



Минпросвещения России
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АМУРСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Вестник научного общества
студентов, аспирантов и молодых ученых

Выпуск 1

2025

Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2025. – № 1. – 116 с. –
Текст : электронный.

eISSN 2782-411X

Периодический электронный сборник научных работ выходит 4 раза в год. Издается с 2006 г.
Сборник содержит статьи по естественным, психолого-педагогическим, социальным и гуманитарным наукам.

Адресован преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам вузов.

Главный редактор – Сафонова Екатерина Валерьевна, к.б.н.

Ответственный секретарь редакции – Прошукало Валентина Владимировна, главный редактор
издательства АмГПГУ

Редакционная коллегия:

Научное направление «Психолого-педагогические науки»:

к.п.н., доц. Анкудинова Е.В.

к.пс.н., доц. Липунова О.В.

к.б.н., доц. Попова И.А.

к.пс.н., доц. Шмакова В.А.

Научное направление «Филологические науки»:

к.филол.н., доц. Авдеенко И.А.

к.филол.н., доц. Жарикова Е.Е.

к.филол.н., доц. Красноперова Ю.В.

Научное направление «Естественные науки»:

к.б.н., доц. Чернявская Н.М.

Научное направление «Социальные науки»:

д.э.н., доц. Ершова Т.Б.

к.и.н., доц. Иванова Е.Ю.

Научное направление «Физико-математические и технические науки»:

к.ф.-м.н., доц. Анисимов А.Н.

к.т.н., доц. Логинов В.Н.

Научное издание

Дата публикации: 04.04.2025

Издательство: АмГПГУ

681000, Хабаровский кр., г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, д.17, корп. 2.

e-mail: izdat@amgpgu.ru

тел.: +7(4217)244441 доб. 86

© Коллектив авторов, 2025.

© АмГПГУ, 2025.

Содержание

Бадулина В.В. ОБРАЗ ЛУНЫ В СКАНДИНАВСКОЙ МИФОЛОГИИ	4
Белоглазов А.В. ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	10
Белоносова А.Д., Лоншакова А.Д. НЕПЕРЕВОДИМОСТЬ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	14
Боброва В.И. ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ «ГЛАЗАМИ» УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ	19
Бондарева М.М., Кошкин А.П. СТАНДАРТЫ КРАСОТЫ В КИТАЕ, ИХ ЕВРОПЕИЗАЦИЯ.....	26
Дегтяренко В.А., Храмцов Л.Д. ЗАДАЧИ С ПАРАМЕТРАМИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	33
Зайцева У.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	39
Зими́на Е.В., Томилина Н.А. ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ГРУППЫ КРОВИ ЧЕЛОВЕКА, ВЛИЯНИЕ НА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»)	46
Кантемирова П.А., Минка И.Н. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЛЕКСИКУ, ГРАММАТИКУ И СТИЛИСТИКУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	53
Карев Д.К. ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	59
Кладова-Штокман М.А. МУЗЫКАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ФОРТЕПИАННЫХ СОЧИНЕНИЙ ВЕНГЕРСКОГО КОМПОЗИТОРА ПАЛА КАДОШИ.....	65
Мальшева В.В. ДИДАКТИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
Найденов Е.Е., Краснокутская Н.В., Понкратенко Г.Ф. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	79
Наськина А.А., Тендит К.Н. ИСТОРИЯ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОБЛАСТЬ «ТЕХНОЛОГИЯ»	85
Сычева Е., Финогенова Н.А. ПРОФИЛАКТИКА ШЕЙНОГО ОСТЕОХОНДРОЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	92
Тендит К.Н., Фетисенко Н.О. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В РОССИИ.....	97
Трухан Е.П. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ О НАКАЗАНИИ КАК МЕТОДЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ.....	105

Научная статья
УДК 81

ОБРАЗ ЛУНЫ В СКАНДИНАВСКОЙ МИФОЛОГИИ

Бадулина Валентина Валерьевна

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, v.v.badulina@mail.ru

Аннотация. В статье «Образ луны в скандинавской мифологии» рассматривается культурное и символическое значение луны в мифологических системах северных народов. Особое внимание уделяется мифическому персонажу по имени Мани, который связан с Луной. Статья подчеркивает уникальность скандинавского восприятия луны в контексте общего мирового мифологического наследия.

Ключевые слова: луна, Мани, скандинавский эпос, этимология, язык

Луна на протяжении веков служила не только объектом наблюдения, но и мощным символом, обладающим глубоким культурным и мифологическим значением. В скандинавской мифологии Луна персонифицировалась в виде бога Мани. Это древнее восприятие Луны оставило заметный след в культурной и языковой среде народов, унаследовавших эти мифы.

Настоящая статья посвящена исследованию влияния образа Луны в скандинавской мифологии на современный немецкий язык. Путем анализа этимологических корней, литературных отсылок и повседневных выражений, мы стремимся выявить многослойные значения, которые сохранились с древних времен до нашего времени. Мы рассмотрим, как Луна, выступая символом цикличности времени и метафорой человеческого опыта, продолжает формировать и обогащать немецкий язык в современности.

Данная работа поможет глубже понять, каким образом мифологические мотивы могут преодолевать временные и географические рамки, оказывая устойчивое влияние на язык и мировосприятие.

Как ранее мы отметили, в скандинавской мифологии персонификацией Луны являлось божество по имени Мани. Соль – это его сестра – солнце.

В «Прорицании вэльвы» нам открываются сведения о том, как возникает мир, в том числе луна и солнце, а также как этот мир погибает. Песня входит в «Старшую Эдду» и состоит из 66 восьмистиший, написанных форнюрдислагом. Данная эпическая песня представляет собой богатый материал для изучения скандинавской мифологии. Большая часть учёных предполагает, что песня была написана на стыке языческой и христианской эпох. Филолог М. И. Стеблин-Каменский утверждал, что, читая данное произведение, возникает буквально возможность прожить историю мира [3]. Для нашего исследования наиболее привлекающим интерес является часть в песне, где описывается момент создания луны и солнца. В данном

фрагменте сказано, что в то время ими никто не управлял, а сами светила не ведали о своей силе и предназначении. При этом солнце описывается как спутник месяца. Данные строки обычно толкуют как описание полярной ночи, характерной для севера.

*«Солнце, друг месяца,
правую руку
до края небес
простирало с юга;
солнце не ведало,
где его дом,
звезды не ведали,
где им сиять,
месяц не ведал
мощи своей» [2]*

Следующий эпизод, где упоминается луна находится в «Речах Вафтруднира» - поэмы «Королевского кодекса» из «Старшей Эдды». Повествование ведется о соревновании в мудрости между верховным богом Одинем и етуном Вафтрудниром (с др.-исл. «сильный в запутывании»). Етун рассказывает Одину о происхождении луны и солнца и говорит, что те являются детьми великана Мундильфари. В данной поэме также рассказывается о сотворении мира, но с деталями. Таким образом, «Речи Вафтруднира» как бы дополняют «Прорицание вёльвы».

*«Мундильфёри
звется отец
солнца с луною;
небо обходят
они каждый день,
то времени мера».[2]*

«Речи Гримнира» - одна из мифологических поэм «Старшей Эдды». Песня начинается с длинного рассказа в прозе об обстоятельствах, ведущих к монологу Гримнира. Сам монолог состоит из 54 стансов. Последняя часть также написана в прозе и повествует о гибели Гейррёда, восхождении его сына на трон и исчезновении Одина. Гримнир – переодетый Один, схваченный конунгом Гейррёдом. Один говорит, что за Мани и Соль неустанно гонятся волки. Соль он при этом называет «сияющим божеством». За Мани гонится Хати (др.-исл. Hati «Ненавистник»), за Соль гонится Сколь (др.-сканд. – «предатель»). Согласно пророчеству, в день рагнарёка они догонят и съедят Соль и Мани. При этом в некоторых источниках упоминается, что Солнце и Луна едут на колесницах, и их тянут кони (имена коней Солнца,

Арвак и Альсвинн, приводятся в той же песни). В «Речах Гримнира» упоминается, что два варга – Сколль и Хати – являются детьми волка Фенрира, сына Локи (названного именем Хродвитнир).

«Речи Альвиса» – еще одна из поэм «Королевского кодекса», входящая в состав «Старшей Эдды». Большинство исследователей полагает, что «Речи Альвиса» были написаны не раньше середины XII века в качестве подражания «Речам Вафтруднира».

Сюжет поэмы заключается в том, что карлик Альвис, чье имя дословно обозначает «всемудрый», приходит свататься к дочери Тора. Тор против данного брака, поэтому он начинает задавать карлику вопросы об устройстве мира. Этим он задерживает Альвиса до восхода солнца. Восход солнца оборачивает «всемудрого» в камень. Один из вопросов касается того, как луну называют в разных мирах.

Ответ Альвиса приведен в четвертой строфе «Речей Альвиса»:

*«Месяц он у людей,
Луна – у богов,
а в Хель – Колесо,
у карликов – Светоч,
Спешащий – у турсов,
у альвов – Счет Лет».*[2]

Более подробные сведения о происхождении Мани приводятся в первой части «Младшей Эдды» [1]. «Младшая Эдда» или «Эдда в прозе» написана Снорри Стурлусоном приблизительно в 1220 году. «Младшая Эдда» состоит из трёх частей: Gylfaginning (ок. 20 000 слов), Skáldskaparmál (ок. 50 000 слов) и Háttatal (ок. 20 000 слов).

Первая часть «Видение Гюльви» (др.-сканд. Gylfaginning) рассказывает более полная история происхождения Солнца и Луны в мифологическом ключе. Гюльви, который правил «той землей, что люди теперь зовут Швецией», стал центральной фигурой в мифологическом повествовании. Согласно мифам, однажды Гевьон использовала свою хитрость, чтобы отделить Зеландию от Швеции, применив для этой цели быков. Интересно, что Гевьон принадлежала к роду асов – одной из ключевых групп в скандинавской мифологии, что привлекло внимание Гюльви к их мудрости.

Вследствие этого интереса, он совершил путешествие в Асгард, мифологическую обитель богов, где, согласно преданиям, получил ответы на свои вопросы. По возвращении к своему народу, Гюльви пересказал услышанные им истории.

Этот способ повествования, иллюстрирующий взаимодействие между мифическими и историческими элементами, вероятно, был использован Снорри Стурлусоном для документирования устных традиций. Он делал это с учётом христианских тенденций,

доминирующих в его время, что делало задачу сохранения языческой мифологии сложной, но весьма актуальной. С точки зрения культурной истории, это свидетельствует о трансформации и адаптации древних традиций в условиях меняющегося социального контекста, когда христианство стало преобладающей верой в Скандинавии.

В повествовании Гюльви задал вопрос о методах управления движением солнца и звёзд. Всеотец рассказал, что жил некто по имени Мундильфари, у которого было двое детей, отличавшихся необычной красотой. В результате, он назвал своего сына Месяцем, а дочь – Солнцем. Дочь позже была выдана замуж за человека по имени Глен. Однако гордыня их отца вызвала недовольство богов, которые решили отправить брата и сестру на небосвод, где они получили назначение: Солнце стало управлять лошадьми, запряжёнными в ее колесницу, предназначенную для освещения мира. Это свечение, согласно мифологии, возникало из искр, вылетающих из Муспелльсхейма. Лошади, которые тянули эту колесницу, назывались Ранний и Проворный. Для создания прохлады во время их бега боги прикрепили к их дугам кузнечные меха, которые в некоторых преданиях именуется кузнечным горном. Что касается Луны, то она отвечает за движение звёзд и подчиняется циклам новолуний и полнолуний. Месяц также похитил с земли двух детей, Биля и Хьюки, когда те шли от источника Бюргир, неся на плечах коромысло Симуль с ведром Сэг. Отец этих детей звали Видфинн. Наблюдение за движением Луны подтверждает, что дети всегда следуют за ней, что может быть заметно с Земли.

Таким образом, мы выяснили, что в скандинавской мифологии Луна персонифицировалась в виде бога по имени Мани. Он был братом Соль. Мани управлял Луной и был ответственным за её движение по небесному своду. Согласно мифам, он постоянно преследует Солнце, чтобы сбалансировать день и ночь, что является одной из ключевых тем мифологии.

Мани изображается как молодой человек, который управляет светилом Луны, и его движения символизируют время и циклы. Миф о том, как Мани и Соль одновременно движутся по небу, подчеркивает взаимоотношения между светом и тьмой, а также важность цикличности в природе.

Мифология также утверждает, что Мани преследовался волком Хати, который пытался его поймать, что подчеркивает неизбежность изменений и циклов времени. В этом контексте Луна (и Мани) служит символом как постоянства, так и изменчивости, напоминая о том, что каждое новое время несет в себе как свет, так и тень.

Кроме того, стоит отметить, что Луна имела и практическое значение для древних скандинавов. Фазы Луны использовались для определения времени посева, урожая и религиозных праздников. Это демонстрирует, как мифология была тесно связана с повседневной жизнью и культурой того времени.

Возвращаясь к теме исследования, имя Мани, персонификации Луны в скандинавской мифологии, происходит от древнеисландского слова *máni* [ˈmaːne], которое переводится как «месяц» или «луна» в поэтическом контексте. Этимология слова глубоко укоренена в истории германских языков: оно восходит к протоскандинавскому **Mfþǫ* (**mano*), а далее к прагерманскому **mēpō*. По мнению исследователей, прагерманская лексема связана с праиндоевропейским корнем **méh₁ns*, который обозначает «луна» или «месяц», включая значение «календарный месяц».

Древнескандинавское слово *máni* не только указывает на небесное тело, но и связано с рядом других германских слов, таких как английское *moon*, немецкое *Monde*, датское, шведское и норвежское *måne*, а также нидерландское *maan*. Интересно, что в древнеисландском языке слово *máni* имело мужской род, что выделяет его среди других языковых традиций, где наименования небесных объектов могут нести различные гендерные ассоциации.

Кроме того, в традиции наименования дней недели Луна, олицетворяемая *Máni*, была символически связана с понедельником. В древнеисландском языке день недели, посвящённый Луне, именовался *Mánadagr*, что буквально переводится как «день Луны». Эта лексическая традиция сохранилась и в современных германских языках: так, в английском понедельник называется *monday*, в немецком – *der Montag*, в датском и норвежском – *mandag*, в шведском – *måndag*, а в нидерландском – *maandag*. Это свидетельствует о глубокой культурной и языковой преемственности, а также о важности Луны в календарных и семейных системах древних германских народов.

В заключение, мы выяснили, что в скандинавской мифологии Луна персонифицировалась в виде бога по имени Мани. Этимология имени, начинающаяся с древнеисландского *máni* и восходящая к праиндоевропейскому корню **méh₁ns*, иллюстрирует широту и глубину лексических изменений, произошедших в германских языках на протяжении веков.

Кроме того, связь между Мани и временем, выделяемым для Луны в виде дней недели, подчеркивает культурное значение этого небесного тела в жизни древних народов. Концепция Луны не только служила основой для создания мифологических образов, но и играла ключевую роль в формировании календарной системы и повседневной жизни.

Влияние образа Луны в скандинавской мифологии на современные германские языки можно пронаблюдать через языковые заимствования и сохранение тематики, связанной с Луной и её влиянием на природные циклы. Эти языковые элементы, такие как слова, связанные с измерениями времени и природными явлениями, сохраняют свою актуальность и в современных языках. Так, наследие образа Мани и лунной символики продолжает находить

отражение в культурной и языковой практике современных германских сообществ, подчеркивая устойчивость мифологических тем в повседневной жизни.

В мифе Мани был братом Соль. Он управлял Луной и был ответственным за её движение по небесному своду. Согласно мифам, он постоянно преследует Солнце, чтобы сбалансировать день и ночь, что является одной из ключевых тем мифологии.

Мани изображается как молодой человек, который управляет светилом Луны, и его движения символизируют время и циклы. Миф о том, как Мани и Соль одновременно движутся по небу, подчеркивает взаимоотношения между светом и тьмой, а также важность цикличности в природе.

Мифология также утверждает, что Мани преследовался волком Хати, который пытался его поймать, что подчеркивает неизбежность изменений и циклов времени. В этом контексте Луна (и Мани) служит символом как постоянства, так и изменчивости, напоминая о том, что каждое новое время несет в себе как свет, так и тень.

Кроме того, стоит отметить, что Луна имела и практическое значение для древних скандинавов. Фазы Луны использовались для определения времени посева, урожая и религиозных праздников. Это демонстрирует, как мифология была тесно связана с повседневной жизнью и культурой того времени.

Таким образом, образ Мани в скандинавской мифологии отражает не только космические циклы, но и важность природы в жизни людей, подчеркивая гармонию и баланс, необходимые для существования.

Список источников

1. Снорри Стурлусон Младшая Эдда. (Пролог о сотворении мира. Видение Гюльви. Язык поэзии) / Снорри Стурлусон. - Москва : Ленанд, 2022. - 256 с. - ISBN 978-5-9519-3871-8 - Текст : непосредственный.
2. Старшая Эдда / [перевод с древнеисландского А. Корсуна]. - Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2023. - 352 с. - ISBN 978-5-00195-968-7. - Текст : непосредственный.
3. Стеблин-Каменский, М. И. Мир саги. Становление литературы / М. И. Стеблин-Каменский. - Москва : Ленанд, 2023. - 248 с. - ISBN 978-5-9519-4226-5 - Текст : непосредственный.

Статья поступила в редакцию 15.01.2025;
одобрена после рецензирования 27.01.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 372.891:004.9

ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Белоглазов Андрей Владимирович

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, Arcspert@mail.ru

Аннотация. Анализ трёхэтапной модели формирования исследовательских компетенций, включающую познавательный, практический и рефлексивно-аналитический блоки. На основе эмпирических данных демонстрируется рост точности картографических работ на 40% и увеличение числа подтверждённых гипотез на 35% в экспериментальных группах. Особое внимание уделено междисциплинарным проектам, таким как анализ влияния Транссиба на экосистемы Приамурья с использованием спутниковых снимков и GPS-трекеров. Результаты исследования подтверждают, что применение ГИС-технологий способствует развитию навыков работы с Big Data, критического мышления и экологической ответственности. Практическая значимость работы выражена в конкретных рекомендациях для педагогов по комбинации урочных форматов с полевыми исследованиями и облачными платформами

Ключевые слова: геоинформационные системы, школьное образование, исследовательские умения, проектная деятельность, экологическое воспитание, пространственный анализ, экспериментальное обучение

Геоинформационные системы (ГИС) представляют собой инновационные технологии, объединяющие методы пространственного анализа, картографирования и работы с данными. В контексте современного образования, особенно при обучении географии, ГИС становятся ключевым инструментом для развития исследовательских компетенций учащихся 8-9 классов. Эта статья основывается на материалах экспериментальной работы, проведённой в ЧОУ РЖД Лицее №21 г. Комсомольска-на-Амуре, где ГИС-технологии интегрированы в учебный процесс для формирования навыков анализа пространственных данных, прогнозирования и проектной деятельности.

