: б.и., 2020. -141с.: ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=597124> (дата обращения: 06.01.2022). – Текст: электронный.
2. Корчемная Н.В. Системный анализ жизнедеятельности сообщества студентов, занимающихся киберспортом//Проблемы современного образования. - 2020. - № 1. – С. 198-205.
3. Накрохин В.В. О необходимости развития киберспорта в вузах // Обучение и воспитание: методика и практика. - 2015. - № 24. – С. 130-132.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К РОДНОМУ ГОРОДУ

Кис Ульяна Юрьевна

студент,

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева,
РФ, г. Саранск*

Киреева Ксения Андреевна

студент,

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева,
РФ, г. Саранск*

АННОТАЦИЯ

В статье описываются современные технологии формирования у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к родному городу. Определяется важность восприятия детьми архитектуры города, в котором они живут. Автор раскрывает способы развития интереса к культурно-исторической значимости по собственному педагогическому опыту. Описаны цель, задачи и технологии работы с детьми, способствующие формированию эмоционально-ценностного отношения к родному городу.

ABSTRACT

The article describes modern technologies of forming an emotional and value attitude to their hometown among preschoolers. The importance of children's perception of the architecture of the city in which they live is determined. The author reveals the ways of developing interest in cultural and historical significance based on his own pedagogical experience. The purpose, tasks and technologies of working with children that contribute to the formation of an emotional and value attitude to their hometown are described.

Ключевые слова: технология, дошкольное образование, ценность, патриотизм, воспитание.

Keywords: technology, preschool education, value, patriotism, upbringing.

Постановка проблемы. На современном этапе среди особенно значимых проблем перед образованием выступает проблема формирования эмоционально-ценностного отношения дошкольников к родному городу. Решение данной проблемы важно именно в период дошкольного возраста, в котором идёт становление личности ребёнка, формируются основы для развития моральных и нравственных качеств. Основная задача формирования представлений о родном городе в дошкольном образовательном учреждении состоит в том, чтобы сформировать у воспитанников чувство ценности и уважения к природе, дому, семье, детскому саду, к истории и культуре малой родины.

Цель: раскрыть возможности образовательной деятельности для формирования у детей эмоционально-ценностного отношения к родному городу.

Актуальность проблемы. Эмоционально-ценностное отношение ребёнка к родному городу зависит от нравственного воспитания – основы будущего гражданина. Воспитать дух патриотизма довольно трудно. Он не возникает просто так, ниоткуда. Это результат длительного целенаправленного воспитания человека с самого раннего детства. К.Д. Ушинский считал, что если не заниматься патриотическим воспитанием с ребёнком в дошкольном возрасте, то сделать это позже уже не получится никогда. Всё самое важное закладывается в детстве [1]. Материальная и духовная культура народа формирует из обычного человека личность.

Изложение основного материала. Разработка содержания и организации образовательного процесса по теме «Формирования эмоционально-ценностного отношения дошкольников к родному городу» способствует преемственному развитию детей дошкольного и школьного возраста.

Любить свой родной город – это значит любить свою Родину, свой дом, свою семью. Всё начинается с малого. Поэтому изначально необходимо воспитать эту любовь к тому, что тебя окружает, необходимо ребёнку помочь видеть прекрасное в обыденных вещах. Постепенно расширяясь, любовь от чего-то родного, близкого, давно знакомого переходит к большой любви чего-то необъятного, малоизученного. Так от осознания ценности своего дома к осознанию ценности своей страны, к её истории, к культуре, к значимости прошлого [2]. Огромную роль в воспитании у ребёнка чувства патриотизма к Родине играют родители и окружающие его взрослые. Ребёнок всё видит и понимает, как они относятся к родным местам.

Педагоги дошкольного образовательного учреждения ставят перед собой ряд значимых задач:

- развитие у детей интереса к традициям и обычаям родного края, развитие чувства гордости за важные достижения края, содействие в организации культурных мероприятий;
- формирование у детей бережного и заботливого отношения к окружающей природе;
- воспитание привязанности к родному городу, улице, дому, детскому саду;
- расширение знаний по истории родного края, знаний о достопримечательностях и символах города.