ГИС – это программно-аппаратные комплексы, предназначенные для:

1. Сбора и хранения пространственных данных (координаты, картографические слои, спутниковые снимки).
2. Визуализации информации в виде интерактивных карт и диаграмм.
3. Анализа взаимосвязей между географическими объектами (например, влияние урбанизации на биоразнообразие).
4. Прогнозирования изменений природных и социально-экономических систем (рис.1).

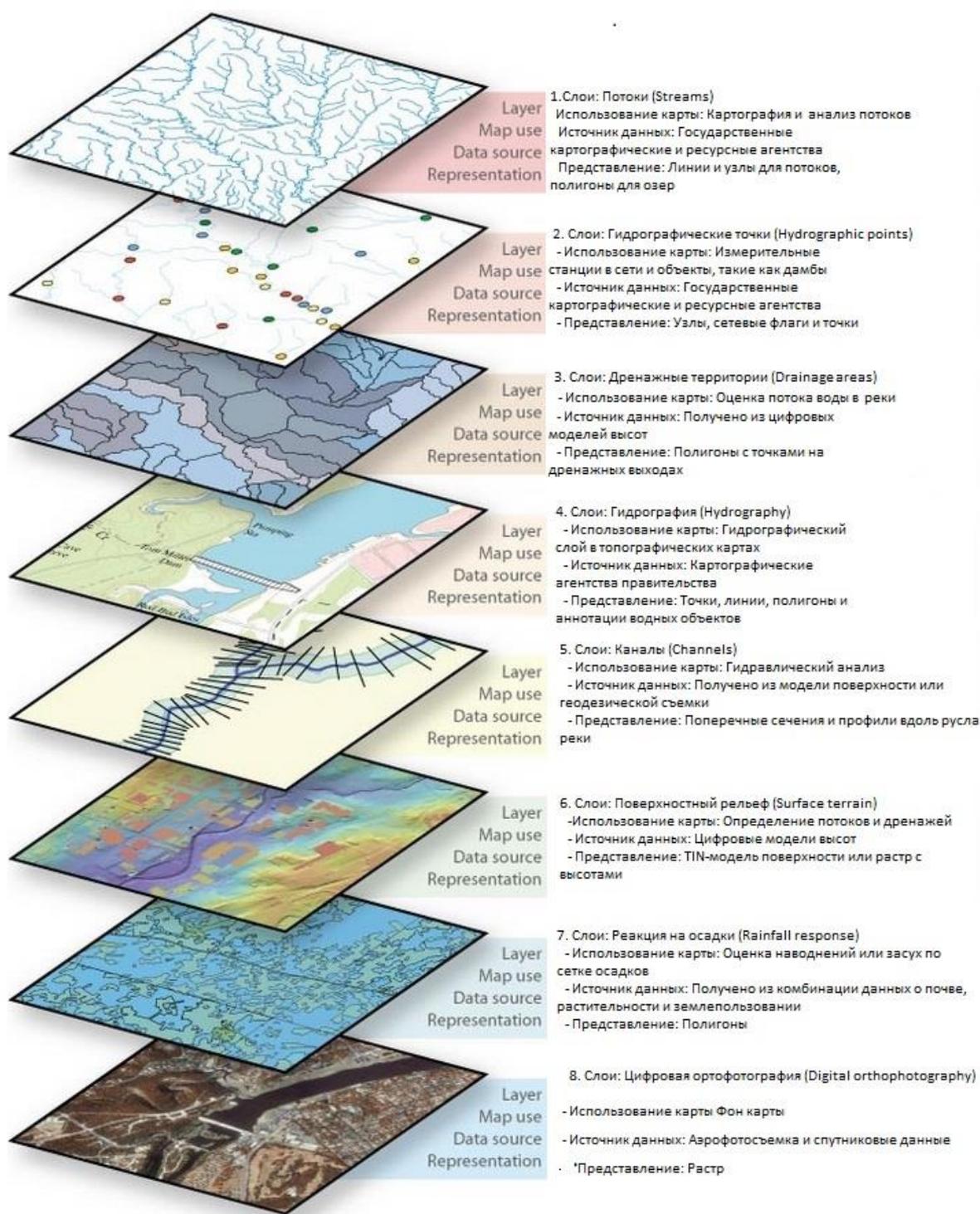


Рисунок 1 – Визуализация слоёв

В образовании ГИС позволяют перейти от репродуктивного усвоения знаний к деятельностному подходу, где учащиеся самостоятельно проводят исследования, выдвигают гипотезы и проверяют их на реальных данных [1, 2, 4].

Психолого-педагогические аспекты использования ГИС, для учащихся 8-9 классов характерны:

- Критическое мышление – способность анализировать противоречия (например, между экономическим развитием и экологией) [1].

- Потребность в самостоятельности – интерес к проектной работе (создание экологических карт, моделирование климатических изменений).

- Эмоциональная вовлечённость – актуальные темы (изменение климата, антропогенное воздействие) повышают мотивацию [1].

Интеграция ГИС в обучение географии отвечает этим потребностям, предоставляя инструменты для решения реальных задач. Например, анализ спутниковых снимков лесных массивов Хабаровского края позволяет ученикам оценить масштабы вырубок и предложить меры по восстановлению экосистем [1, 2].

Технология интеграции ГИС в учебный процесс и этапы формирования исследовательских умений включает три взаимосвязанных блока:

1. Познавательный блок – освоение теории:

- Изучение принципов картографии и методов работы с геоданными.

- Освоение программного обеспечения (QGIS, ArcGIS) [3, 4].

2. Практический блок – применение знаний:

- Полевые исследования: замеры кислотности почв, оценка состояния водоёмов.

- Создание цифровых карт антропогенной нагрузки с использованием GPS-трекеров [1].

3. Рефлексивно-аналитический блок– интерпретация результатов:

- Подготовка отчётов в формате научных проектов (например, «Экологический паспорт микрорайона»).

- Участие в конференциях с презентацией выводов [1, 3].

Примеры заданий

1. Проект «Влияние Транссиба на экосистемы Приамурья»:

- Учащиеся анализировали спутниковые снимки, выявляя зоны фрагментации лесов вдоль железной дороги.

- Использовали ГИС для построения карт шумового загрязнения и миграции животных [1].

2. Элективный курс «ГИС в географии»:

- Обучение работе с Lidar-данными для создания 3D-моделей рельефа.

- Практикум по прогнозированию паводков с использованием гидрологических моделей [3, 6].

Результаты эксперимента и количественные показатели после внедрения ГИС-технологий в экспериментальных классах зафиксирован:

- Рост точности картографических работ на 40% (сравнение с контрольной группой).

- Увеличение числа подтверждённых гипотез на 35% (анализ проектов) [1].

Качественные изменения

- Развитие метапредметных навыков:

- Умение работать с большими массивами данных (Big Data).

- Навыки междисциплинарного анализа (география + экология + информатика) [3, 4].

- Повышение мотивации:

- 83% учащихся отметили, что ГИС сделали уроки географии более практико-ориентированными [1].

Рекомендации для педагогов

1. Используйте региональный материал – анализ локальных проблем (например, деградация почв Хабаровского края) усиливает вовлечённость.

2. Комбинируйте форматы – сочетайте урочные занятия с полевыми экспедициями и онлайн-модулями (работа с облачными ГИС, такими как ArcGIS Online).

3. Внедряйте проектный подход – от простых заданий (сравнение климатических карт) до комплексных исследований (разработка программ устойчивого развития территорий) [1, 3].

В заключении можно сказать, что ГИС-технологии трансформируют географическое образование, делая его интерактивным и соответствующим вызовам XXI века. Они не только формируют исследовательские умения, но и воспитывают экологическую ответственность, готовя школьников к решению реальных проблем. Опыт лицея №21 демонстрирует: интеграция ГИС в учебный процесс повышает качество образования на 25-30%, что подтверждает эффективность данного подхода [1, 4].

В перспективе внедрения искусственного интеллекта для автоматизации анализа геоданных и использование VR-технологий для виртуальных полевых практик.

Список источников

1. Берлянт, А.М. Геоинформационное картографирование / А.М. Берлянт. – М.: Астрей, 1997. – 64 с. – Текст: непосредственный

2. ДеМерс, М.Н. Географические информационные системы. Основы / М.Н. ДеМерс. – М.: Дата+, 1999. – 490 с. – Текст: непосредственный

3. Капралов, Е.Г. Основы геоинформатики: Учебное пособие / Е.Г. Капралов, А.В. Кошкарёв, В.С. Тикунов. – М.: Академия, 2004. – 480 с. – Текст: непосредственный

4. Лебедев, С.В. Пространственное ГИС-моделирование геоэкологических объектов в ArcGIS / С.В. Лебедев, Е.М. Нестеров. – СПб.: РГПУ, 2018. – 280 с. – Текст: непосредственный

Статья поступила в редакцию 18.02.2025;
одобрена после рецензирования 03.03.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 81:811.581

НЕПЕРЕВОДИМОСТЬ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Белоносова Анна Дмитриевна¹, Лоншакова Алина Дмитриевна²

¹Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия, belonosova.anna.8@gmail.com

²Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия, alinalonshakovaa@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос непереводимости как одной из проблем современных теоретических исследований перевода. Обсуждаются мнения различных авторов, таких как В. Гумбольдт, Д. Кэтфорд и других, о принципиальной возможности перевода, а также о сложностях, связанных с передачей культурных и языковых особенностей. Уделяется внимание видам непереводимости: лингвистической и культурной, а также методам, используемым для компенсации недостающего в языке перевода.

Ключевые слова: перевод, непереводимость, китайский язык, теория перевода, лингвистическая непереводимость, культурная непереводимость

Вопрос о возможности перевода рассматривается многими лингвистами, что делает его одним из ключевых вопросов теории перевода. Перевод как разновидность языковой коммуникации тесно связан с лингвистикой, проблема перевода широко рассматривается и в современной теории языка, поэтому его изучение является одной из важных задач как для прикладного, так и для теоретического языкознания [6, с. 95].

Традиционно перевод рассматривается с точки зрения точности передачи оригинала. Критики же перевода утверждают, что оригинал, как и перевод, служит средством передачи определенных идей и эмоциональных состояний читателю, для того чтобы определенным образом повлиять на него, что является основной задачей перевода [1, с. 66]. Согласно В. Н. Комиссарову это называется «коммуникативная равноценность» текстов, выступающая в качестве ключевого критерия перевода.

Существуют различные взгляды на степень переводимости текстов. Вопросы переводимости и непереводимости занимали многих исследователей. Лингвисты Л. С. Бархударов и В. Коллер придерживались мнения о принципиальной возможности перевода, полагая, что все, выраженное на одном языке, может быть передано и на другом. Успешная практика коммуникации в глобальном масштабе убедительно доказала, что переводимого несопоставимо больше, чем непереводимого [1, с. 25-26]. Это подтверждается тем, что люди из разных стран эффективно взаимодействуют друг с другом и обмениваются культурным опытом благодаря переводу.

В то же время, некоторые лингвисты сомневаются в возможности успешного перевода, считая его принципиально невыполнимой задачей, при которой переводчик неизбежно выбирает между точностью оригиналу и адаптацией к языку перевода. К примеру, В. Гумбольдт утверждал, что любой перевод – это обреченная попытка решить неразрешимую

задачу. Подобные взгляды получили позднее название «теория непереводаемости» [5, с. 44]. Поэтому невозможность передать при переводе какие-то особенности оригинала - это лишь частное проявление непохожести картин мира двух текстов на разных языках. Но отсутствие полной тождественности не мешает переводу выполнять ту коммуникативную функцию, для выполнения которой и был создан текст оригинала.

Большинство поддерживают позицию шотландского лингвиста Д. Кэтфорда, разграничивающего понятия «лингвистической и культурной непереводаемости». Это связано с существованием трудностей двух видов: расхождениями языковых систем и культурными отличиями. Лингвистическая непереводаемость – это невозможность найти эквивалент в языке перевода только из-за различий между языком перевода и языком оригинала (игра слов, многозначность, двусмысленность). Культурная непереводаемость возникает в том случае, когда какая-либо ситуация функционально релевантная для языка оригинала, полностью отсутствует в культуре языка перевода (названия учреждений, одежды, еды и т.д.) [2, с. 4-5].

Одним из видов лингвистической непереводаемости является непереводаемость на уровне иероглифической письменности. Китайские слова состоят из иероглифов, которые имеют свои значения, в то время как русские слова состоят из букв алфавита, не передающих собственных значений. Отсюда возникает проблема невозможности адекватного перевода с одного языка на другой без потери или искажения смысла. Академик В. М. Алексеев говорил о лингвистической и культурной непереводаемости китайской поэзии из-за невозможности передать на русском сам ритм, красоту и многозначность китайского иероглифа.

Идеографическая непереводаемость возникает из-за уникальности китайских иероглифов, которые представляют собой идеограммы, а не фонетические символы. Это означает, что один иероглиф может представлять целое слово или понятие, что приводит к трудностям при переводе на другие языки [4, с. 49].

В качестве примера можно привести фрагмент из китайского произведения «Троецарствие», автор Ло Гуаньчжун: 云长见一老将出马,知是黄忠,把五百校刀手一字摆开(五十三回) (пер: Гуань Юй, заметив старого воина, понял, что это и есть Хуан Чжун. Он развернул своих воинов в линию, сам стал перед отрядом и мечом сделал знак Хуан Чжуну, чтобы он остановился)[3]. В данном отрывке форма иероглифа «一» используется не просто как обозначение числа «один», а как визуальный образ того, как Гуань Юй выстраивал строгую, упорядоченную линию из воинов. Это метафорическое использование иероглифа придает описанию динамичности и наглядности.

В китайском медиа пространстве можно встретить непереводаемость на уровне иероглифов. Можем заметить, что такие выражения состоит из четырех иероглифов и с каждым последующим иероглифом замечается усиление образа. Даже не зная значение, мы

можем догадаться по частям иероглифов, (т.е. каждый иероглиф наглядно показывает значение), например: 火炎焱焱(пер: огонь становится все больше и больше), 又双叒叕(пер: снова и снова, раз за разом), 水洄淼淼(пер: наводнить, полным полно), 林木森森(пер: густой, поросший лесом), 驢(пер: таун лошадей, несущиеся галопом лошади).

Обратим внимание на следующий вид непереводимости - культурная непереводимость.

Перевод является важным средством культурного обмена между людьми, использующими разные языки. История, социальная система, окружающая среда, религия, обычаи приобретают наглядную форму в словах, пословицах, идиомах и т. д. Часто при переводе того или иного слова или выражения в целевом языке не находится эквивалента, и переводчики вынуждены искать слова с похожими смыслами. При таком переводе может потеряться культурный подтекст.

Рассмотрим аспект культурной непереводимости на примере выражений, содержащих широко известное китайское концептуальное словосочетание «инь ян».

Перевести 阴инь и 阳ян с китайского на русский напрямую невозможно, это связано с тем, что в китайской культуре эти понятия тесно связаны с конкретным мировоззрением и культурными ассоциациями, которые не имеют прямых аналогов в русской культуре.

Концепция «инь ян», помимо фундаментального значения гармонии и равновесия, включает в себя множество семантических оттенков. «Инь» может означать женское начало, темноту, луну, холод, влажность и твердость, тогда как «ян» олицетворяет мужское начало, свет, солнце, тепло, сухость и мягкость. Очевидно, что такое многообразие значений порождает трудности при переводе.

Возьмем для примера некоторые выражения и фразеологизмы с морфемами 阴инь и 阳ян, среди которых 独阴不生, 独阳不生, 独天不生, 三合然后生(пер: отрицательное (женское, инь) одно не порождает жизни, положительное (мужское, ян) одно не порождает жизни, небо одно не порождает жизни, соединившись, они порождают жизнь); 阳奉阴违(пер: внешне покоряться, но втайне противостоять – лицемерить); 阴阳合历(пер: лунно-солнечный календарь); 阴阳界(пер: граница между миром живых и миром мёртвых); 阴阳调柱(пер: стойка с внутренней и наружной резьбой); 颠倒阴阳(пер: поменять местами инь и ян, выдавать истинное за ложное, выдавать черное за белое).

中国的烹调术反映了“和合性”, 甜与酸、苦与辣、腥与淡, 可以做阴阳调和 – (пер: Китайское кулинарное искусство также отражает идею «гармоничности», уравнивает сладкое и кислое, горькое и острое, жирное и пресное, создавая сбалансированное сочетание).

Китайская кухня, помимо своей исключительной вкусовой палитры, отражает идею гармоничности. Противопоставление таких вкусовых характеристик, как сладкое и кислое, горькое и острое, жирное и пресное, подчеркивает необходимость их гармоничного сочетания

в блюде. Это подобно принципу «инь ян», где два противоположных начала дополняют друг друга, создавая единое целое. В этом заключается идея баланса: избыток какого-либо вкуса может изменить качество и вкус блюда, нарушив его гармонию.

Как видно из этих примеров, перевод словосочетаний с морфемами 阴 инь и 阳 ян сильно зависит от контекста. Переводчик сталкивается с непростой задачей по выбору наиболее подходящего эквивалента, который сохранит как семантическое содержание, так и культурный подтекст.

Перевод - это многогранный и сложный процесс, при котором неизбежны адаптации, в результате которых часть смысла оригинального текста может быть утрачена. Концепция непереводимости является важным разделом теории перевода, знание которой имеет не только чисто научную, но и прикладную ценность. Непереводимость является одной из ключевых проблем в переводоведении, которая может проявляться как на лингвистическом уровне – из-за различий в структурах языков, – так и на культурном, когда определенные понятия и реалии не имеют прямых эквивалентов в другой культуре. Это требует не только глубокого знания языков, но и понимания культурных особенностей, что делает задачу переводчика еще более сложной и многогранной.