Для этого воспитатель предпринимает различные средства: прогулки, экскурсии, игры, беседы, поучительные сказки.

Технологии развития эмоционально-ценностного отношения дошкольников к родному городу:

1. самостоятельная деятельность детей в развивающей среде и участие в совместной деятельности со взрослыми (организация выставок, праздники, театральные постановки, беседы, экскурсии, игры, проекты);
2. установление педагогом интегративных связей;
3. создание благоприятного климата, который характеризуется с одной стороны организацией оптимальной социальной среды, а с другой стороны введением материально-технических средств;
4. отбор педагогом интересного, полезного и доступного материала поучительного для детей с опорой на их жизненный опыт и уже полученные знания;
5. прогулки по памятным местам;
6. использование дидактических игр, заданий, упражнений для закрепления изученного материала;
7. встречи с деятелями культуры города, с ветеранами;
8. просмотр кинофильмов, презентаций о городе, его формировании, достопримечательностях;
9. рассматривание иллюстраций, вырезок из газет, книг, посвящённых родному городу, краю;
10. сотрудничество с родителями воспитанников.

Например, в Саранске можно посетить Мордовский музей изобразительных искусств им. С.Д. Эрьзи, Музей мордовской народной культуры, Мемориальный музей военного и трудового подвига 1941-1945 гг., Мордовский республиканский объединённый краеведческий музей им. И.Д. Воронина, Музей им. А.И. Полежаева. В данных музеях дети могут познакомиться с историей родного города и с известными людьми, которые внесли значительный вклад в развитие республики.

Развитию интереса к родному краю могут поспособствовать прогулки по памятным местам Саранска: Советская площадь, Площадь Тысячелетия, Парк им. А.С. Пушкина. В ходе прогулки учащиеся могут узнать об особенностях и культуре города.

Рассматривание и чтение статей из газет и журналов, выпускаемых в Республике Мордовия: «Известия Мордовии», «Республика молодая», «Диагональ», журналы «Странник» и «Мокша», которые расширяют кругозор ребёнка, знакомят его с событиями и новостями родного края.

Культурному просвещению может помочь организация просмотра кинофильмов и видеороликов, например, «Земля моя, Мордовия», «Куйгорож», «Мы живём в России - Мордовия», «Волшебный мир мордовской сказки».

Выводы. Самой серьёзной проблемой в образовании в настоящее время является проблема становления эмоционально-ценностного отношения дошкольников к родному городу. Важной педагогической задачей работы воспитателя в процессе формирования знаний о своём крае - это показать детям всё многообразие истории родного места. Продуктивными технологиями работы по достижению успехов в данной сфере будут являться: самостоятельная деятельность детей, дидактические игры, тематические выставки, обсуждение книг, экскурсии, прогулки по достопримечательностям города, просмотр фильмов, встречи с ветеранами, театрализованная деятельность, участие в тематических мероприятиях.

Таким образом, сформировать эмоционально-ценностное отношение дошкольников к родному городу не так-то просто. Нужно соблюдать определённые правила и требования, постоянно взаимодействуя с детьми и расширяя их кругозор.

Список литературы:

1. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 352 с.
2. Микляева Н.В. Экспресс-конструктор образовательной программы: Методическое пособие для детского сада и дошкольного отделения школы / Под ред. Т.В. Цветковой – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
3. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2015. – 368 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Корбмахер Лилия Константиновна

*магистрант,
Новосибирский государственный педагогический университет,
РФ, г. Новосибирск*

Шаляпин Олег Васильевич

*научный руководитель, д-р пед. наук,
Новосибирский государственный педагогический университет,
РФ, г. Новосибирск*

Композиция имеет прочную взаимосвязь с остальными учебными дисциплинами в детской школе искусств, но её также можно назвать и базовой с точки зрения принадлежности в создании художественного образа, формирования и воплощения композиционного замысла в произведении.

Выявление качества освоения учебного материала, т.е. реальное оценивание результатов обучения, позволяет корректировать учебную программу с учетом имеющихся возможностей учащихся. Учебный процесс строится таким образом, чтобы повышать уровень образовательных потребностей личности.

Итак, наблюдение за деятельностью учащихся над творческими заданиями показало, что частой композиционной ошибкой в рисунке является неправильно выбранный формат и масштаб изображения. Ученики сосредотачивают внимание на изображении конкретного объекта, забывая о его окружении или наоборот, изображают объекты слишком маленькими из-за чего они теряются в композиции. Процесс выбора формата и масштаба – это один из первых важнейших этапов поискового процесса будущей композиции. Выбирая неправильный формат композиции, на листе образуется пустое ненужное пространство или не вмещаются элементы задуманной композиции.

Распространенной ошибкой является и неумение построения композиционного единства, выделение в ней главного и обобщение второстепенного. Часто учащиеся не могут выделить центр композиции, не способны разобраться с планами, что приводит к дробности в изображении.

В ходе анализа типичных ошибок, также был сделан вывод, что учащиеся неправильно ведут работу над композицией, не видят рисунок в целом. Это может быть связано с еще недостаточно развитым уровнем целостного восприятия картины.

Необходимо, чтобы обучение композиции строилось на логической связи одного задания с другим, с постепенным усложнением понятий и требований. Также, параллельно с предметом «композиция» требуется взаимосвязь и с другими учебными предметами, такие как рисунок, живопись и история искусства.

Работа над самой композицией должна быть систематической, способствовать развитию композиционного мышления учащихся и приводить к изменениям в мыслительной деятельности. Именно структурная взаимосвязь теоретического материала с выполнением практического задания позволяет учащимся комплексно усваивать материал.

Прежде чем перейти непосредственно к практическим занятиям, крайне важно ознакомиться и с теоретическими основами данного предмета.

Преподаватель объясняет про значение последовательности ведения этапов работы над композицией, важность использования разнообразных материалов и техник на этапе композиционного поиска. Каждый этап развития замысла, который фиксируется в набросках или эскизах, предназначен для решения определенной композиционной и образной задачи, поэтому иногда требуется и применение разнообразных изобразительных средств.

Рассматривая репродукции, преподаватель совместно с учащимися, анализируют работы художников, при этом обращают пристальное внимание на композиционное решение, замысел художника, значение ритма и контрастов в композиции.

Теоретические знания учащиеся должны закрепить выполнением практического задания по теме. В качестве примера одного из такого задания предлагается творческое упражнение, которое направлено на формирование понимания у учащихся термина «композиция», а именно, составление, соединение различных частей в единое целое в соответствии с какой-либо идеей. Перед выполнением упражнения необходимо объяснить учащимся возможности расположения предметов композиции в заданном формате, научить компоновать на листе, познакомить учащихся с жанром натюрморт и материалами, которыми выполняется станковая композиция.

Практическое задание для учащихся: «Натюрморт в технике аппликация». Учащимся необходимо собрать натюрморт из отдельно нарисованных предметов в единую композицию, которая гармонично вписывается в заданный формат.

Для выполнения данного задания учащимся понадобятся материалы: 2 листа формата А3, гуашевые краски, синтетические кисти разного размера, пластиковая палитра, баночка для воды, ножницы, клей-карандаш.

Данное упражнение требует строгой методической последовательности:

1. Необходимо изобразить предметы будущего натюрморта, гармонично сочетающиеся между собой по стилистике и цвету;

2. Вырезать и композиционно разместить элементы. Для этого понадобится чистый лист формата А3. Размещение элементов композиции – самая важная часть данного упражнения. На стадии композиционного размещения элементов на формате листа происходит поиск возможных вариантов размещения (горизонтально, вертикально). Композиционный поиск длится до тех пор, пока не создастся целостный образ натюрморта на изобразительной плоскости;

3. После того, как все части композиции закомпонованы в заданном формате максимально гармонично – учащийся точно и аккуратно приклеивает все части композиции на лист (Рисунок 1).

Общая продолжительность выполнения данного задания – 6 академических часов.