Список источников

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – URL: http://library.lgaki.info:404/2017/Бархударов_Язык%20и%20перевод.pdf (дата обращения: 16.02.2025). – Текст: электронный
2. Ивлева, А. Ю. Проблема переводимости - непереводимости в истории развития переводческой мысли / А. Ю. Ивлева, М. М. Кузнеченкова, Ю. А. Мишарина. – Текст: электронный // Дневник науки. – 2018. – № 4(16). – С. 17. – URL: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2018/4/philology/Ivleva_Kuznechenkova_Misharina.pdf (Дата обращения 14.05.2024)
3. Ло Гуаньчжун (ок. 1330-ок. 1400). Троецарствие : [роман] : в 2 т. : [16+] / Ло Гуаньчжун ; перевод с китайского и комментарии Владимира Панасюка. Т. 2. – Санкт-Петербург : Азбука, 2024. – 876 с. – URL: <https://sheba.spb.ru/bib/lo-troecarstvie-1954.htm> (дата обращения: 16.02.2025). – Текст: электронный
4. Лопатин, М. А. Проблема понятий адекватности и эквивалентности перевода / М. А. Лопатин. – Текст: электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – №. 2. – С. 48-50. – URL: <https://human.snauka.ru/2016/02/14266> (Дата обращения 06.05.2024)

5. Нурыева, Л. Х. К вопросу о переводимости / Л. Х. Нурыева. – Текст: электронный // Вестник Башкирск. ун-та. - 2007. - №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-perevodimosti> (Дата обращения 06.05.2024).

6. Перевышина, И. Р. К проблеме переводимости и непереводимости / И. Р. Перевышина, Т. Н. Дутова. – Текст: электронный // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2011. - № 14. – С. 95-104. - URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/5293/1/Perewyshina_K_probleme.pdf (Дата обращения 06.05.2024)

7. Тюленев, С. В. Теория перевода : учебное пособие / С. В. Тюленев. – Москва : Гардарики, 2004. – 336 с. – URL: https://vsdzhabrailova.narod.ru/olderfiles/1/178250_2D753_tyulenev_s_v_teoriya_-11308.pdf (дата обращения: 16.02.2025). – Текст: электронный

Статья поступила в редакцию 03.03.2025;
одобрена после рецензирования 17.03.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 37.091.322

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ «ГЛАЗАМИ» УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

Боброва Вероника Игоревна

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, bobrovaveronikai@yandex.ru

Аннотация. В статье проводится анализ отношения учителей географии Ульчского и Комсомольского района к проектно-исследовательской деятельности. Проводится анализ анкет учителей. Выявляются как положительные, так и проблемные стороны проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, анкетирование, технологии проектно-исследовательской деятельности

Проектно-исследовательская деятельность в образовательном процессе становится все более актуальной, особенно в таких предметах, как география. Эта форма обучения позволяет учащимся не только углубить свои знания, но и развить критическое мышление, навыки работы в команде и умение самостоятельно искать информацию. В данной статье мы рассмотрим отношение учителей географии к проектно-исследовательской деятельности, а также ее влияние на образовательный процесс.

Для этого, чтобы определить, как относятся учителя географии к проектно-исследовательской деятельности было проведено анкетирование для учителей Комсомольского и Ульчского района. В опросе приняли участие 18 учителей географии. Методом получения эмпирических данных стал онлайн опрос, разработанный с помощью Яндекс формы, опрос состоял из ряда вопросов:

1. Знакомы ли Вы с технологией проектно-исследовательской деятельности?
2. Используете ли вы технологии проектно-исследовательской деятельности в своей преподавательской деятельности?
3. Как вы считаете, проектно-исследовательская деятельность оптимизирует работу учащихся?
4. Где могут быть реализованы фрагменты исследовательской и проектной деятельности?
5. Как вы относитесь к использованию проектно-исследовательской деятельности при изучении предмета «география»?
6. Приведите примеры тем проектов, над которыми вы работали совместно с учащимися.

7. Как вы считаете, проектно-исследовательская деятельность оптимизирует работу учащихся?

8. Какие есть виды проектов школьников в соответствии с ФГОС?

9. Какие виды проектов вы используете в своей педагогической деятельности?

10. Как вы считаете занятие проектно-исследовательской деятельностью помогает учащимся определиться в дальнейшем выборе будущей профессии? [3]

После получения результатов опроса, данные были подвергнуты количественной и качественной обработке.

На рисунке 1 представлены результаты ответов учителей на вопрос «Знакомы ли Вы с технологией проектно-исследовательской деятельности».



Рисунок 1 – Распределение ответов на вопрос «Знакомы ли Вы с технологией проектно-исследовательской деятельности»

Все опрошенные учителя (100%) ответили, что знакомы с технологией проектно-исследовательской деятельности.



Рисунок 2 – Распределение ответов на вопрос «Используете ли вы технологии проектно-исследовательской деятельности в своей преподавательской деятельности?»

Большинство учителей, а именно 94%, используют технологии проектно-исследовательской деятельности в своей преподавательской деятельности и лишь 6% опрошенных учителей не используют технологии проектно-исследовательской деятельности.

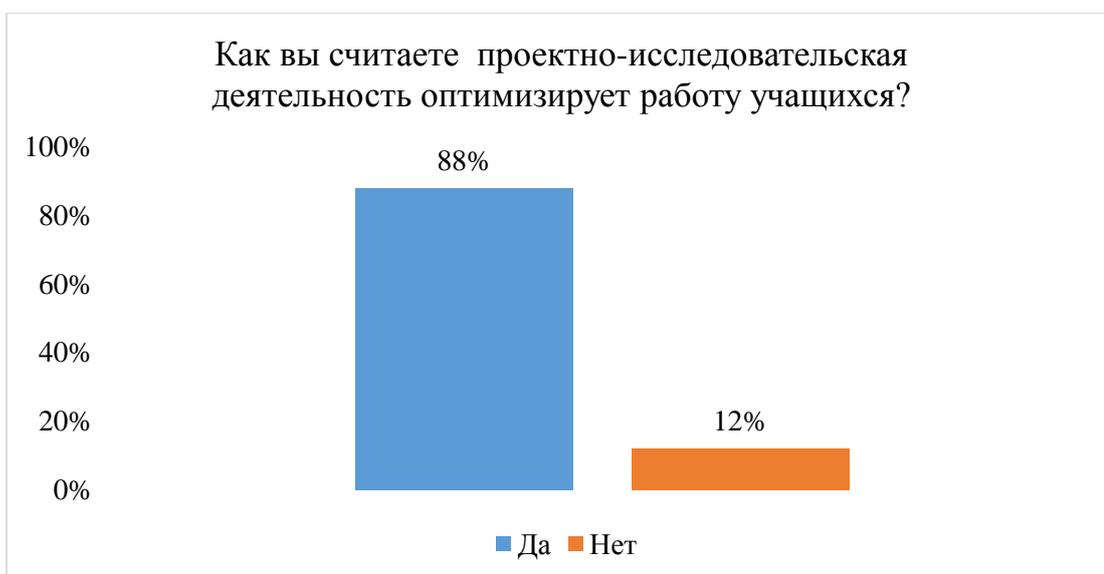


Рисунок 3 – Распределение ответов на вопрос «Как вы считаете проектно-исследовательская деятельность оптимизирует работу учащихся?»



Рисунок 4 – Распределение ответов на вопрос «Где могут быть реализованы фрагменты проектно-исследовательской деятельности?»

Так же большинство опрошенных учителей считают, что проектно-исследовательская деятельность оптимизирует работу учащихся – 88% опрошенных.

Учителя географии в большинстве считают, что элементы исследовательской и проектной деятельности со школьниками могут быть реализованы в рамках внеурочной деятельности (47%), а также почти одинаковое количество ответов набрали следующие варианты использования проектно-исследовательской деятельности: при реализации дополнительных предпрофессиональных программ (28%), на уроке (25%).

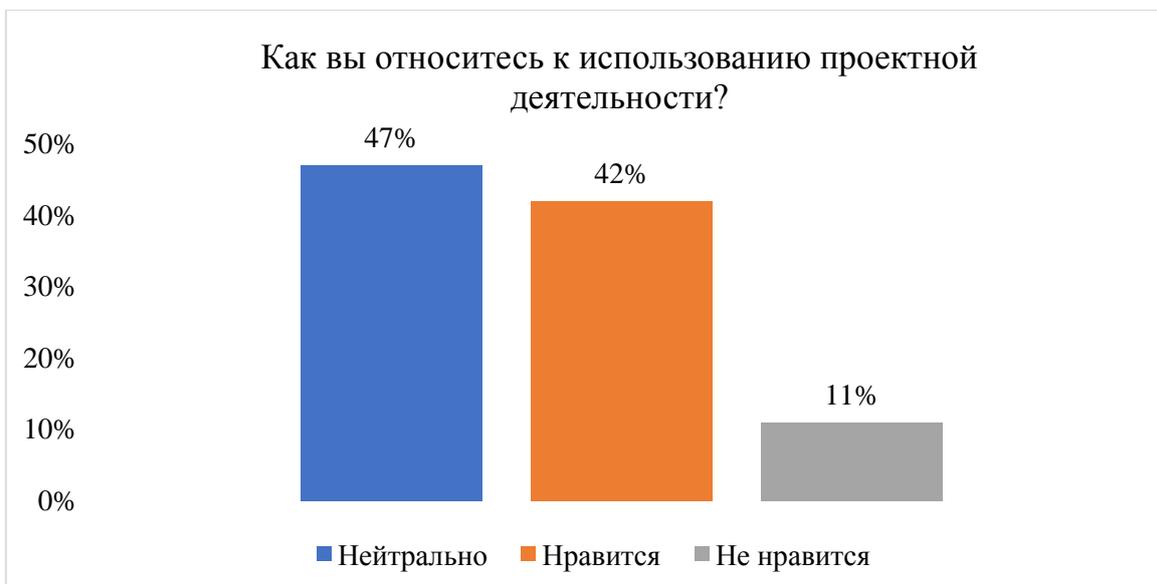


Рисунок 5 – Распределение ответов на вопрос «Как вы относитесь к использованию проектной деятельности?»

Большинство опрошенных имеют нейтральное отношение к проектно-исследовательской деятельности.

Учителям было предложено привести примеры тем проектов, над которыми они работали совместно с учащимися. Можно выделить следующие ответы:

- «Туристический маршрут по Хабаровскому краю»;
- «Исследование качества питьевой воды»;
- «Чудеса Хабаровского края»;
- «Создание примитивного сейсмографа»;
- «Экологические проблемы Амура и пути их решения»;
- «О Красной книге Хабаровского края»;
- «Золотое сечение в изучении географии и биологии»;
- «Водоснабжение села Новый Мир»;
- «Памятник природы озеро Химии»;
- «Заповедники Хабаровского края»;
- «Кристаллы в жизни человека»;
- «Полезные ископаемые Хабаровского края»;
- «Визитная карточка России».

Из ответов учителей видно, что многие выбирают тему проектов на изучение родного края, то есть краеведческие проекты.

Так же один из вопросов «Опишите свое отношение к проектно-исследовательской деятельности по географии» был направлен на то, чтобы учителя дали развернутый ответ о своем отношении к проектно-исследовательской деятельности. Получили следующие ответы:

«Развивает кругозор учащихся, позволяет развить творческие способности, можно объяснить сложные вещи более доступным способом»;

«География обладает огромным потенциалом и обуславливает необходимость подготовки школьников к самостоятельной познавательной, творческой деятельности, формированию у них умений и навыков ведения исследовательской работы»;

«Воспринимаю как необходимость. При нехватке времени на индивидуальную работу с детьми, из-за большой нагрузки. А в целом положительно»;

«Краткосрочные проекты в рамках урока, за. Более сложные в рамках пришкольного лагеря, на каникулах (для мотивированных учеников), за»;

«Положительное отношение. Побуждает учащихся к изучению материала, выходящего за рамки школьной программы, а значит стимулирует к совершенствованию познавательного интереса к самому удивительному предмету школьной программы»;

«Позволяет на более высоком уровне изучать географию своей местности»;

«Дает креативный подход к обучению, создает мотивацию, расширяет кругозор, знакомства с разными формами обработки информации, воспитывает любовь к Родине и малой Родине, помогает изучать различные технологические приемы работы на компьютере».

То есть мы видим, что большинство учителей географии, которым было представлено пройти данное анкетирование, относятся к использованию проектно-исследовательской деятельности положительно, но так же они считают, что данный вид работы занимает много времени как у учителя, так и у ученика.

Проанализировав информации из различных источников, а также из опроса учителей можно выделить позитивные аспекты проектно-исследовательской деятельности.

1. Развитие критического мышления: Учителя географии отмечают, что проектно-исследовательская деятельность способствует развитию у учащихся способности анализировать информацию, делать выводы и формулировать собственные мнения. Это особенно важно в условиях современного информационного общества, где умение критически оценивать источники информации становится необходимым навыком [1].

2. Углубление знаний: Проектная деятельность позволяет учащимся изучать темы более глубоко и всесторонне. Учителя подчеркивают, что работа над проектами помогает учащимся связывать теоретические знания с практическими задачами, что делает обучение более осмысленным и интересным [6].

3. Развитие навыков работы в команде: проектно-исследовательская деятельность часто предполагает работу в группах, что способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде. Учителя отмечают, что такие навыки становятся важными не только в учебе, но и в будущей профессиональной деятельности [5].

4. Повышение мотивации: Проектная деятельность может значительно повысить интерес учащихся к предмету. Учителя географии отмечают, что возможность выбора темы проекта и самостоятельного поиска информации делает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим [2].

Несмотря на множество положительных аспектов, учителя географии также сталкиваются с рядом проблем, связанных с проектно-исследовательской деятельностью.

1. Недостаток времени: Одной из основных проблем является нехватка времени для реализации проектов в рамках учебного плана. Учителя часто вынуждены сокращать время, отведенное на проектную деятельность, что может негативно сказаться на качестве работы.

2. Необходимость в ресурсах: для успешного выполнения проектов учащимся требуются различные ресурсы: доступ к интернету, специализированная литература, оборудование и т.д. Учителя отмечают, что недостаток таких ресурсов может ограничивать возможности учащихся.

3. Разнообразие уровней подготовки: В классе могут учиться учащиеся с разным уровнем подготовки и интереса к предмету. Учителям порой сложно организовать работу так, чтобы каждый ученик мог внести свой вклад и получить удовлетворение от процесса [4].

4. Оценка результатов: Оценка проектной деятельности может быть субъективной и сложной. Учителя сталкиваются с трудностями в разработке критериев оценки, которые бы учитывали как качество работы, так и процесс выполнения проекта [6].

В результате можно сказать, что отношение учителей географии к проектно-исследовательской деятельности в целом положительное. Они видят в ней огромный потенциал для развития учащихся и повышения качества образования. Однако для успешной реализации проектно-исследовательской деятельности необходимо преодолеть существующие проблемы, такие как нехватка времени и ресурсов, а также разработать четкие критерии оценки. Важно, чтобы образовательные учреждения поддерживали учителей в их стремлении внедрять проектно-исследовательскую деятельность, создавая необходимые условия для ее успешного проведения.

Список источников

1. Баранов, А. В. Проектная деятельность как средство формирования критического мышления у школьников / А. В. Баранов. - Текст: непосредственный // Вестник образования. – 2019. – № 3. – С. 12-18.

2. Громова, Н. И. Методы и технологии проектного обучения в школе / Н. И. Громова М.: Просвещение, 2020. - Текст: непосредственный

3. Диагностика отношения педагогов к проектной деятельности. - Текст: электронный // Инфоурок : [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/diagnostika-otnosheniya-pedagogov-k-proektnoy-deyatelnosti-398896.html> (дата обращения: 13.11.2024).

4. Иванова, Р.Н. Организация и планирование научно-исследовательской работы учащихся / Р.Н. Иванова. - М.: Просвещение, 2002. - 144 с. - Текст: непосредственный

5. Лебедева, Т. С Командная работа в проектной деятельности: как развивать навыки сотрудничества у школьников / Т. С. Лебедева. - Текст: непосредственный // Педагогика и психология. – 2021. – № 2(56). – С. 45-52.

6. Сидорова, А. П Оценка проектной деятельности: критерии и подходы / А. П. Сидорова. - Текст: непосредственный // Вестник педагогических исследований. – 2022. – № 5(67). – С. 34-40.

Статья поступила в редакцию 13.02.2025;
одобрена после рецензирования 25.02.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 659

СТАНДАРТЫ КРАСОТЫ В КИТАЕ, ИХ ЕВРОПЕИЗАЦИЯ

Бондарева Мария Михайловна¹, Кошкин Андрей Павлович²

¹Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия, bondareva22102003@gmail.com

²Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия, arkosh@mail.ru

Аннотация. Данная статья анализирует изменения стандартов красоты в Китае за последние десятилетия, подчеркивая влияние как внутренних культурных трансформаций, так и глобальных тенденций. Традиционно китайские представления о красоте основывались на хрупкости, утонченности и мягкости, что отражало многовековые культурные и философские традиции. Однако в связи с ростом влияния западной культуры и моды акценты сместились на высокий рост, стройность и европейские черты внешности. Статья рассматривает исторические аспекты идеалов красоты, начиная с древних династий, когда ценились простота и естественность, и заканчивая современными трендами, такими как блефаропластика и отбеливание кожи. Особое внимание уделяется влиянию социальных сетей и культурной глобализации на восприятие красоты, а также последствиям, связанным с экстремальными стандартами, включая проблемы со здоровьем и социальную дискриминацию по внешности. В заключение подчеркивается, что современные стандарты красоты в Китае представляют собой сложное переплетение традиционных и глобализованных представлений, отражая изменения в обществе и культурные сдвиги.

Ключевые слова: современные стандарты красоты, внешность, глобализация, традиционные ценности, пластическая хирургия, лукизм, европейские стандарты

В последние десятилетия стандарты красоты в Китае претерпели значительные изменения, отражая не только внутренние культурные трансформации, но и влияние общемировых тенденций.

Традиционно китайские представления о красоте были основаны на таких качествах, как хрупкость, утонченность и мягкость, что связано с многовековыми культурными и философскими традициями. Однако с ростом влияния западной культуры и мировых модных трендов китайские идеалы красоты начали изменяться, акцентируя внимание на других чертах, таких как высокий рост, стройность и характерные черты европейской внешности. Этот процесс европеизации стандартов красоты в Китае не ограничивается только внешним обликом, но также влияет на восприятие женской и мужской идентичности, социальных норм и эстетических предпочтений. С другой стороны в последние годы многие известные европейские и американские дома моды стали активно привлекать девушек азиатской внешности, что также порождает интерес к жительницам Поднебесной. Современные китайские стандарты красоты уже не являются результатом исключительно местных

традиций, а становятся частью глобальной картины, где культура потребления и массовые медиа играют важную роль в формировании идеалов.

Стандарты красоты в Древнем Китае были сложными и менялись с течением времени, но общие тенденции всё же прослеживались. В период до династии Цинь, к которому относятся династии Ся, Шан и Чжоу, красота ассоциировалась с простотой и естественностью. Женщины восхищались своей естественной внешностью, подчёркивая чистоту, изящество и скромность. Идеальным эталоном красоты в эту эпоху были лица без косметики, распущенные волосы, изящные фигуры. Вместо пышной физической красоты акцент делался на внутренней красоте и добродетели [2].

В период династии Тан (618-907 гг.) особое внимание уделялось хуадянь (花鈿) – так называемым ярким узорам между бровями, изображавшим животных, рыб и птиц. Эти украшения изготавливались из различных материалов: жемчуга, шелка, золота, бумаги или натуральных красителей. Со временем в бьюти-стандартах Древнего Китая появилась и другая традиция – макияж в стиле Будды. Женщины часто наносили желтый пигмент на верхнюю часть лица, стремясь повторить образ золотой статуи. Также в это время стали популярны сложные причёски, украшенные цветами, а под влиянием культур Средней Азии женщины начали использовать яркие помады и краску для бровей.

В эпоху династии Мин особое внимание стало уделяться блеску и безупречности кожи. Так женщины стремились к фарфоровому цвету лица, без изъянов и дефектов. С помощью косметики добивались бледности и сияния. В моде была утончённая элегантность, женщины стремились подчеркнуть свои природные данные, а не кардинально изменить их. Ценились изысканные вышивки и сложные причёски.

Самой шокирующей практикой в аристократической среде Древнего Китая было бинтование ног, которое считалось особенно популярным при династии Сун. В то время самыми желанными считались женщины с крошечными ступнями длиной не более 10 сантиметров. В начале XX века Кан Ювэй, Су Маньшу и другие общественные деятели подвергли бинтование ног жёсткой критике. После Синьхайской революции в 1911 году и становления республики этот обычай постепенно сошёл на нет. В начале XXI века осталось лишь небольшое число весьма пожилых женщин, имеющих деформированные ноги. Ножки-луночки (или ножки лотоса) достигались за счет стягивания ступней тугими тканевыми лентами, но перед этим девочкам ломали пальцы и как бы подгибали их под себя. Оптимальный возраст для проведения этого ритуала – 4 года, когда кости ребенка еще не сформированы полностью.

Еще одна попытка, на которую соглашались женщины высшего света, – бинтование груди. Эстетические представления почти каждой династии строились вокруг стройного тела с

прямыми линиями. Единственное исключение – династия Тан. Тогда в почете были пышные формы [3]. В остальные же периоды обладательницы больших размеров были вынуждены приостанавливать развитие грудных желез путем уже знакомого бинтования. Процедура по физиологическим причинам проводилась примерно в 10-14 лет. Хотя женщинам и получалось достичь большей изящности, из-за ограниченного поступления кислорода в организм, многие из них получали целый букет проблем со здоровьем. Как и в предыдущем случае, эта практика продолжалась вплоть до 1930-х годов [7].

Красота – это естественная потребность и одно из главных желаний человека, особенно женщины. В то же время само понятие красоты в разных странах, у разных народов и в разных обществах может существенно различаться. Более того, существует тенденция к изменению стандартов красоты под влиянием внешних факторов, когда привлекательность человека может определяться не исторически сложившимися и укоренившимися в сознании людей чертами и категориями, а требованиями, сформулированными модой, фильмами, модельерами, зарубежной культурой и т. д.

Изменения в понимании красоты и стремление соответствовать новым требованиям особенно заметны в азиатских странах. Исторически китайские стандарты женской красоты включали круглое лицо, слегка приплюснутый нос, маленькие ноги, крепкое телосложение и светлую кожу, но сейчас к женской красоте относится только светлая кожа.

В современном обществе красота является одним из основополагающим факторов, которые формируют национальную идентичность и самосознание жителей той или иной страны [1]. Женская красота, как один из важнейших культурных компонентов всегда находилась и продолжает находиться в центре внимания жителей Поднебесной. Это нашло своё отражение, в том числе, в большом количестве идиоматических выражений, связанных с исследуемой проблемой. Это такие известные и часто используемые в жизни чэньюй, как 贵妃绣花 (guìfēixiùhuā) – даже цветы посрамлены красотой Гуй Фэй (так говорят об очень красивой девушке), 貂蝉比约 (diāochánbǐyuē) – Дяо Чань затмевает красотой Луну (символизирует безупречные черты лица и фигуры), 东施效颦 (dōngshīxiàopín) – Дун Ши подражает красоте (обычно используется для описания ситуации, когда не очень красивая девушка пытается приложить максимум усилий, для того, чтобы внешне выглядеть как красавица), 美玉无瑕 (měiyùwúxiá) – красота, безупречная, как яшма (так говорят о людях и предметах, обладающих безупречной красотой). Однако в настоящее время все больше и больше жителей Поднебесной отходят от стандартов красоты, которых Китай придерживался на протяжении значительной части своей истории. За последние несколько десятилетий наблюдаются резкие изменения в понятии традиционной красоты. Происходит переоценка и

пересмотр самих категорий и эталонов красоты, люди отходят от общепринятых предками идеалов и все больше внимания обращают на Запад, тем самым внедряя существенные изменения во внешности и распространяя европейские стандарты красоты по всей стране.

Если светлая кожа и изначально была одним из важнейших признаков женской красоты, то теперь обязательным условием красивой женщины стала не просто светлая, а белая кожа. Этот фактор приобрел для китайок гипертрофированное значение и постепенно превращается в культ. Так как от природы жительницы Китая, по сравнению с жителями европейских стран, имеют более смуглый оттенок кожи, то для них желание выглядеть как европейские женщины вполне объяснимо. Кроме того, изначально, светлая кожа женщины говорила о её высоком социальном статусе и устойчивом финансовом положении, об отсутствии жизненной необходимости физически трудиться в поле от рассвета до заката [8].

Желание иметь светлую кожу, как указывалось выше, не является новомодным, в Китае даже существует выражение «一白遮三丑» (yībáizhēsānchǒu), которое дословно переводится как «одна белизна перекроет три уродства». И все же, не заметить многократно возросший в последние десятилетия интерес, граничащий временами с истерией, невозможно. Такой интерес подогревается, в том числе, фармацевтическими и косметическими компаниями, заинтересованными в получении прибыли и росте заказов. Подавляющее большинство жителей Китая в возрасте от 15 до 35, особенно это касается женщин и девушек, пользуется специальными косметическими средствами: сыворотками, масками, пенками, которые имеют отбеливающий эффект. Помимо этого, некоторые прибегают к достаточно серьёзным косметологическим процедурам с использованием лазера. Одной из самых распространенных процедур является лифтинг с использованием тепловой энергии и лазерный тонинг – это два типа лазеров, которые работают вместе для максимального повышения эластичность кожи, а также выравнивания тона кожи изнутри и с наружи. Он обладает превосходным двойным эффектом в улучшении мелких морщин, пятен и пигментации. Данная процедура предполагает несколько посещений, после которого тон лица и шеи становится на несколько тонов светлее, а все неровности и пигментные пятна удаляются. Существуют и более радикальные способы осветления кожи, такие как так называемые отбеливающие уколы. Эти инъекции, содержащие транексамовую кислоту, глутатион, витамины С и В, а также другие фармацевтические вспомогательные вещества, не одобрены китайской организацией здравоохранения. Несмотря на то, что их применение законно, оно не гарантирует достижения желаемого результата. Скорее, такие уколы выступают как дополнительная процедура, которая требует регулярного повторения и должна использоваться в рамках комплексного подхода к отбеливанию кожи под контролем специалиста [4]. Для того, чтобы не только лицо соответствовало общепринятым европейским стандартам красоты, китайки даже в жаркую,

солнечную погоду предпочитают скрывать кожу под кофтами, брюками, или же практически всегда ходят под зонтиком, чтобы солнечные лучи не попадали на кожу. Более того, китайки, традиционно осторожно относящиеся к плаванию в открытых водоёмах (впрочем, это относится и к мужчинам) в случае, если всё же приходят на пляж, предпочитают принимать морские процедуры сидя в тени под зонтом. Среди китайок всё же осмеливающихся поплавать в море, многие плавают в буркини – полностью закрытом купальном костюме.

Следующим трендом, который получает все более и более широкое распространение не только в Китае, но и других азиатских странах, таких как Южная Корея или Япония, является блефаропластика [6], или простыми словами, оперативное вмешательство с целью создания двойного века. Только в Китае ежегодно проводится больше 300 тысяч таких операций. Данную операцию делают не только женщины, но и мужчины, причем как в молодом, так и в преклонном возрасте. Характерной особенностью внешности многих представителей азиатских народов является специфическая форма век. У таких людей обычно отсутствует естественная складка на верхнем веке (суборбитальная складка), что придает глазам уникальный разрез. При этом внутренний уголок глаза часто частично прикрыт эпикантусом, также известным как «монгольская складка» – тонким полукруглым участком кожи [6].

Все эти изменения демонстрируют проблему лукизма (от английского слова «look») – дискриминация по внешности в Китае, потому что первое, на что обращают внимание – это внешность. Человек, который выглядит соответствующе современным веяниям и трендам, имеет больше возможностей для успешной и благоприятной жизни. Визуальная оценка внешности кандидатов играет значительную роль, и дискриминация по внешнему виду является распространённой практикой среди работодателей. Поэтому для многих, особенно для молодого поколения, которое подвергается мощному влиянию, улучшение внешности становится не просто личным выбором, а стратегическим шагом. Пластическая хирургия и изменения во внешности воспринимаются теперь не как способ устранить какой-либо недостаток, а как инвестиция в профессиональный успех и карьерный рост. Кроме того, привлекательная внешность открывает больше возможностей в личной жизни, увеличивая шансы на знакомство с более состоятельными или привлекательными партнёрами [4].

Что касается причёсок, то азиаток нечасто увидишь с короткой стрижкой. Длинные волосы были и остаются в моде и по сей день. Несомненно, девушки часто экспериментируют с цветом волос, но предпочтение отдают натуральным оттенкам каштанового или черного цветов. Длинные блестящие чёрные волосы у женщины считаются исключительно красивыми, особенно если они густые и пышные. В то же время китайки не увлекаются какими-то особыми причёсками, предпочитая обычные формы укладки волос. Тем более редко можно встретить китайок, носящих парик. Зубы китайских женщин, как и в других культурах,

должны быть белыми и прямыми. В китайской культуре красивые зубы часто описываются с помощью метафоры. Например: 齿如编贝 (chǐrúbiānbèi) – зубы, как белая морская соль, или 朱唇皓齿 (zhūchúnhàochǐ) – красные губы и белые зубы [3].

Если говорить о фигуре, следует отметить, что в китайской культуре долгое время идеальный образ женщины ассоциировался с высокой, стройной и изящной фигурой. Популярность высокого роста среди женщин остается заметной, о чем свидетельствуют победительницы местных конкурсов красоты. Однако это может быть связано скорее с глобальными стандартами индустрии красоты, нежели с традиционными культурными предпочтениями. В настоящее время в китайской социальной сети Weibo получил распространение тревожный флешмоб под названием «A4 Challenge», который уже вышел за пределы платформы. Его суть заключается в том, чтобы сделать фото, держа лист бумаги формата А4 вертикально перед собой. Если талия полностью скрывается за листом, это считается поводом для гордости, и участники публикуют такие снимки с хэштегом #A4waist в Instagram. Если же талия выходит за границы листа, подобные фото, как правило, не демонстрируются. Ширина листа А4 составляет 21 сантиметр, что соответствует обхвату талии около 50 сантиметров или меньше [9]. Такой показатель крайне мал даже для большинства китайских женщин, чьи параметры обычно ближе к этим стандартам. Кроме этого, наблюдаются новые эстетические тенденции, касающиеся формы отдельных частей тела, которые с медицинской точки зрения не всегда считаются здоровыми. Примерами таких трендов являются так называемые «квадратные плечи» (直角肩 - zhíjiǎojiān) и «плечи-бабочки» (蝴蝶肩 - húdiéjiān), характеризующиеся заметно выступающими лопатками [4].

В заключение следует отметить, что современные стандарты красоты в Китае представляют собой сложное переплетение традиционных культурных идеалов и западных влияний. С одной стороны, сохраняются устойчивые ценности, такие как хрупкость, изящество и утонченность, глубоко укорененные в китайской культуре. С другой стороны, усиливается европеизация внешних канонов, делается акцент на высокий рост, худощавое телосложение и другие признаки, продиктованные глобальными модными трендами. Подобное смешение отражает не только культурные сдвиги, но и взаимодействие Китая с глобальным миром, где социальные сети и массовая культура играют ключевую роль в формировании новых эстетических норм. Однако такие тенденции, особенно те, которые связаны с экстремальной худобой, проведением не всегда оправданного и иногда потенциально опасного хирургического вмешательства, часто вызывают беспокойство из-за их возможных негативных последствий как для физического, так и для психологического здоровья. Таким образом, стандарты красоты в Китае становятся не просто отражением модных веяний, но и

маркером изменений в обществе, где пересекаются локальные традиции и глобализированные взгляды на идеалы внешности.

Список источников

1. Васендина А. С., Чижова Е. А. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СТАНДАРТОВ КРАСОТЫ В РЕКЛАМЕ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИЕЙ // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2019. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-voSPIriatiya-standartov-krasoty-v-reklame-kitayskoj-auditoriej> (дата обращения: 21.12.2024).

2. Саввина Ольга Владимировна Стандарты женской красоты: естественное и культурное. // Человек и культура. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/standarty-zhenskoj-krasoty-estestvennoe-i-kulturnoe> (дата обращения: 21.12.2024).

3. Чжан, М. Образ красивой женщины в китайских фразеологизмах / М. Чжан // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 181. – С. 35-39. – EDN XWLHDX.

4. Как стать фарфоровой принцессой или культ белой кожи в Китае // magazeta.com : сайт. – URL: <https://magazeta.com/meibai> (дата обращения: 18.02.2025)

5. Отслеживание эволюции стандартов красоты в Древнем Китае // epochtimes.ru : сайт. – URL: <https://www.epochtimes.ru/china/tradicionnaya-kultura/envn-187877/> (дата обращения: 17.02.2025)

6. Пластика восточных веков // rth-revival.ru : сайт. – URL: <https://rth-revival.ru/services/plastika-vostochnyh-vek/> (дата обращения: 18.02.2025)

7. A Thin Fad Is Becoming Life-Threatening for Chinese Women // vice.com : сайт. – URL: <https://www.vice.com/en/article/thin-fad-china-brandy-melville> (дата обращения 28.01.2025)

8. Chinese Beauty Standards, What Do Chinese Find Beautiful? // marketingtochina.com : сайт. – URL: <https://marketingtochina.com/chinese-beauty-standards-what-do-chinese-find-beautiful/> (дата обращения: 18.02.2025)

9. Standards of Beauty in China // studycli.org : сайт. – URL: <https://studycli.org/chinese-culture/chinese-standards-of-beauty> (дата обращения: 18.02.2025)

Информация об авторах:

Мария Михайловна Бондарева – бакалавр, кафедра «Высшая школа лингвистики и педагогики», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия, bondareva22102003@gmail.com

Андрей Павлович Кошкин – старший преподаватель ВШЛиП Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия, koshkin_ap@spbstu.ru

Статья поступила в редакцию 24.02.2025;
одобрена после рецензирования 11.03.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 373.016:51

ЗАДАЧИ С ПАРАМЕТРАМИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Дегтяренко Валентина Альбертовна¹, Храмцов Леонид Дмитриевич²

^{1,2} Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия,

¹degtyarenko_koms@mail.ru, ²khramtsov_leonid@mail.ru

Аннотация. Задачи с параметрами присутствуют в ОГЭ, а также в ЕГЭ, и вызывают большие трудности у многих учащихся, и даже учителей. В данной статье продемонстрированы различные методы решения одной и той же задачи с параметром. Овладение методами, рассмотренных в статье должно повысить интерес у учащихся, сдающих профильный ЕГЭ по математике к решению задач №18.

Ключевые слова: Задачи с параметром, аналитический способ, графический способ, векторные интерпретации, повышение интереса учащихся к математике, улучшение качества усвоения материала

Образовательный процесс стоит в авангарде общественного прогресса, при этом качество обучения определяет эффективность достижения учебных высот. Учебные результаты выпускников общеобразовательных школ значительно влияют на их будущие перспективы и карьерные траектории.

Переориентация образовательной модели с традиционной, ориентированной на накопление фактических знаний, к системно-деятельностному подходу ведет к изменению фокуса обучения: от запоминания фактов в области научных основ к развитию универсальных учебных навыков на примере этих самых основ. Акцент перемещается с усвоения стандартного объема учебного материала на освоение и применение комплекса учебных действий в ходе работы с учебным контентом. Данную задачу проблематично решить при отсутствии интереса учащихся к изучаемому предмету.

Поддержание интереса учащихся к учебному предмету становится сложной задачей, когда образовательный процесс ограничивается лишь одной целью: обучение учащихся выполнению определенных операций по строгому образцу. В этом контексте, важность приобретает не только передача знаний о стандартных алгоритмах, но и воспитание умения их осмысленного, инновационного использования. Хорошим методом для достижения такой цели служит следующая техника. Как только ученики полностью усвоили все шаги алгоритма, им предъявляется задание, решаемое с применением изученного метода, однако так, что прямое следование алгоритму не является самым эффективным подходом. Более изящное решение возникает через глубокий анализ заданных условий задачи и делание обоснованных логических заключений вместо механического следования инструкциям.

Продemonстрируем это утверждение на примере решения задач с параметрами. Традиционно задачи с параметрами включаются в КИМ ЕГЭ и КИМ ОГЭ по математике, но в большинстве школьных учебниках данная тема не является обязательной к изучению. Тем не менее при изучении других тем у учителя есть возможность решать с учениками задачи с параметрами. При обсуждении задачи ученики могут предлагать различные способы решения, опираясь на ранее изученный материал. Одну и ту же задачу можно решать в разных классах. Различные методы решения задач с параметрами авторами рассматривались в [1-6].

Рассмотрим решение следующей задачи с параметром:

Определить при каком значении параметра a уравнение

$$\sqrt{x^2 - 6x + 10} + \sqrt{x^2 - 4x + 8} = a \quad (1)$$

имеет решение.