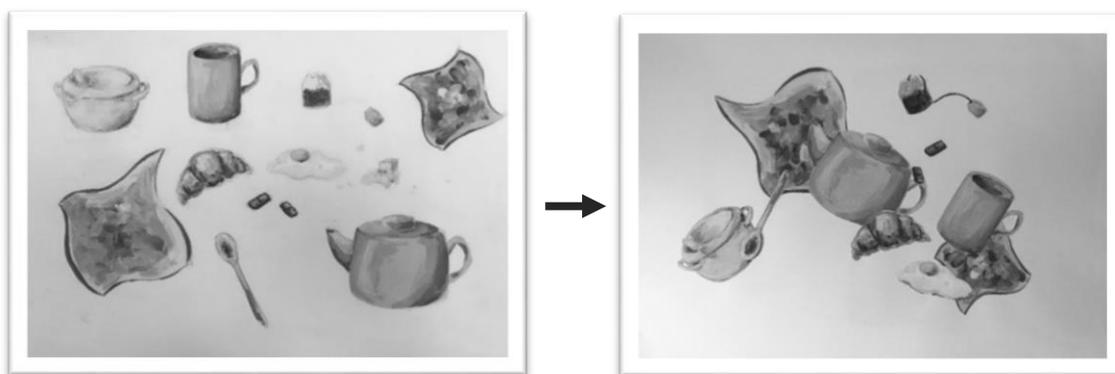


Рисунок 1. Последовательность выполнения практического задания «Натюрморт в технике аппликация» (выполнил учащийся ДШИ №22)

Список литературы:

1. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М.: Изд-во «Искусство», 1977. – 524 с.
2. Ростовцев Н.Н. и др. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия. - М.: Просвещение, 1989. 207 с.
3. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе / Е.В. Шорохов. - Москва: Просвещение, 1977. - 112 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кочурова Наталья Сергеевна

*студент магистрант,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

Козлова Наталья Александровна

*научный руководитель, канд. пед. наук,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются аспекты организации игры, как средства социализации младших школьников; раскрываются виды и социальные функции игры в воспитании и развитии ребенка младшего школьного возраста.

ABSTRACT

The article examines the aspects of the organization of the game as a means of socialization of younger students; the types and social functions of play in the upbringing and development of a child of primary school age are revealed.

Ключевые слова: игра, функции игры, младший школьник, социализация младших школьников.

Keywords: game, game functions, junior schoolchildren, socialization of junior schoolchildren.

Игра является одним из видов деятельности, под которой обычно понимается определенный способ бытия человека и общества в целом и характеризующийся такими существенными признаками, как продуктивность, социальность и сознательное целеполагание. Результаты игры, ее продуктивность воплощаются в нравственных ценностях, в качествах и способностях людей, которые также приобретаются, формируются и в этом виде деятельности [1, с. 15].

На этот же признак указывал в свое время Л.С. Выготский, отмечая, что «игра есть арифметика социальных отношений». Он дал набросок своих взглядов на значение игры. Игра ребенка направлена, главным образом, на деятельность социального характера.

Разработке проблем психологии игры посвятил свои труды С.Л. Рубинштейн. Он рассматривал игру как особый тип деятельности. В качестве исходной особенности, которая определяет сущность игры, [6, с. 124].

С.Л. Рубинштейн выделил особенности её мотивов. Мотивы игровой деятельности отражают более непосредственное отношение личности к окружающему; значимость тех или иных ее сторон переживается в игровой деятельности на основании более непосредственного отношения к их собственному, внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование, и лишь с очарованием высших форм творчества сравниваемая прелесть [5, с. 25].

Отсюда он определяет и основные мотивы игры: действовать как взрослый. Не быть взрослым, а действовать как взрослые. Но для того, чтобы мотивы появились, необходимо отделение ребенка от взрослого в такой мере, чтобы взрослый человек стал для ребенка образцом [7, с. 85].

Глубинная сущность деятельностного подхода к игровой деятельности как средству социализации младших школьников состоит в том, что она ориентирует не только на усвоение социальных знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы социоориентированного мышления, на гармонизацию социально-общего и индивидуально-особенного, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка [2, с. 99].

Для возраста 7-10 лет ведущей деятельностью становится учение, которое определяет эмоциональное самочувствие, темп психического развития, социальное становление ребенка. Исследования подтверждают, что в настоящее время сама идея и теория ведущего типа деятельности претерпевают кризис.