Попробуем решить этот пример аналитическим способом. Чтобы уравнение имело решение должно выполняться условие $a > 0$. Выделим полный квадрат и получим: $\sqrt{(x-3)^2 + 1} + \sqrt{(x-2)^2 + 4} = a$. Значит область определения этого уравнения $x \in \mathbb{R}$. Обе части уравнения (1) неотрицательны, возведем их в квадрат и получим равносильное уравнение

$$x^2 - 6x + 10 + x^2 - 4x + 8 + 2\sqrt{(x^2 - 6x + 10)(x^2 - 4x + 8)} = a^2$$

$$\sqrt{x^4 - 10x^3 + 42x^2 - 88x + 80} = \frac{a^2}{2} - x^2 + 5x - 9$$

Это уравнение равносильно системе

$$\begin{cases} \frac{a^2}{2} - x^2 + 5x - 9 \geq 0 \\ x^4 - 10x^3 + 42x^2 - 88x + 80 = x^4 - 10x^3 + x^2(43 - a^2) + x(5a^2 - 90) + \frac{a^4}{4} - 9a^2 + 81 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \frac{a^2}{2} - x^2 + 5x - 9 \geq 0 \\ x^2(1 - a^2) + x(5a^2 - 2) + \frac{a^4}{4} - 9a^2 + 1 = 0 \end{cases} \quad (2)$$

Если $a = 1$, то второе уравнение из системы (2) примет вид $12x - 31 = 0$, откуда $x = \frac{31}{12}$.

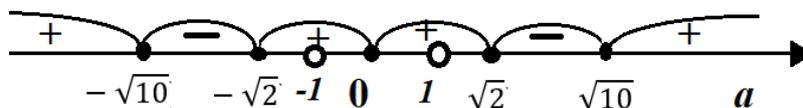
Проверим будет данное значение переменной x удовлетворять первому неравенству системы (2): $\frac{1}{2} - \left(\frac{31}{12}\right)^2 + 5\frac{31}{12} - 9 \geq 0$, $\frac{-325}{144} \geq 0$ – неверно. Следовательно, при $a = 1$ система (2) решения иметь не будет.

Пусть теперь $1 - a^2 \neq 0$. Получаем квадратное уравнение и для того чтобы система (2) имела решение необходимо чтобы дискриминант квадратного уравнения был больше или равен 0, а найденные корни удовлетворяли первому неравенству.

$$D = a^6 - 12a^4 + 20a^2 = a^2(a^4 - 12a^2 + 20) \geq 0$$

Решим неравенство $(a^4 - 12a^2 + 20) \geq 0$ отдельно. Сделаем замену $a^2 = t$, получаем $t^2 - 12t + 20 = 0$, $t_1 = 2$, $t_2 = 10$. Значит, $t^2 - 12t + 20 = (t-2)(t-10)$. Теперь

$$D = a^2(a - \sqrt{2})(a + \sqrt{2})(a - \sqrt{10})(a + \sqrt{10}) \geq 0$$



С учетом условия $a > 0$ получаем, что $a \in (0; 1) \cup (1; \sqrt{2}] \cup [\sqrt{10}; +\infty)$. В этом случае квадратное уравнение из системы (2) будет иметь решение:

$$x_{1,2} = \frac{2 - 5a^2 \pm \sqrt{D}}{2(1 - a^2)}$$

Теперь осталось проверить при каких значениях параметра a хотя бы один из найденных корней x_1 или x_2 будет удовлетворять первому неравенству системы (2). То есть осталось найти

решение совокупности
$$\begin{cases} \frac{a^2}{2} - x_1^2 + 5x_1 - 9 \geq 0 \\ \frac{a^2}{2} - x_2^2 + 5x_2 - 9 \geq 0 \end{cases}$$

В результате мы получим неравенства 6 степени.

Эффективное решение такого неравенства на данный момент найти проблематично. Все это стимулирует учеников рассмотреть другие, не аналитические способы решения системы (1).

Рассмотрим графическое решение этого уравнения. Выделим полный квадрат: $\sqrt{(x-3)^2 + 1} + \sqrt{(x-2)^2 + 4} = a$. Очевидно, что область определения данного уравнения – любое действительное число. Построим графики функции $y_1(x) = \sqrt{(x-3)^2 + 1} + \sqrt{(x-2)^2 + 4}$ и $y_2(x) = a$. Графиком функции y_2 будет являться прямая параллельная оси ОХ и проходящая через точку с координатами $(0; a)$. Для того, что уравнение имело решение при $a=a'$ необходимо, что графики функции y_1 и $y_2 = a'$ имели общие точки. Для того чтобы построить эскиз графика функции $y_1(x)$ найдем производную функции, определим критические точки и промежутки возрастания и убывания:

$$\begin{aligned} y'(x) &= \frac{x-3}{\sqrt{(x-3)^2 + 1}} + \frac{x-2}{\sqrt{(x-2)^2 + 4}} \\ \frac{x-3}{\sqrt{(x-3)^2 + 1}} + \frac{x-2}{\sqrt{(x-2)^2 + 4}} &= 0 \\ (x-3)\sqrt{(x-2)^2 + 4} + (x-2)\sqrt{(x-3)^2 + 1} &= 0 \\ (3-x)\sqrt{(x-2)^2 + 4} &= (x-2)\sqrt{(x-3)^2 + 1} \quad (2) \end{aligned}$$

Легко видеть, что на промежутке $(-\infty; 2)$ функция $y_1(x)$ будет убывать, на промежутке $(3; +\infty)$ будет возрастать. Значит, на промежутке $[2; 3]$ должна находиться точка минимума. На этом промежутке обе части уравнения (2) неотрицательны и мы можем возвести их в квадрат:

$$(3 - x)^2((x - 2)^2 + 4) = (x - 2)^2((x - 3)^2 + 1)$$

Получаем квадратное уравнение $3x^2 - 20x + 32 = 0$ и находим корни уравнения: $x_1 = 8/3$, $x_2 = 4 \notin [2; 3]$. Значит, $x_1 = 8/3$ – точка минимума. Вычислим значение функции $y_1(x)$ в этой точке.

$$y_1(8/3) = \sqrt{\left(\frac{8}{3} - 3\right)^2 + 1} + \sqrt{\left(\frac{8}{3} - 2\right)^2 + 4} = \sqrt{\frac{10}{9}} + \sqrt{\frac{40}{9}} = \frac{\sqrt{10} + 2\sqrt{10}}{3} = \sqrt{10}.$$

Построим эскиз графика графиков функции $y_1(x)$ и $y_2(x)$ (Рис.1)

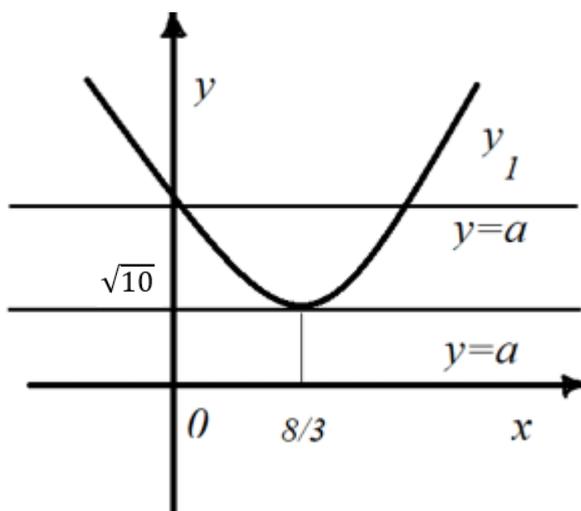
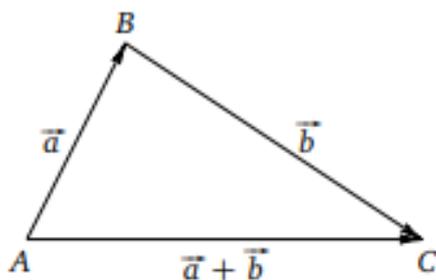


Рисунок 1

Теперь легко видеть, что графики функции $y_1(x)$ и $y_2(x)$ будут иметь общие точки, а уравнение (1) будет иметь решение если $a \geq \sqrt{10}$.

Рассмотрим еще один способ решения этого уравнения с параметром.

Многие алгебраические задачи (уравнения, неравенства, вычисление наибольших и наименьших значений выражений), кажущиеся на первый взгляд довольно сложными, могут быть с успехом решены с помощью средств векторной алгебры, прежде всего неравенств $|\vec{a}| + |\vec{b}| \geq |\vec{a} + \vec{b}|$ и $|\vec{a}| - |\vec{b}| \leq |\vec{a} - \vec{b}|$ и условий обращения этих неравенств в равенства. Вначале рассмотрим, как можно применить неравенство $|\vec{a}| + |\vec{b}| \geq |\vec{a} + \vec{b}|$ к решению ряда алгебраических задач. Неравенство $|\vec{a}| + |\vec{b}| \geq |\vec{a} + \vec{b}|$ представляет собой по существу не что иное, как неравенство треугольника (сумма длин двух векторов не меньше длины вектора, равного сумме этих векторов; см. рис.).



$$\begin{aligned}
 AB &= |\vec{a}|, \\
 BC &= |\vec{b}|, \\
 AC &= |\vec{a} + \vec{b}|, \\
 AC &\leq AB + BC.
 \end{aligned}$$

Знак равенства достигается тогда и только тогда, когда векторы \vec{a} и \vec{b} сонаправлены, т.е. когда отношения их соответствующих координат равны между собой и равны отношению их длин (модулей).

Применим этот метод для решения нашего уравнения. Выделим полные квадраты в каждом подкоренном выражении. Получим: $y = \sqrt{(x-3)^2 + 1} + \sqrt{(x-2)^2 + 4}$

Введём векторы $\vec{a} \{3-x; 1\}$ и $\vec{b} \{x-2; 2\}$, тогда вектор $\vec{a} + \vec{b}$ имеет координаты $\{1; 3\}$ и $|\vec{a} + \vec{b}| = \sqrt{1^2 + 3^2} = \sqrt{10}$. Поэтому в силу неравенства $|\vec{a}| + |\vec{b}| \geq |\vec{a} + \vec{b}|$ и того, что $y = |\vec{a}| + |\vec{b}|$, получаем $y \geq \sqrt{10}$. Последнее неравенство обращается в равенство, только если векторы \vec{a} и \vec{b} сонаправлены. Но вектор \vec{a} параллелен вектору \vec{b} в том и только том случае, если отношения их соответствующих координат равны между собой и равны отношению их длин, откуда $\frac{3-x}{x-2} = \frac{1}{2}$ (Заметим, что при $x = 5$ векторы не являются сонаправленными, следовательно, $x \neq 5$ и деление на $x-5$ возможно). Корнем последнего уравнения является $x = \frac{8}{3}$. Значит, наименьшее значение функции $y = \sqrt{x^2 - 6x + 10} + \sqrt{x^2 - 4x + 8}$ достигается при $x = \frac{10}{3}$ и равно $\sqrt{10}$. Следовательно, наше уравнение имеет решение при $a \geq \sqrt{10}$

Мы видим, что каждая задача с параметрами носит исследовательский характер, стимулирует учащихся применять все полученные ранее знания, выбрать наиболее эффективный алгоритм решения задачи.

Таким образом, решение задач с параметрами в рамках факультативных, элективных или просто дополнительных занятий по математике, что позволяет повысить интерес учащихся к изучению математике и качество усвоения пройденного материала.

Список источников

1. Дегтяренко В.А. Три решения одной задачи с параметром / В.А. Дегтяренко. – Текст: непосредственный // Математика в школе. – 2001. № 5. – С. 62-64.
2. Дегтяренко В.А. Графические методы решения задач с параметрами / В.А. Дегтяренко. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы совершенствования математического и физического образования в школе и вузе: Материалы региональной

научно-практической конференции. - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом.-н/А гос. пед.ун-та, 2006. - С.44-49.

3. Дегтяренко В.А. Различные способы решения одной задачи с параметром / В.А. Дегтяренко. – Текст: непосредственный // Певзнеровские чтения: материалы научно-методической конференции (30-31 октября 2014, Комсомольск-на-Амуре). - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПГУ, 2014. – С. 23-27.

4. Храмцов Л.Д. Решение задач с параметрами / Л.Д. Храмцов. – Текст: непосредственный // Певзнеровские чтения: материалы IV Региональной научно-практической конференции. - Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2016. - С. 11-115.

5. Храмцов Л.Д. Решение систем уравнений с параметрами / Л.Д. Храмцов, Г.Н. Сумина. – Текст: непосредственный // Певзнеровские чтения: материалы III Региональной научно-практической конференции. - Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2015. - С.131-134.

Статья поступила в редакцию 27.12.2024;
одобрена после рецензирования 23.01.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 81 : 37. 091. 33

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Зайцева Ульяна Александровна

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре, Россия, Ulyanakomsa@gmail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативной компетенции у школьников на различных этапах школьного обучения. Описаны ключевые компоненты коммуникативной компетенции, а также подходы к организации педагогического сопровождения, направленные на развитие языковых и коммуникативных навыков обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагогическое сопровождение, иностранный язык, школьное образование, методы обучения, начальное образование, основное общее образование, компетентностный подход, речевая компетенция, социокультурная компетенция, педагогические технологии, межкультурная компетенция

Одним из важнейших компонентов школьного образования является изучение иностранных языков, в ходе которого особую значимость приобретает развитие коммуникативной компетенции – способности эффективно и корректно общаться на иностранном языке в различных ситуациях.

В современной отечественной педагогике понятия «компетентность» и «компетенция» активно начали употребляться в 90-е гг. XX века в работах П.П. Борисова, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Б.Д. Эльконина др. В настоящее время, в период внедрения концепции компетентностного подхода, существует проблема единого определения содержания терминов «компетентность» и «компетенция». Осуществленный нами анализ научной литературы выявил терминологическую разобщенность мнений по данному вопросу [2]. Приступая к анализу позиций исследователей, обратимся к лингвистическому толкованию данных лексем.

В Толковом словаре русского языка находим следующие определения: «Компетентный – знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области; а также второе значение – обладающий компетенцией [10]. В «Большом энциклопедическом словаре» под компетенцией понимается: 1) круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;

2) знания и опыт в той или иной области» [3].

Как видим, и в том, и в другом представленном определении присутствует знаниевый компонент, а также компонент сферы деятельности. Сделаем попытку выявить специфику данных понятий и определить отношения между двумя научными категориями. В © Зайцева У.А., 2025

современном российском образовании компетентность понимается как новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности». Компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [7].

В рамках традиционного понимания результата образования осознается компетентность Э.Ф. Зеером. По его мнению, компетентность – это интегративное качество личности, включающее в себя систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определённого вида профессиональной деятельности [4].

Интересное уточнение вносит в понимание термина «компетенция» как составляющей «компетентности» И.А. Зимняя. Под компетенцией она предлагает понимать «...некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [7]. Такое понимание основных категорий педагогики сквозь призму культуры человека, его воспитанности и ценностей, позволяет решать не только методологические проблемы, но и проблему качества образования в общем контексте его гуманизации.

В настоящее время образование также столкнулось с проблемой определения содержания понятий ключевых компетенций, оснований для их разграничения и классификации. А.В.Хуторской предложил наименование основных ключевых компетенций, где каждая из компетенций представляет набор не менее значимых компонентов, соотносимых с основными сферами деятельности человека [14]. Ознакомимся с предложенным А.В.Хуторским перечнем, в который входят:

1. ценностно-смысловая компетенция
2. общекультурная компетенция
3. учебно-познавательная компетенция
4. информационная компетенция
5. коммуникативная компетенция
6. социально-трудовая компетенция

7. личностная компетенция или, иными словами, компетенция личностного совершенствования.

Выделим и рассмотрим более подробно коммуникативную компетенцию. Коммуникативная компетенция является комплексной характеристикой, включающей в себя ряд ключевых компонентов: языковую, речевую, социокультурную и стратегическую компетенции. По мнению исследователей (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов), коммуникативная компетенция охватывает способность использовать язык в различных социальных контекстах, понимать и интерпретировать речь собеседника, а также адекватно выражать свои мысли и эмоции. Это значит, что изучение языка в школе должно быть ориентировано не только на формирование грамматических и лексических навыков, но и на развитие способности к коммуникации в условиях живого общения.

Коммуникативная компетенция в принятой российской классификации состоит из четырёх основных компонентов, обеспечивающих успешность коммуникативной деятельности в говорении, слушании, чтении и письме. Эти компоненты коммуникативной компетенции в обобщённом виде, следующие:

- языковая компетенция содержит лингвистический компонент коммуникативной компетенции (фонетические, лексические и грамматические навыки учащихся);
- речевая компетенция предполагает умение построить логически связанный и завершённый в смысловом отношении монологический или диалогический, устный или письменный текст, а также умение понимать устную и письменную речь, обеспечивая понимание себя другими;
- компенсаторная компетенция содержит стратегический компонент коммуникативной компетенции, то есть, умение преодолевать коммуникативные затруднения и предупредить неудачи в ходе коммуникативной деятельности;
- социокультурная компетенция содержит культурный компонент коммуникативной компетенции, включая умение адекватно действовать речевыми и неречевыми средствами в иной культурной среде [7].

Все виды (компоненты) коммуникативной компетенции в реальной жизни важны не только для того, чтобы коммуникация состоялась и даже не для того, чтобы был получен требуемый коммуникативный продукт (построен или понят устный или письменный текст высказывания), но, главное, чтобы был получен нужный коммуникативный результат. В реальном мире коммуникативный результат считается достигнутым, если удаётся преобразовать жизненную ситуацию желаемым образом, пользуясь речевыми средствами.

Коммуникативная компетенция школьников при обучении иноязычной речи является важной теоретической проблемой в области образования. Коммуникативная компетенция

определяет способность человека эффективно общаться на языке в различных ситуациях, используя языковые, лингвистические и социокультурные знания и навыки для успешного общения на иностранном языке, понимания иноязычной речи, умения говорить, читать и писать на иностранном языке, а также понимания культурных и языковых различий изучаемого языка [12].

Коммуникативная компетенция определяется в общении, которое всегда возникает, если нужно решить определённые задачи, имеющие личностную значимость и прийти к требуемому итогу:

1. сообщить информацию.
2. получить услугу.
3. координировать групповые действия и руководить ими.
4. выразить своё состояние и чувства.
5. развивать новую идею.
6. поддерживать своё или чужое мнение.
7. принимать решения.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции необходимо применять подходы, которые позволяют ученикам не только механически запоминать языковые единицы, но и интегрировать их в собственную языковую практику. В этом контексте особое значение приобретают коммуникативные методы обучения, которые предполагают использование языка как инструмента общения уже на ранних этапах обучения. Такие методы помогают создать более интересную и эффективную учебную среду и обеспечить лучшее усвоение материала [12].

В этом контексте особую значимость приобретает педагогическое сопровождение, которое обеспечивает поддержку учащихся в процессе обучения иностранным языкам, особенно на этапах начального и основного общего образования.

Педагогическое сопровождение понимается как систематический процесс, направленный на создание условий для развития и обучения школьников с учетом их индивидуальных особенностей. В контексте изучения иностранного языка на этапах начального и основного общего образования педагогическое сопровождение приобретает ключевую роль, так как оно позволяет учитывать уровень языковой подготовки учащихся, их мотивацию и особенности восприятия [11].

Основные задачи педагогического сопровождения при обучении иностранным языкам можно определить следующим образом:

- создание благоприятных условий для развития языковых и коммуникативных навыков школьников;

- обеспечение дифференцированного подхода в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся;
- поддержка учащихся в процессе освоения учебного материала и преодоления языковых барьеров;
- развитие положительной мотивации к изучению иностранного языка через разнообразные формы деятельности и методы обучения [5].
- По мнению З.Н. Никитенко, педагог, сопровождая ребёнка в процессе изучения иностранного языка, обязан, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные для развития и обучения возможности, а, с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности младшего школьника к заданным вне школьным условиям [9].

Кроме того, педагогическое сопровождение предполагает тесное взаимодействие учителя с родителями и другими педагогами с целью комплексного подхода к обучению, что особенно важно на этапе начального образования, когда дети только начинают осваивать новый язык.

Педагогическое сопровождение на различных этапах школьного обучения имеет свои особенности. На этапе начального образования основное внимание должно уделяться созданию благоприятных условий для мотивации учеников к изучению языка [9]. Здесь важно развивать у детей интерес к новому языку через игровые формы, песни, сказки и другие виды деятельности, которые позволяют интегрировать обучение в естественный процесс общения. В этом возрасте ученики наиболее восприимчивы к обучению через эмоции, поэтому важно использовать такие методы, как:

- игровые методы (ролевые игры, игровые ситуации);
- песенный и сказочный жанр;
- зрительно-аудиальные методы (видеоматериалы, мультимедийные презентации).

На этапе основного общего образования педагогическое сопровождение должно учитывать как возрастные особенности учащихся, так и их более высокий уровень языковой подготовки. На этом этапе более значимыми становятся формы работы, направленные на развитие речевой и социокультурной компетенции. К таким методам можно отнести:

- дискуссии и дебаты на актуальные темы;
- проектные работы, включающие исследования по темам, связанным с культурой стран изучаемого языка;
- ролевые игры и симуляции реальных ситуаций общения, которые позволяют учащимся применять знания на практике.

Несмотря на то, что педагогическое сопровождение активно применяется в практике обучения иностранным языкам, оно сталкивается с рядом проблем, связанных с нехваткой

времени на уроках, перегруженностью учебных программ и недостаточной подготовкой педагогов к работе с индивидуальными особенностями учеников.

Перспективными направлениями развития педагогического сопровождения являются:

- использование информационно-коммуникационных технологий для создания интерактивных и персонализированных учебных ресурсов;
- расширение внеклассных форм обучения, таких как языковые клубы и международные обмены;
- повышение квалификации учителей в области современных методов обучения иностранным языкам.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции школьников при обучении иностранным языкам является одной из приоритетных задач современной школы. Педагогическое сопровождение в этом процессе играет ключевую роль, так как оно помогает создать условия для эффективного обучения и развития коммуникативных навыков учащихся. При этом важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников, применяя разнообразные методы и формы работы на разных этапах образования.

В связи со сказанным считаем необходимым исследовать проблему педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных компетенций школьников на основе установления преемственных связей разных образовательных уровней: начального и основного общего образования.

Целью нашего исследования станет выявление педагогических условий формирования коммуникативных компетенций на этапе начального и основного общего образования. Данное исследование будет проведено на базе одной из школ города Комсомольска-на-Амуре в 2025 году. На основе полученных результатов будут разработаны методические рекомендации по эффективной организации процесса формирования у школьников коммуникативных компетенций в начальной школе и в среднем звене.

Список источников

1. Андреева, Л. В. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников /Л. Андреева. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2019. – № 4. – С. 35–41.

2. Богачева, Л. С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема / Л. Богачева. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). –Уфа: Лето, 2012.

3. Большой энциклопедический словарь = БЭС / главный редактор: А. М. Прохоров. - Москва: Советская энциклопедия, 1993. – Текст : непосредственный.

4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер. - Текст : непосредственный // Образование и наука. - 2005. - №3. - 120 с.

5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению: Теория и практика. / Е. Пассов. – Москва: Просвещение, 2017. – 250 с. - Текст : непосредственный
6. Зимняя, И.А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика / И. Зимняя. - Текст : непосредственный // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. 1. – М. : Российское психологическое общество, 2012.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40с. – Текст : непосредственный
8. Ларионова, М.В. Педагогическое сопровождение младших школьников в обучении иностранному языку / М. Ларионова. – Москва: Дрофа, 2022. – 175 с. – Текст : непосредственный
9. Никитенко, З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Никитенко Зинаида Николаевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2015. - 52 с. – Текст : непосредственный
10. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.Ожегов; Под ред. Ю. Шведовой. - М.: Рус.яз., 1986. - 789 с. – Текст : непосредственный.
11. Полилова, Т.А. Методология педагогического сопровождения в образовательном процессе / Т. Полилова. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 290 с. – Текст : непосредственный
12. Сафонова, В.В. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам / В. Сафонова. – Москва: Академкнига, 2018. – 198 с. –Текст : непосредственный
13. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»). – Текст : непосредственный
14. Хуторской, А. Ключевые компетентности, как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. - 2013. - №2. - С. 58-64.
15. Чудинов, В.П. Коммуникативная компетенция в системе школьного образования. / В. Чудинов и др. – Казань: Фолиант, 2020. – 180 с. – Текст : непосредственный.
16. Ястребова, Е.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у школьников / Е. Ястребова. – Калуга: Калужский университет, 2020. – 148 с. – Текст : непосредственный

Статья поступила в редакцию 27.01.2025;
одобрена после рецензирования 12.02.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 378 + 57.087

ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ГРУППЫ КРОВИ ЧЕЛОВЕКА, ВЛИЯНИЕ НА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»)

Зими́на Елена Викторовна, Томи́лина Наталья Александровна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, ntstomilina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проектная технология как важное средство развития естественнонаучной грамотности студентов – будущих учителей, повышения мотивации и интереса к изучению естественнонаучных дисциплин. В статье предлагается проектная работа по изучению групп крови человека студентами СПО, исследуется влияние групп крови на жизнедеятельность человека, предлагаются задачи на определение группы крови, резус фактора, дается их решение. Эта работа также нацелена на то, чтобы усилить внимание студентов, будущих педагогов, к проблемам заболеваний крови, проведено анкетирование студентов первого курса с целью выявить их осведомленность о группах крови, их характеристиках, влиянии на жизнедеятельность, интерпретированы результаты исследования. Практическая значимость работы заключается в развитии естественнонаучной грамотности будущих педагогов, возможности использования результатов исследования в различных направлениях образовательного процесса.

Ключевые слова: проектный метод, естественнонаучная грамотность, группы крови, Безопасность жизнедеятельности, биология, резус фактор

Проектная деятельность учащихся является важной технологией, повышающей качество естественнонаучного образования, естественнонаучной грамотности, средством стимулирования интереса к изучению естественных наук. Выполнение проекта способствует развитию самостоятельности учащихся, развивает умение самостоятельно добывать знания, стимулирует развитие интереса к обучению, к познанию окружающего мира, а также гражданской позиции личности, поскольку в ее основе лежит активный, деятельностный, творческий подход. Умение самостоятельно получать знания является одной из многих сторон развития функциональной грамотности учащихся, в структуру которой входит развитие естественнонаучной грамотности учащихся. Проектная деятельность способствует развитию различных сторон функциональной грамотности, в частности, и естественнонаучной, как развитие интереса к окружающему миру, научного, исследовательского подхода к познанию явлений природы. Что такое проект? Это исследовательская, творческая деятельность учащегося, направленная на решение различных проблем, в зависимости от решения которых, в зависимости от тематики и способов их осуществления, выделяют проекты различного направления. Например, творческие (проекты на уроке технологии, окружающего мира), исследовательские (решение актуальных вопросов науки на уроках биологии, физики, химии, иностранного языка, географии, истории), практико-ориентированные (например, благоустройство школьного участка, зеленого уголка, экологической тропы),

© Зими́на Е.В., Томи́лина Н.А., 2025

информационные (проекты на уроках иностранного языка, истории). Проекты, выполняемые на уроках биологии могут быть различных видов, в зависимости от цели, проблемы [4]. В проекте должно быть заключено поэтапное решение определенного актуального не только для общества, но и для учащегося вопроса, результаты которого могут быть отражены в виде доклада, презентации, реферата, буклета, стенгазеты, статьи, например, в экологическом уголке, на сайте школы, в виде участия в научных конференциях различного уровня.

В ходе нашего исследовательского проекта, посвященного группам крови, были поставлены теоретические и практические вопросы: что означают группы крови, как они наследуются, какова вероятность наследования определенной группы крови, что такое резус фактор, как он наследуется, как избежать резус конфликта матери и ребенка, все ли учащиеся знают свою группу крови и ее значение для здоровья. Для ответа на поставленные вопросы нами были использованы различные методы работы: работа с литературными источниками, аналитический метод, информационно-поисковый, анкетирование, беседа, просмотр видеофильмов.

Что такое кровь и какие есть группы крови? Благодаря тому, что кровь состоит из плазмы и клеток трех видов (эритроцитов, лейкоцитов, тромбоцитов), эта ткань способна к выполнению жизненно важных функций для организма (транспортирует питательные вещества, способствует газообмену в тканях и органах, борьбе с чужеродными веществами и болезнями, способствует формированию иммунитета и свертываемости крови, поддержанию температуры тела и др.), ее состав является важным показателем здоровья. Известно, что люди с первой группой крови резус отрицательной – это «универсальные доноры», их кровь, как правило, может спасти при переливании жизнь всем другим людям, поэтому таким людям особенно рекомендуют заботиться о своем здоровье, чтобы, при случае, помочь другим.

Чем определяется группа крови? Этот вопрос мы рассмотрели в первой главе нашего проекта. Начнем с того, что группу крови мы не выбираем, эта особенность передается генетически, при этом на ее формирование оказывает влияние комбинативная изменчивость. У людей первой группы нет на поверхности красных кровяных телец антигенов А и В, у людей второй – есть антиген А, третьей – В, четвертой – и А, и В, первая группа – группа ноль (в генетическом обозначении i^0i^0), вторая группа крови – группа крови А (в генетическом обозначении $I^A I^A$, $I^A i^0$), третья группа крови – это группа крови В (в генетическом обозначении $I^B I^B$, $I^B i^0$), четвертая группа крови – АВ (в генетическом обозначении $I^A I^B$) [6, 8]. Кроме этих антигенов, есть еще один антиген, резус фактор, определяемый антигеном D. Если он есть, то кровь резус положительная (обозначаем генетически как Rh, доминантный признак), если его нет, то кровь резус отрицательная (обозначаем генетически как rh, рецессивный признак). Таким образом, групп крови, с учетом резус фактора, больше, чем четыре, минимум восемь.

По статистике людей с первой резус положительной кровью (в генетическом обозначении i^0i^0 Rh Rh, или i^0i^0 Rh rh) от 39% в мире до 45 % в России. Самая редкая группа крови – у 0,4 % жителей земли – четвертая резус отрицательная (в генетическом обозначении $I^A I^B$ rhrh). Группы крови распространены по убывающей от первой к четвертой, большинство жителей Росси имеет первую или вторую группу крови, меньше жителей с третьей группой [3, 5].

Существует ли взаимозависимость между группой крови и здоровьем человека, или его жизнедеятельностью? Отсутствие антигенов на поверхности эритроцитов может влиять на склонность к различным заболеваниям, сопротивляемость инфекциям может быть снижена. В различных исследованиях освещены и другие особенности взаимосвязи здоровья, как физического, так и психического, особенностей питания, физической нагрузки и группы крови, группа крови может увеличить риск некоторых заболеваний [1, 3, 5].

Анкетирование и анализ полученных результатов. В анкетировании приняли участие студенты 1 курса факультета СПО. Участникам опроса было предложено ответить на несколько вопросов, осветим здесь некоторые из них. Вопрос первый: «Какая у вас группа крови?». Большинство опрошенных ответили, что не знают группу крови, но как представится возможность, узнают свою группу крови. Результаты опроса отражены на рисунке 1.

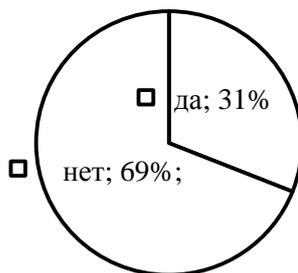


Рисунок 1 – Знание группы крови

Выяснилось, что среди студентов первого курса группу крови знают 31%, остальные 69% хотят знать, но не хватает времени, чтобы обратиться в медицинское учреждение, или пока этот вопрос для них не был актуален.

Результаты опроса анкетированных, которые знают группу крови, показали, что у большинства группа крови первая и вторая, что было ожидаемо, при этом меньше было человек с третьей, и никого – с четвертой группой (рис.2).

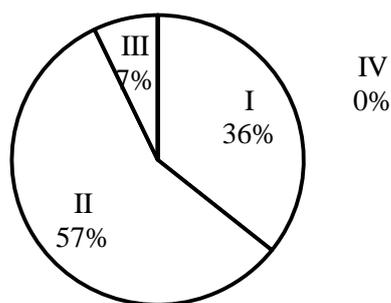


Рисунок 2 – Распространенность групп крови

Предлагаем некоторые задачи, которые были решены в ходе беседы для обоснования необходимости узнать свою группу крови, для понимания механизмов наследования группы крови. Задача 1. У обоих родителей четвертая группа, родились дети со второй, третьей, четвертой группой крови. Решите задачу, объясните родителям, почему так произошло?

Такое расщепление среди детей возможно, так как четвертая группа крови имеет оба антигена, записываем генетически $I^A I^B$. У родителей в равном соотношении образуются гаметы, содержащие I^A и I^B . Для понимания можно нарисовать решетку Пеннета.

Гаметы родителей	I^A	I^B
I^A	$I^A I^A$ – вторая группа	$I^A I^B$ – четвертая группа
I^B	$I^A I^B$ – четвертая группа	$I^B I^B$ – третья группа

Таким образом, в потомстве с вероятностью 0,25 % у детей может быть вторая группа крови, с вероятностью 0,25 % у детей может быть третья группа крови, с вероятностью 0,5 % у детей может быть четвертая группа крови.

Задача 2. У родителей вторая и третья группы крови, какие группы крови могут быть у детей?

Записываем генотипы: предположим, что у матери вторая группа, то есть $I^A I^A$ или $I^A i^0$, у отца третья – $I^B I^B$ или $I^B i^0$. Нужно рассмотреть варианты, когда родители гомо или гетерозиготны по признаку группы крови. Если родители оба гетерозиготны. У родителей в равном соотношении образуются гаметы, содержащие I^A и i^0 у матери, I^B и i^0 у отца, при оплодотворении возможны различные группы крови. Для понимания можно нарисовать решетку Пеннета. Если оба родителя гетерозиготны, тогда таблица имеет следующий вид:

Гаметы родителей	I^A	i^0
I^B	$I^A I^B$ – четвертая группа	$I^B i^0$ – третья группа
i^0	$I^A i^0$ – вторая группа	$i^0 i^0$ – первая группа

Таким образом, если родители гетерозиготны по группе крови, в потомстве с вероятностью 0,25 % у детей может быть четвертая группа крови, с вероятностью 0,25 % может быть третья группа крови, с вероятностью 0,25 % у детей может быть вторая группа крови, с вероятностью 0,25 % у детей может быть первая группа крови, равная вероятность

всех групп крови. Появление всех групп крови возможно только в случае гетерозиготности.

Если оба родителя гомозиготны, тогда таблица имеет следующий вид:

Гаметы родителей	I^A
I^B	$I^A I^B$ – четвертая группа

Таким образом, если родители гомозиготны по группе крови, в потомстве с вероятностью 100 % у детей четвертая группа крови.

Если один из родителей гетерозиготен, тогда таблица имеет следующий вид:

Гаметы родителей	I^A
I^B	$I^A I^B$ – четвертая группа
i^0	$I^A i^0$ – вторая группа

В потомстве с вероятностью по 0,5 % у детей может быть четвертая или вторая группа, и с вероятностью по 0,5 % у детей может быть четвертая или третья группа в зависимости, кто из родителей гетерозиготен по изучаемому признаку. Изучение соотношения среди людей по группам крови важно для предполагаемой оценки возможности донорства.

Задача 3. Знание группы крови и резус фактора важно для здоровья матери и будущего ребенка. Если мать имеет резус положительную кровь, а отец отрицательную, есть ли риск для здоровья матери и ребенка, какой резус фактор будет у ребенка? Для ответа на этот вопрос нужно знать, что положительный резус фактор – это доминантный признак, тогда можно записать несколько возможных вариантов. Мать может быть гомо – или гетерозиготна по признаку резус фактора (для более точной оценки нужно знать резус фактор ее близких родственников), что записываем $Rh Rh$, или $Rh rh$, генотип отца – $rh rh$, для наглядности результатов записываем решетку Пеннета:

Гаметы родителей	Rh	rh
rh	$Rh rh$ – положительный резус фактор	$rh rh$ – отрицательный резус фактор

Если мать гетерозиготна по данному признаку, то с вероятностью 50 % у ребенка может быть или положительный, или отрицательный резус фактор. Вероятность резус конфликта в этом случае невелика. Если мать гомозиготна, тогда у ребенка кровь резус положительная, резус конфликта нет [7].

Задача 4. Если у матери кровь резус отрицательная, у отца резус положительная, каких детей по группе крови ожидать родителям, оцените возможность для здоровья, вероятность резус конфликта? Для наглядности результатов можно построить таблицу, учитывая, что отец может быть гетерозиготен или гомозиготен:

Гаметы родителей Гаметы матери:	Гаметы отца: Rh	rh
rh	$Rh rh$ – положительный резус фактор	$rh rh$ – отрицательный резус фактор

Если отец гетерозиготен по данному признаку, то с вероятностью 50 % у ребенка может быть или положительный, или отрицательный резус фактор. Вероятность риска для здоровья малыша, резус конфликта в этом случае может быть 50%.