Так, в ряде работ утверждается, что развитие ребенка происходит в комплексе деятельностей, указывая важную роль так называемых не ведущих видов деятельности: труда в дошкольном возрасте, учения как взаимодействия со взрослым в дошкольном возрасте, игры в младшем школьном и подростковом возрасте. Игра ребенка выступает как деятельность, в которой развивается и формируется ребенок.

Классификацию игр В.М. Григорьев строит на основании системы функций игры в воспитании и развитии человека. Он выделяет три класса игр: первый – класс игр с освоением отдельных сторон культуры; второй – класс игр выбора направленности; третий – класс игр массовой организации [6, с. 79].

В свою очередь каждый класс подразделяется на определенные виды игр. Так, к первому классу относятся игры физической культуры (подвижные игры), эстетической культуры (художественные игры), интеллектуальной культуры (познавательные игры), предметно-трудовой культуры; ко второму классу относятся игры самоопределения и самоутверждения, а также игры социально- нравственной направленности (отношение); к третьему классу относятся игры массовой организации [3, с. 6].

Игры массовой организации – их основным назначением является социально целесообразная интеграция и практическая организация массового участия в игровой и празднично-игровой деятельности разнообразного содержания [3, с. 66].

Игра является действенным средством социализации детей. Освоение посредством игры «мира взрослых» в то же время позволяет детям непринужденно и органично войти в широкий круг проблем окружающей их действительности, безболезненно адаптироваться к новым непривычным обстоятельствам [3, с. 19].

По мнению С.А. Шмакова, знатока и организатора детских игр, сегодня редко кто из воспитателей не понимает значение игры, но лишь немногие умеют делать игру союзником своего нелегкого труда, а ведь, помимо всего прочего, игра – это проверка ребенка на опыте, так как в ней нужно самому воспитателю играть, а это не так-то легко [2, с. 89].

Специфическими требованиями к организации игровой деятельности, способствующей социализации младших школьников, являются:

- 1) высокая степень компетентности педагога-организатора в рассматриваемой проблеме;
- 2) выработка новых взглядов на окружающую действительность, общественное поведение;
- 3) высокий уровень прогнозирования педагогом типичных ситуаций затруднений школьников, путей и средств их преодоления благодаря методической и профессиональной вооруженности [4, с. 24].

Таким образом, игровая деятельность – это «школа» социальных чувств; коллективных навыков, благодаря которой ребенок осознает социально выработанные способы познания действительности, накапливает опыт познания своих резервных возможностей, развивается и реализует себя как творческий субъект социальной действительности.

Список литературы:

1. Гельфан Е.М., Шмаков С.А. От игры к самовоспитанию. – Москва.: Педагогика, 2016. – 104 с.
2. Григорьев В.М. Народные игры и традиции в России. – Москва., 2015.
3. Еремина Ю.С. К вопросу о нравственном воспитании младших школьников // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 8-1. – С. 36-38.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 720 с.
5. Спиваковский А.С. Игра – это серьезно. – Москва.: Просвещение, 2001. – 148 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва., 2009. – 243 с.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Кочурова Наталья Сергеевна

*студент магистрант,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

Козлова Наталья Александровна

*научный руководитель, канд. пед. наук,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается игра как средство социализации младших школьников. Выделяются главные функции игры. Представлена характеристика сюжетно-ролевой игры, приведены примеры сюжетно-ролевых игр.

ABSTRACT

The article considers the game as a means of socialization of younger schoolchildren. The main functions of the game are highlighted. The characteristic of the plot-role-playing game is presented. The general principles of the management of plot-role-playing games of primary school children are identified and substantiated.

Ключевые слова: игра, сюжетно-ролевая игра, социализация, младшие школьники.

Keywords: game, story-role-playing game, socialization, junior schoolchildren.

Игра, с точки зрения Л.С. Выготского, «это пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок» [5, с. 75].

Смысл игры, согласно педагогическому словарю В.М. Полонского, это «соревнование или состязание между участниками (взрослыми или детьми) по заранее согласованным, строго определенным правилам (условиям), направленным на достижение определенных общепринятых целей» [4, с. 71].