Результаты работы показали, что больше половины опрошенных не знают свою группу крови, не интересовались влияет ли она на жизнедеятельность, поэтому была проведена беседа о важности знать группу крови свою и своих близких, что не сложно сделать в медицинском учреждении. С анкетлируемыми были решены задачи на наследование групп крови, наследование резус фактора. Данные работы могут быть полезны в работе учащихся различных направлений вуза, при изучении отдельных разделов дисциплин Биологии, Безопасности жизнедеятельности, Анатомии и физиологии человека, проектной деятельности учащихся с целью активизации процесса обучения, развития естественнонаучной грамотности студентов. Знание группы крови и резус фактора важно для здоровья матери и ребенка, чтобы заранее планировать беременность, знать риски, связанные с резус конфликтом, с возможностью переливания крови.

Список источников

1. Баринаева В. ЗОЖ по группе крови. Какие нагрузки и питание эффективны именно для вас / В. Баринаева, Е. Иванникова. – Текст : электронный // championat.com : [сайт]. – URL: <https://www.championat.com/lifestyle/article-3948541-kak-gruppa-krovi-vlijaet-na-pitanie-i-trenirovki-individualnyj-fitness-plan.html>.
2. Извозчикова Н.В. Как группа крови влияет на здоровье человека / Н.В. Извозчикова. – Текст : электронный // foodandhealth.ru : [сайт]. – URL: <https://foodandhealth.ru/info/kak-gruppa-krovi-vlijaet-na-zdorove/>.
3. Какую группу крови считают самой распространенной? – Текст : электронный // [сайт]. – URL: <https://realmed.ru/inf/kakuyu-gruppu-krovi-schitayut-samoj-rasprostranennoj>.
4. Конопелько А.А. Метод проектов в современном образовании / А.А. Конопелько. – Текст : электронный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-sovremennom-obrazovanii>
5. Кровь человека. – Текст : электронный // Доктор: проект КР.RU : [сайт]. – URL: <https://www.kp.ru/doctor/bolezni/krov-cheloveka/>.
6. Петухов В.Л. Генетика: учебник. / В.Л. Петухов, О.С. Короткевич, С.Ж. Стамбеков, А.И. Жигачев, А.В. Бакай. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Сем ГПИ, 2007. – 628 с. – Текст: непосредственный.
7. Резус-конфликт. Закономерности наследования ребенком группы крови и резус-фактора. Группа крови ребенка. Резус конфликт. – Текст: электронный // Центр иммунологии и репродукции : [сайт]. – URL: <https://www.cironline.ru/articles/92385/>.

8. Шауцукова Л.З. Система группы крови АВ0. Генетика, биохимия, Физиология / Лаура Залим-гериевна Шауцукова. – Текст: электронный // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Естественные науки. – 2010. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-gruppy-krovi-av0-genetika-biohimiya-fiziologiya>.

Статья поступила в редакцию 14.01.2025;
одобрена после рецензирования 24.01.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 615.825

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ ТЕНДИНОЗА НАДКОЛЕННИКА У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

Кантемирова Полина Александровна, Минка Ирина Николаевна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, polinakontimir@gmail.com

Аннотация. В четверке самых частых травм у волейболистов в литературе по спортивной медицине отмечают травмы колена. При этом чаще всего встречаются такие усталостные травмы, как «колени прыгуна». С увеличением уровня спортивного мастерства растет объём и интенсивность тренировочных нагрузок, что увеличивает и риск получения им травм. В связи с чем, вопрос последующей реабилитации спортсменов звучит, по-прежнему, актуально.

Ключевые слова: «колени прыгуна», тендиноз, тендинопатия, волейбол, травмы, спорт

Травмы суставов, в частности, коленного сустава входят в четверку самых частых травм представителей игровых видов спорта. Типична она и для спортсменов-волейболистов. Так как основная нагрузка во время игры приходится на ноги то, они и травмируются в 2–3 раза чаще других частей тела. Среди травм колена в волейболе встречаются как острые (ушибы, растяжение, вывих), так и усталостные травмы, являющиеся следствием хронических перегрузок определённых сегментов конечности. Усталостные травмы у «игровиков» встречаются значительно чаще, чем острые. Наиболее частой усталостной травмой колена в волейболе выступает тендиноз коленного сустава или «колени прыгуна». По данным литературы, 40-50% волейболистов страдают от данного повреждения колена. Так как на ранних этапах тендиноза боль слабо выражена, спортсмены почти обращаются за медицинской помощью, что препятствует тренировочному процессу и замедляет восстановление.

Тендинопатия - это обобщающее понятие для повреждения сухожилий. Общая относительная частота тендинопатий (по сравнению с общим количеством травм) составила 22% за 8 сезонов (2008-2016) в футболе, баскетболе, гандболе, хоккее на роликах и мини-футболе. Частота травм была самой высокой в профессиональном баскетболе (69,9%), за которым следовали профессиональный хоккей на роликах (64,4%) и профессиональный мини-футбол (36,2%). Чаще всего у спортсменов-игровиков страдали сухожилия надколенника и ахиллово сухожилие (10% -11%).

Как ранее упоминалось, самым частым травматическим повреждением, встречающимся в ациклических, скоростно-силовых видах спорта, является тендиноз коленного сустава.

Тендиноз - это заболевание сухожилий и связок, связанное с процессом постепенного разрушения и износа мягких тканей из-за чрезмерных физических нагрузок.

«Колено прыгуна» - это болезнь, обусловленная экстремальной, нагрузкой, переносимая на связку надколенника при прыжках и приземлениях. Данная спортивная патология требует комплексного подхода к лечению и физической реабилитации.

Способствующие факторы: высокоинтенсивные тренировки, частое микротравмирование коленной чашечки, плохая разминка, врожденные и приобретенные патологии сустава.

Волейбол - неконтактный, комбинационный вид спорта, где каждый игрок имеет свое строго определенное амплуа. Наиболее важными качествами волейболистов является прыгучесть, взрывная сила ног, позволяющая подняться над сеткой, координация движения, физическая сила основных мышечных групп для эффективного проведения атакующих ударов.

Тренировки спортсменов сопровождаются значительными физическими нагрузками на опорно-двигательный аппарат, что ведет к микротравматизации тканей сустава, особенно мышечно-связочного аппарата, а также сети капилляров и соединительной ткани. При условии адекватного отдыха ткани не только заживают, но и укрепляются. Однако, в случае неполного отдыха утомление в тканях накапливается, микротравма постепенно превращается в хроническую или усталостную травму.

Острые травмы в 74% случаев случаются на соревнованиях, однако усталостные травмы, вызванные постоянной микротравматизацией тканей, в 55% случаев происходят на тренировках. При этом 89% этих травм происходит при игре под сеткой. Это атака и блоки. При атаке травмируется как плечо так и колено, а при блоке – пальцы и лодыжки. При тендинозе колена пациенты предъявляют жалобы на болев в области четырехглавого сухожилия, либо сухожилия надколенника у нижнего полюса надколенника (65%) (Рис. 1).

К основным симптомам болезни относятся:

- боль в суставе – сначала слабая, редкая, усиливается после сна и нагрузок и проходит сама в состоянии покоя;
- снижение объема движений – в области поражения возникает дискомфорт, привычные действия становятся болезненными, хочется ограничить амплитуду движений;

- боль при ощупывании, подкожные уплотнения – если надавить на область сухожилия, проявляются дискомфорт или выраженная болезненность.

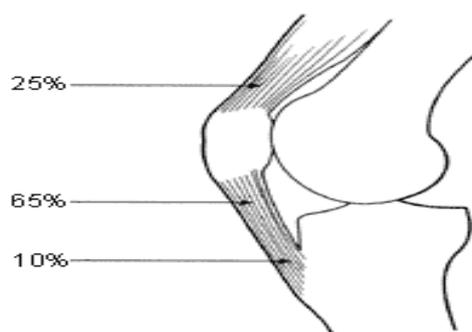


Рисунок 1 - Локализация болевых ощущений при «колени прыгуна»

У спортсменов болезненность сначала появляется только после тренировок или соревнований. По мере прогрессирования патологического процесса боль появляется при ходьбе по лестнице, после длительного сидения. При отсутствии адекватного лечения проявления болезни могут длиться многие месяцы и годы. Также боль возникает сразу после начала физической активности, но может исчезнуть, при разогревании мышц.

Заболевание встречается почти у каждого второго мужчины-волейболиста. У женщин-волейболистов «колени прыгуна» встречается значительно реже. Тендиоз чаще возникает у тех спортсменов, которые тренируются регулярно, не реже 1-2 -х раз в неделю. Кроме этого специалисты полагают, что «колени прыгуна» чаще встречаются у спортсменов, которые особенно высоко прыгают и глубоко приседают при приземлении, при этом, коленный сустав сильно сгибается.

Правильная техника игры предполагает координацию мышц окружающих сустав, при этом должен соблюдаться баланс между силой сжатия и растяжимостью мышц.

Научное исследование Соммера показало, что «колени прыгуна» может быть вызвано дисбалансом ножных мышц-разгибателей. Чем чаще прыгает и приземляется спортсмен, тем больше коленные суставы отводятся назад и нарастает утомление в тканях сустава. Таким образом, любое увеличение динамической нагрузки на связку надколенника повышает риск появления синдрома "колени прыгуна".

Правильное движение сустава требует хорошей координации мышц антагонистов, контролирующих его работу.

Лечение тендиоза, выявленного на ранней стадии, может занять всего 6-10 недель; однако лечение тендиоза, перешедшего в хроническую форму, может занять уже 3-9 месяцев. Знание этих сроков является частью создания эффективного плана лечения.

При тендиозе зачастую нет необходимости полностью прекращать тренировки, важно избегать упражнений, которые усиливают боль в сухожилии.

Существует несколько подходов для терапии тендиоза:

- **Активный отдых:** важно предоставить сухожилию необходимые перерывы, избегая физических нагрузок, которые приводят к дискомфорту и боли. Это не подразумевает полный отказ от тренировок, но требует больше уделять внимания другим частям тела, например замену упражнений, чтобы они не вызывали боль, или работы над различными мышечными группами.

- **Пересмотреть программу тренировки:** чрезмерная или плохо регулируемая нагрузка часто является основной причиной тендиоза. Неверная техника, перегрузка сухожилия из-за мышечного дисбаланса, недостаточная подвижность тканей или неправильное положение могут усугублять эту перегрузку.

- Лед: процесс охлаждения способствует сужению сосудов, что помогает предотвращать аномальное развитие новых сосудов, которые способствуют развитию тендиноза.

- Электротерапия: улучшает трофику тканей в поражённой конечности.

- Снижение нагрузки: для сокращения подвижности могут использоваться эластичные бинты, бандажи, повязки, которые помогают уменьшить нагрузку на сухожилие.

- Массаж: помогает избавиться от боли, улучшить лимфо- и кровотоки, снять отёк, улучшить подвижность суставов.

- Рациональное питание: увеличить дозу витамина С, марганец, цинк, витамины В6 и Е, способствуют здоровью сухожилий.

- Лечебная физическая культура (ЛФК)

Специальные задачи ЛФК:

- Улучшить кровообращение, лимфообращение, трофику пораженного сухожилия

- Уменьшить боль и воспаление

- Восстановить подвижность и силу в поражённой области

- Предотвратить рецидивы

Принципы ЛФК:

- Индивидуальный подход, учитывающий локализацию и степень тяжести

- Постепенное увеличение нагрузки и интенсивности

- Регулярность занятий (ежедневно или через день)

- Обезболивание и противовоспалительные препараты по назначению врача

Лечебная физкультура (ЛФК) при тендинозе коленного сустава у волейболистов требует особого внимания к специфике этого вида спорта, так как занятия волейболом связаны с частыми прыжками, резкими сменами направления и высокой нагрузкой на коленные суставы. Ниже приведены рекомендации ЛФК с учетом этих факторов.

Общие рекомендации:

- Оценка состояния: Перед началом любых упражнений важно проконсультироваться с врачом или физиотерапевтом для оценки степени тяжести болезни и определения возможности тренировки (табл. 1).

- Умеренность нагрузок: Избегать упражнений, вызывающих боль или дискомфорт, и постепенно увеличивайте нагрузку.

Таблица 1 – Примерный комплекс ЛФК при тендинозе коленного сустава

Этапы ЛФК	Упражнения
Этап 1: Острый период	Покой и лед: Уменьшение нагрузки на колено, применение льда для снятия острого воспаления.

(первичная реабилитация)	Изометрические упражнения: Выполнение статических упражнений, во время выполнения которых работает только мышца без участия сустава в положении сидя или лежа.
Этап 2: Восстановление (уменьшение боли и восстановление функции)	Растяжка: Растяжка квадрицепсов, подколенной мышцы, икроножных мышц. Упражнения на растяжку должны быть мягкими и выполняться без боли.
	Укрепляющие упражнения: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Подъемы на носки: Изометрические подъемы и опускания на носках. ▪ Приседания: Небольшие приседания с опорой, избегая глубоких приседаний. ▪ Разгибания ног: Упражнения с резинками или на тренажерах для разработки квадрицепсов, начиная с легкой нагрузки. ▪ Упражнения на развитие силы: Изометрические упражнения для ягодичных и бедренных мышц.
	Баланс: Упражнения на удержание равновесия (стойка на одной ноге, использование балансирующей платформы).
Этап 3: Переход к спортивной активности	Функциональные упражнения: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Упражнения, имитирующие движения в волейболе: шаг, выпад, приседания, плавные прыжки без нагрузки. ▪ Вводить в тренировку низкоинтенсивные прыжки и координационные упражнения, такие как «боковой шаг» или «прыжок вперед».
	Аэробные нагрузки: Умеренные кардионагрузки, такие как плавание или велотренажер, помогают поддерживать физическую форму без обострения симптомов.
Этап 4: Поддержание и профилактика	Совершенствование техники: Работать над правильной техникой прыжков и приземлений.
	Продолжение укрепляющих упражнений: Регулярно выполнять упражнения для мышц ног и туловища, чтобы избежать повторного возникновения проблемы.

Указанные упражнения должны быть подобраны индивидуально, с учетом текущего состояния игрока и его уровня физической подготовки. Важно следить за реакцией организма на упражнения и не допускать усугубления состояния. Регулярная консультация с медицинским специалистом и специалистом по физической реабилитации также будет полезна для оптимизации процесса восстановления.

Список источников

1. Басс Э. Тендопатия: почему разница между тендинитом и тендиозом важна / Э. Басс. – Текст: непосредственный // Внутренний массаж для тела. - 2012. - № 5. - С. 7-14.
2. Ротач И. А. Как избежать проблем с сухожилиями во время силовых тренировок / И. А. Ротач. – Текст: электронный // Спорт : [сайт]. - URL: <https://sportrbc.ru/news/648d7be09a794751fe0e6f82> (дата обращения: 07.12.2024).
3. Бортневский А. Е. Тендиоз причины, симптомы, методы лечения и профилактики / А. Е. Бортневский. – Текст: электронный // ЦМРТ : [сайт]. - URL: <https://cmrt.ru/zabolevaniya/myagkikh-tkaney/tendinoz/> (дата обращения: 07.12.2024).

4. Гнетова А. А. Спортивная медицина. Справочник для врача и тренера. – Текст: электронный / А. А. Гнетова. - 3-е изд. - Москва: Институт человека РАН., 2013. - 328 с. – Текст: непосредственный

5. Что такое тендинопатия - простыми словами // Служба бесплатной записи на диагностику : [сайт]. - URL: <https://mrt24.spb.ru/что-такое-tendinopatiya> (дата обращения: 08.12.2024).

Статья поступила в редакцию 10.12.2024;
одобрена после рецензирования 25.12.2024;
принята к публикации 16.01.2025

Научная статья
УДК 37.016:502/504

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Карев Данил Константинович

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, danil.karev198@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования критического мышления у старшеклассников при изучении социально-экологических вопросов. Рассмотрен методологический аспект, включающий активные методы обучения, анализ кейсов и дискуссии. Подчеркивается важность развития навыков анализа информации, оценки аргументов и выработки обоснованных решений. Предложены подходы к организации образовательного процесса, способствующие развитию критического мышления в контексте экологической ответственности.

Ключевые слова: критическое мышление, старшеклассники, социально-экологические проблемы, методология обучения, экологическое образование, анализ информации, оценка аргументов, активные методы обучения, дискуссии

В современном мире, характеризующемся глобальными экологическими вызовами и возрастающей потребностью в устойчивом развитии, формирование критического мышления у подрастающего поколения приобретает первостепенное значение. Старшеклассники, как будущие граждане и лица, принимающие решения, должны обладать способностью анализировать сложные социально-экологические проблемы, оценивать аргументы различных сторон и вырабатывать обоснованные решения, основанные на критическом осмыслении информации. Данная статья посвящена рассмотрению методологических аспектов формирования критического мышления у старшеклассников в процессе изучения социально-экологических проблем.

Критическое мышление представляет собой сложный когнитивный процесс, включающий в себя анализ, оценку, интерпретацию и синтез информации [1]. Это способность подвергать сомнению устоявшиеся знания, выявлять логические ошибки и предвзятости, а также формулировать обоснованные суждения. В контексте социально-экологических проблем, критическое мышление позволяет учащимся осознавать сложность взаимосвязей между экологическими, социальными и экономическими факторами, а также понимать последствия принимаемых решений для окружающей среды и общества. Важным аспектом является понимание роли предубеждений и когнитивных искажений в процессе принятия решений, что подробно изучается в когнитивной психологии [2].

Эффективное формирование критического мышления требует применения специальных образовательных стратегий и методов. Рассмотрим некоторые из них.

Активные методы обучения: включение учащихся в активный образовательный процесс, где они выступают не просто потребителями информации, а активными участниками, что способствует развитию критического мышления [3]. К таким методам относятся:

1. Проектная деятельность: разработка и реализация проектов, направленных на решение конкретных социально-экологических проблем, позволяет учащимся применять свои знания на практике, анализировать информацию и вырабатывать собственные решения. Оценка эффективности проектов должна включать анализ критического мышления, проявленного участниками, что требует разработки соответствующих критериев оценки [4].

2. Проблемное обучение: представление учащимся проблемных ситуаций, требующих анализа, поиска информации и выработки альтернативных решений, стимулирует критическое мышление и развивает навыки принятия решений [5].