Педагогическая энциклопедия представляет игру как особый вид исторической практики, которая воспроизводит нормы человеческой жизни и деятельности, поэтому на первое место ставится значимость создания и усвоения общественного опыта [3].

Разнообразные по форме и содержанию игры вводят ребенка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивают непреднамеренное освоение социального опыта взрослых [1].

Таким образом, социокультурное назначение игры, это синтез усвоения богатства культуры, потенций воспитания и личностного развития, позволяющих ребенку функционировать в качестве полноправного члена детского или взрослого коллектива [3].

Игровая деятельность детей младшего школьного возраста охватывает все сферы его жизнедеятельности: учебную, личностную, семейную, трудовую, досуговую.

Игровая деятельность является средством пробуждения, поддержания и формирования интересов младших школьников. Однообразные, бедные по содержанию, кратковременные игры не могут вызвать к себе интереса и на длительное время увлечь детей. Детей младшего школьного возраста увлекают сюжетно-ролевые игры.

Сюжетно-ролевая игра – первая проба социальных сил младших школьников и первое их испытание. В сюжетно-ролевых играх (Т.И. Бабаева, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) решается центральная проблема детства – поиск своего места среди взрослых людей.

В них учащийся устанавливает свою принадлежность к социальному миру и ищет для себя новые возможности. Педагогическая ценность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что в процессе игры помимо взаимоотношений, диктуемых сюжетом, взятой на себя ролью или

правилами, возникают другого рода отношения уже не условные, а реальные, действительные, регулирующие настоящие отношения между детьми.

У ребенка накапливается социальный опыт поведения. При этом дети предпочитают роли знакомых им персонажей массовой культуры: героев современных мультфильмов, фантастических героев, виртуальных персонажей.

Важным условием воспитания младшего школьника в сюжетно-ролевой игре является содержание игры. Содержание дает возможность школьнику осознать мотивы и цели труда взрослых, воспроизвести их взаимоотношения, которые воспринимаются через роль и через игровые правила. Эффективно использование сюжетно-ролевых игр с открытым содержанием, когда младшие школьники самостоятельно или с помощью учителя моделируют собственное поведение [4].

Таким образом, ценность сюжетно-ролевой игры в образовательном процессе начальной школы в том, что игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей учащихся, воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, совершенствования навыков общения, установление положительных взаимоотношений с людьми.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2016. – № 6. – С. 75–76.
2. Довгопол И.И. Современные образовательные и педагогические технологии / И.И. Довгопол, Т.А. Ивкова. – Симферополь, 2017. – 334 с.
3. Педагогика: большая современная энциклопедия / Авт.-сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2018. – 198 с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2018. – 512 с.
5. Репринцева И.Г. Сюжетно – ролевая игра – ключ к душе ребенка: Гармонизация отношений ребенка с окружающим миром: Метод. пос. / Г.И. Репринцева. – М.: Форум, 2018. – 240 с.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Кочурова Наталья Сергеевна

*студент магистрант,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

Козлова Наталья Александровна

*научный руководитель, канд. пед. наук,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме развития социализации у младших школьников. Основной целью становится реализация данной работы в учебно-воспитательном процессе в начальной школе. В статье описаны пути развития социализации у младших школьников с помощью интерактивных игр на примере модели управления данным процессом. Модель управления процессом развития социализации в начальной школе проводится с целью подготовки учеников к становлению личности в современном мире.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of development of socialization in junior high school students. The main aim is the implementation of this work in the educational process in the elementary school. The article describes the ways of socialization development at elementary schoolchildren by means of interactive games on the example of the model of management of this process. The model of management of the process of development of socialization in elementary school is carried out with the purpose of preparing pupils for formation of personality in the modern world.

Ключевые слова: социализация, интерактивные игры, модель управления, младшие школьники.

Keywords: socialization, interactive games, management model, elementary school students.

Процесс управления социализацией младших школьников занимает особое место в современной психологии и педагогике. Необходимость развития социализации прослеживается в образовательных документах. Согласно ФГОС НОО, развитие социализации младших школьников является планируемыми личностными результатами освоения ООП НОО [4, с. 33].

По мнению В.А. Ситарова, «младший школьный возраст – значительный этап в жизни ребёнка, связанный с существенной перестройкой всей логики психологического развития, сформированием нового вида ведущей деятельности (от игры к учению), с обретением первой социально значимой роли – статуса ученика со своим кругом прав и обязанностей перед обществом» [3, с. 368].

Исследовательскую активность, решает проблемы коммуникации и общения детей в младшем школьном возрасте, учит исполнению ролей в коллективе.

Анализ теоретических подходов показал, что нередко учителя испытывают трудности при выборе средств игровой деятельности, направленных на развитие социализации учеников.

Одним из способов решения данной проблемы может стать использование учителем интерактивных игровых заданий, направленных на социализацию младших школьников.

По результатам анализа теоретических знаний о развитии социализации, была составлена модель управления процессом развития социализации младших школьников с помощью интерактивных игр (см. рисунок 1).

Целевой компонент представляет собой создание психолого-педагогических условий для развития социализации младших школьников.

Для достижения данной цели необходимо выполнить решение следующих задач: сформировать личностные и социальные компетенции младших школьников, развивать социальные отношения в коллективе, создать условия для реализации развития социализации младших школьников, повысить уровень социализации младших школьников с помощью интерактивных игр.

Содержательный компонент включает в себя развивающий этап, в который входит: подход, принципы, субъекты реализации программы, а также задачи, условия и методы развивающей программы.

Модель опирается на такие принципы как: конструктивное взаимодействие, психолого-педагогическая поддержка и обратная связь.

Методами, использованными в развивающей программе «Социализация как игра», является: игровые технологии, а именно интерактивные игры, ролевые игры и игровые задания, направленные на взаимодействие в группе, элементы тренинга, творческие задания, а также проигрывание и моделирование проблемных ситуаций, самопрезентация, проектная деятельность, дискуссии и др.

Данные методы обеспечивают эффективное развитие социализации, также позволяет сформировать мир ценностей, способности в общении и творческие способности младших школьников.

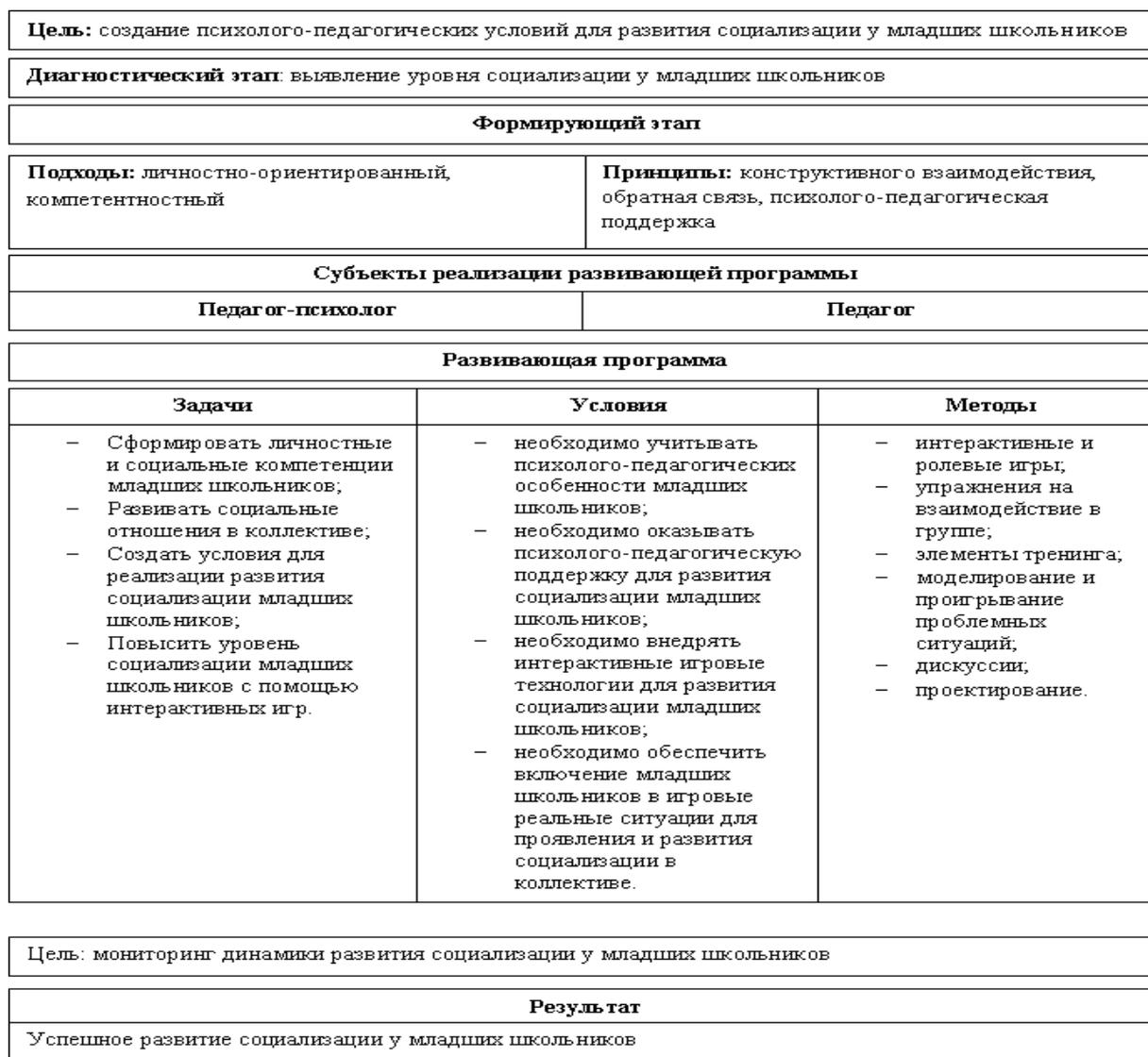


Рисунок 1. Модель управления процессом развития социализации младших школьников с помощью интерактивных игр

Для развития социализации применяется такой метод, как игровые технологии. Использование интерактивных игровых технологий поможет младшим школьникам привлечь внимание, повысить интерес к изучаемому материалу, более подробно окунуться в мир игры. Ролевые интерактивные игры являются важным методом для социализации. В ходе ролевой младшие школьники развивают такие компетенции как: коммуникативные, когнитивные, социальные, эмоциональные.

Тренинговые технологии, также используются в программе «Социализация как игра». По мнению Г.А. Грекова, тренинговые технологии – это метод активного обучения, в котором комплексно используются другие технологии, например игры, дискуссии.

По итогу изученного материала можно сделать вывод, что с помощью тренинга можно приобрести ключевые социальные компетентности и некий жизненный опыт. Тренинговые технологии создают благоприятный эмоциональный климат в группе, решают психологические проблемы, повышают самооценку участников группы [2, с. 214].

Диагностико-результативный компонент показывает, насколько эффективна модель управления процессом развития социализации младших школьников. В данный компонент входят приемы, методы и формы диагностики социализации и личностных качеств.

Таким образом, модель управления процессом развития социализации младших школьников проводится с целью подготовки учеников к становлению личности в современном мире. Данная модель поможет педагогам и психологам сделать процесс развития социализации учащихся наиболее эффективным. Результатом реализации данной модели является успешное развитие социализации у младших школьников с помощью интерактивных игр.

Список литературы:

1. Михайлова Е.В. Техники самопрезентации в публичном выступлении. автореф. ... дисс.канд. психол. наук / Е.В. Михайлова. – М., 2005.
2. Пидкасистый П.И. Технологии игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М., 2016. – С. 213–215.
3. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пос. для студ. выс. уч. зав. / В.А. Ситаров; под ред. В.А. Слостенина. – 2-е изд, стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 368 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

«СТУДЕНЧЕСКИЙ ВЕСТНИК»

Научный журнал

№ 1(193)
Январь 2022

Часть 1

В авторской редакции
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакции

Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77 - 68051 от 13.12.2016 г.

Издательство «Интернаука»
123182, г. Москва, ул. Академика Бочвара, д. 5, корпус. 2, к. 115
E-mail: mail@internauka.org

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3



Свидетельство о регистрации СМИ:
ЭЛ № ФС77-68051 от 13 декабря 2016