3. Исследовательская деятельность: проведение собственных исследований, сбор и анализ данных, а также формулировка выводов на основе полученных результатов, способствуют развитию аналитических способностей и критического мышления. Необходима подготовка учащихся к критическому анализу данных и статистической значимости результатов, особенно при работе с экологическими показателями [6].

4. Анализ кейсов: изучение конкретных кейсов, связанных с социально-экологическими проблемами (например, кейс о разливе нефти, о вырубке лесов, о загрязнении воздуха), позволяет учащимся анализировать различные аспекты проблемы, оценивать последствия и разрабатывать возможные решения. При анализе кейсов важно использовать инструменты SWOT-анализа и анализа заинтересованных сторон, учитывая различные точки зрения на проблему [7].

5. Дискуссии и дебаты: организация дискуссий и дебатов по актуальным социально-экологическим вопросам позволяет учащимся высказывать свои точки зрения, аргументировать свою позицию, а также критически оценивать аргументы других участников [8]. При этом важно создавать атмосферу взаимного уважения и открытости, где каждый имеет возможность свободно выражать свое мнение. Необходимо обучать учащихся принципам конструктивной критики и избегать аргументов [9].

6. Работа с источниками информации: важным элементом формирования критического мышления является обучение учащихся навыкам анализа и оценки источников информации. Необходимо научить их отличать факты от мнений, выявлять предвзятости и оценивать надежность информации. В эпоху цифровых технологий, это особенно важно, так как учащиеся постоянно сталкиваются с огромным объемом информации из различных источников, не всегда достоверных. Необходимо обучать методам верификации информации и поиска первоисточников [10]. Использование библиотечных ресурсов и академических баз

данных является ключевым элементом этого процесса, а также знание особенностей работы с различными видами информации (научные статьи, новостные сообщения, блоги и т.д.) [11].

Педагог играет ключевую роль в процессе формирования критического мышления у старшекласников. Он должен выступать не только в роли источника знаний, но и в роли фасилитатора, создающего условия для активного обучения и критического осмысления информации. Педагог должен стимулировать учащихся задавать вопросы, сомневаться в устоявшихся знаниях и искать альтернативные решения. Он также должен обучать учащихся навыкам анализа информации, оценки аргументов и ведения дискуссии. Повышение квалификации педагогов в области критического мышления является необходимым условием успешной реализации данного подхода [12].

Формирование критического мышления у старшекласников в процессе изучения социально-экологических проблем является важной задачей современного образования. Применение активных методов обучения, анализ кейсов, организация дискуссий и обучение навыкам работы с информацией, в сочетании с активной ролью педагога, способствуют развитию критического мышления и формированию экологически ответственных граждан, способных принимать обоснованные решения для устойчивого будущего.

Одним из ключевых аспектов внедрения методологий развития критического мышления является необходимость разработки надежных и валидных инструментов для оценки и мониторинга их эффективности. Простое увеличение знаний о социально-экологических проблемах не является достаточным показателем успеха. Необходимо оценивать изменения в самих мыслительных процессах учеников: их способности анализировать информацию, оценивать аргументы, выявлять предвзятости, формулировать обоснованные суждения и принимать решения.

7. Разработка оценочных заданий, имитирующих реальные проблемные ситуации: задания должны требовать от учеников применения навыков критического мышления для анализа информации, оценки альтернатив и принятия обоснованных решений. Например, анализ предложенной политики по утилизации отходов с оценкой ее экономических, социальных и экологических последствий.

8. Использование рубрик для оценки эссе, проектов и устных выступлений: рубрики должны четко описывать критерии оценки различных аспектов критического мышления, таких как ясность аргументации, логичность рассуждений, использование доказательств, учет различных точек зрения и способность к рефлексии.

9. Проведение структурированных интервью: интервью могут позволить глубже понять мыслительные процессы учеников и их подходы к решению сложных проблем. Вопросы

должны быть направлены на выявление логических цепочек, предположений, используемых критериев и осознания ограничений собственных знаний.

10. Анализ портфолио ученических работ: портфолио, содержащее различные виды работ (эссе, проекты, презентации, результаты исследований), может предоставить комплексную картину развития критического мышления ученика в течение длительного периода времени.

11. Применение стандартизированных тестов критического мышления: существуют коммерческие тесты, разработанные для оценки различных аспектов критического мышления. Однако, необходимо тщательно выбирать тесты, соответствующие возрастным особенностям учеников и специфике изучаемых социально-экологических проблем.

12. Самооценка и взаимооценка: ученики сами оценивают свои работы и работы своих сверстников, используя заранее разработанные критерии. Это способствует развитию рефлексивных навыков и осознанию сильных и слабых сторон своего мышления.

Развитие критического мышления не должно ограничиваться рамками изучения социально-экологических проблем. Необходимо интегрировать эти навыки в другие предметы, такие как история, литература, обществознание, география и даже математика. Это позволяет ученикам применять критическое мышление в различных контекстах и видеть его универсальную ценность.

13. Внеурочная деятельность, такая как экологические кружки, дебатные клубы, научные конференции и участие в волонтерских проектах, также может способствовать развитию критического мышления. Эти мероприятия предоставляют ученикам возможность применять свои знания и навыки на практике, решать реальные проблемы и взаимодействовать с другими людьми, разделяющими их интересы.

14. Цифровые технологии могут быть мощным инструментом для развития критического мышления. Интернет предоставляет доступ к огромному объему информации, но также требует критического подхода к ее оценке.

Использование онлайн-платформ для совместной работы над проектами: платформы позволяют ученикам обмениваться идеями, комментировать работы друг друга, совместно анализировать информацию и принимать решения.

Применение инструментов визуализации данных: визуализация данных помогает ученикам лучше понимать сложные взаимосвязи и выявлять закономерности в экологических данных.

Использование симуляций и игр для моделирования социально-экологических процессов: симуляции и игры позволяют ученикам экспериментировать с различными сценариями и видеть последствия своих решений.

15. Обучение поиску и анализу информации в интернете: обучение стратегиям поиска надежных источников, верификации информации и выявлению фейковых новостей является критически важным в современном мире.

При формировании критического мышления важно уделять внимание этическим аспектам. Ученики должны понимать, что критическое мышление не является инструментом для манипуляции или дискредитации других людей. Оно должно использоваться для поиска истины, принятия обоснованных решений и содействия общему благу. Необходимо воспитывать уважение к различным точкам зрения, толерантность и готовность к компромиссам.

Несмотря на значительный прогресс в области формирования критического мышления, существует необходимость в дальнейших исследованиях, направленных на разработку и апробацию новых образовательных программ, ориентированных на развитие критического мышления в контексте социально-экологических проблем [13].

Изучение влияния различных факторов, таких как социокультурный контекст, индивидуальные особенности учеников и квалификация педагогов, на эффективность формирования критического мышления позволит сформировать оценку долгосрочного влияния сформированного критического мышления на экологическое поведение и гражданскую активность выпускников школ.

В заключение, формирование критического мышления у старшеклассников в процессе изучения социально-экологических проблем является сложной, но крайне важной задачей. Комплексный подход, включающий применение активных методов обучения, интеграцию с другими предметами, использование цифровых технологий, учет этических аспектов и постоянный мониторинг эффективности, позволит подготовить поколение экологически ответственных граждан, способных принимать обоснованные решения для устойчивого будущего.

Список источников

1. Бородина, И.В. Формирование критического мышления у старшеклассников в процессе уроков литературы: методические рекомендации / И. В. Бородина. – М.: Издательство РГГУ, 2020. – 120 с. – Текст: непосредственный.

2. Быструшкин, С.К. Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136-144.

3. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителей и студентов пед. вузов / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с. – Текст: непосредственный.
4. Глазачев, С.Н. Экологическое образование и устойчивое развитие: монография / С.Н. Глазачев. – М.: Инновационное образование и наука, 2014. – 256 с. – Текст: непосредственный.
5. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 383 с. – Текст: непосредственный.
6. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер. – Текст: непосредственный // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5-13.
7. Липман, М. Обучение критическому мышлению: как достичь значительных успехов / М. Липман. – М.: Институт философии, 2011. – 224 с. – Текст: непосредственный.
8. Лукьянова, Н.В. Методика обучения экологии в средней школе: учебное пособие / Н.В. Лукьянова. – М.: Владос, 2005. – 288 с. – Текст: непосредственный.
9. Поппер, К. Открытое общество и его враги: в 2 т. / К. Поппер. – М.: Феникс, 1992. – Текст: непосредственный.
10. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – Текст: непосредственный.
11. Пример образовательной программы по предмету «Экология» для старшей школы. – URL: https://sh-brazhenskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Rabochaya_programma_Ekologiya_10_11_klassy.pdf (дата обращения: 21.02.2025). – Текст: электронный
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). – URL: <https://minobr.tverreg.ru/files/ФГОС%20СОО%20с%20изменениями%20от%2023.09.2022.pdf> (дата обращения: 21.02.2025). – Текст: электронный
13. Экологический кодекс Российской Федерации. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/ (дата обращения: 21.02.2025). – Текст: электронный

Статья поступила в редакцию 24.02.2025;
одобрена после рецензирования 12.03.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 78.071.1

МУЗЫКАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ФОРТЕПИАННЫХ СОЧИНЕНИЙ ВЕНГЕРСКОГО КОМПОЗИТОРА ПАЛА КАДОШИ

Кладова-Штокман Мария Андреевна

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия, kladova-shtokman-ma@rguk.ru

Аннотация. Несмотря на значительный вклад Кадоши в развитие фортепианного искусства, его творчество остается недостаточно изученным, что делает анализ его произведений актуальной задачей современной музыковедческой науки. Целью данной работы является исследование фортепианного творчества Пала Кадоши, включая анализ его музыкального стиля, техник и влияния культурных традиций на его произведения. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: выявить характерные черты музыкального языка Кадоши, проанализировать использование им венгерских народных элементов, а также определить его место в контексте венгерской музыкальной культуры. Его произведения отражают как влияние национальных традиций, так и индивидуальное композиторское видение, что делает их ценным объектом для изучения. Анализ его творчества позволит углубить понимание процессов, происходивших в музыкальной культуре Венгрии в XX веке.

Ключевые слова: Пал Кадоша, венгерский композитор, фортепианная музыка, национальные традиции, музыкальный стиль, венгерская музыкальная культура

Пал Кадоша родился в 1903 году, в период значительных культурных изменений в Венгрии, которые оказали влияние на формирование его музыкального стиля. В начале XX века Венгрия переживала эпоху национального возрождения, в котором искусство играло ключевую роль в укреплении национального самосознания. Музыкальная культура этого времени характеризовалась обращением к народным традициям и поиском уникального венгерского звучания, что стало ответом на растущую потребность в культурной идентичности. Композиторы активно использовали элементы венгерского фольклора, такие как специфические ритмы и мелодии, в своих произведениях, что нашло отражение и в творчестве Кадоши. Таким образом, исторический контекст, в котором жил и творил композитор, способствовал развитию его художественного языка, тесно связанного с венгерской музыкальной традицией [5, с. 203].

Одной из ключевых характеристик музыкального языка Пала Кадоши является его мелодическая выразительность, которая тесно связана с венгерскими народными традициями. В своих произведениях Кадоша активно использует пентатонические мелодии, которые являются типичным признаком венгерской народной музыки. Эти мелодии придают его композициям национальный колорит, создавая ощущение связи с культурными корнями. Кроме того, характерные интервальные ходы, такие как увеличенные секунды и уменьшенные кварты, добавляют уникальности его музыкальному стилю. Эти элементы не только делают

произведения Кадоши узнаваемыми, но и отражают его стремление сохранить и развить музыкальное наследие своего народа.

Творчество Пала Кадоши невозможно представить без влияния венгерской народной музыки, которая является неотъемлемой частью музыкальной культуры Венгрии. Композитор активно использовал характерные ладовые структуры, такие как пентатоника и модальные лады, которые широко распространены в народной музыке региона. Эти элементы придавали его произведениям национальный колорит, способствовали сохранению и развитию культурного наследия своего народа. Примером такого подхода является его произведение «Венгерская фантазия», где отчетливо прослеживаются элементы народной мелодики и ритмики. Кадоша творчески перерабатывал эти элементы, создавая уникальные композиции, которые, с одной стороны, сохраняли связь с народной музыкой, а с другой – демонстрировали его индивидуальный стиль. Таким образом, влияние венгерской народной музыки не только обогащало творчество Кадоши, но и делало его произведения доступными и понятными широкой аудитории. В этом контексте его творчество можно сравнить с работами других выдающихся венгерских композиторов, таких как Бела Барток и Золтан Кодай. Оба этих мастера, как и Кадоша, активно интегрировали элементы народной музыки в свои произведения, что стало важной характеристикой венгерской музыкальной школы начала XX века. Однако, в то время как Барток и Кодай сосредотачивались на исследовании и адаптации народных мотивов в рамках строгой академической традиции, Кадоша, по мнению Саниной, стремился к более непосредственному и интуитивному воплощению народного духа в своих произведениях [4, с. 258].

Гармонические особенности произведений Пала Кадоши представляют собой уникальное сочетание традиционных элементов венгерской народной музыки и индивидуального стиля композитора. Кадоша часто насыщал гармонии хроматизмами, которые, наряду с ладовыми особенностями, создают яркую эмоциональную насыщенность и выразительность его музыки. Фадеева подчеркивает, что эти элементы гармонии позволяют композитору эффективно передавать глубину и сложность музыкальных образов, делая его произведения не только технически сложными, но и художественно насыщенными [5, с. 215].

Пал Кадоша в своем фортепианном творчестве использовал нестандартные ритмические схемы, которые стали важной составляющей его уникального стиля. Одной из таких особенностей является полиритмия, которая позволяет одновременно сочетать несколько ритмических рисунков, создавая сложное и многослойное звучание. Полиритмия в произведениях Кадоши не только усложняет восприятие музыки, но и добавляет ей особую выразительность, способствуя созданию уникального звукового пространства.

Ритмические особенности в произведениях Пала Кадоши играют ключевую роль в формировании их динамики и эмоциональной насыщенности. Используя разнообразные ритмические структуры, композитор добивался создания напряжения и расслабления в музыкальной ткани, что позволяло ему управлять вниманием слушателя. Контрастные ритмические элементы, чередующиеся между собой, создают ощущение движения и драматизма, что, по мнению Галиевой, является важным аспектом выразительности его музыки [1, с. 12].

Текстура в музыке представляет собой организацию звуковых элементов, которая определяет характер звучания произведения. В произведениях Пала Кадоши она играет ключевую роль в создании уникального звучания, которое отличает его творчество от других композиторов. Одной из особенностей его музыкального языка является использование полифонической текстуры, которая обеспечивает многослойность и глубину звука. Примером мастерского применения данной техники является «Этюд для фортепиано №3». В этом произведении Кадоша демонстрирует способность создавать сложные звуковые структуры, где различные мелодические линии взаимодействуют друг с другом, образуя богатую звуковую палитру. Использование полифонии позволяет композитору создавать произведения, которые остаются в памяти слушателей благодаря своей звуковой насыщенности и художественной глубине.

Литература занимала значительное место в культурной жизни Пала Кадоши и оказала глубокое влияние на его музыкальное творчество. Особое внимание композитор уделял произведениям венгерских писателей, таких как Шандор Петефи, чьи поэтические образы находили отражение в его произведениях. Это проявлялось в использовании музыкальных тем, напоминающих интонации народных песен, которые часто встречаются в поэзии Петефи, а также в создании музыкальных композиций, передающих эмоциональную насыщенность и драматизм литературных сюжетов. Таким образом, литературные мотивы помогали Кадоше обогатить свои произведения выразительными средствами, углубляя их художественную значимость [6, с. 122].

Живопись также сыграла важную роль в формировании образов в музыке Пала Кадоши. Вдохновляясь произведениями венгерских художников, композитор стремился передать в своих произведениях богатство визуальных образов, характерных для живописи. Это проявлялось в использовании ярких музыкальных красок, сложных гармонических решений и тональной палитры, напоминающих живописные техники. Например, в некоторых его композициях можно заметить влияние импрессионизма, что отражает стремление Кадоши к созданию музыкальных картин, передающих атмосферу и настроение, подобно живописным

полотнам. Таким образом, живопись обогащала музыкальный язык Кадоши, способствуя созданию уникальных художественных образов.

В середине XX века Пал Кадоша являлся одной из ключевых фигур венгерской музыкальной сцены. Его произведения, насыщенные национальным колоритом и инновационными музыкальными решениями, находили широкий отклик как среди профессионалов, так и у широкой публики. Особое место в его творчестве занимают фортепианные произведения, которые часто становились предметом исполнения на национальных и международных музыкальных конкурсах. Это свидетельствует о высоком уровне признания его работ и их значимости для музыкальной культуры того времени. Исполнение его произведений на престижных площадках подчеркивало их художественную ценность и актуальность в контексте музыкальной жизни Венгрии и за её пределами [3, с. 95].

В ходе исследования творчества Пала Кадоши были выделены ключевые аспекты его музыкального языка, включающие уникальное сочетание традиционных венгерских элементов и современных музыкальных тенденций. Анализ стиля композитора показал его глубокую связь с национальной культурой, выраженную через использование народных мелодий, ладов и ритмов. Элементы музыкального языка, такие как гармония, мелодия и текстуры, были исследованы с точки зрения их вклада в создание эмоциональной насыщенности и выразительности произведений. Кроме того, рассмотрение культурного контекста и влияния других искусств на творчество композитора позволило глубже понять его художественный язык.

Результаты исследования подчеркивают значимость творчества Пала Кадоши для венгерской и мировой музыкальной культуры. Его произведения стали мостом между современными музыкальными направлениями и традиционной народной музыкой, что способствовало её сохранению и популяризации. Анализ его стиля и техник обогатил представление о развитии музыкального искусства XX века, а также показал, как культурные и исторические факторы могут влиять на формирование индивидуального художественного языка композитора.

Для дальнейшего изучения творчества Пала Кадоши рекомендуется сосредоточиться на анализе его менее известных произведений, что позволит выявить новые аспекты его музыкального языка. Также перспективным направлением является изучение его влияния на последующие поколения композиторов и исполнителей. «Знание менее известного репертуара или, по крайней мере, умение искать такие ноты, может быть чрезвычайно полезно педагогу при выборе репертуара для студенческого ансамбля» [2, с. 169]. Кроме того, междисциплинарные исследования, объединяющие музыку, литературу и изобразительное

искусство, могут обогатить понимание взаимосвязей между различными видами искусства в творчестве Кадоши.

Список источников

1. Галиева, Ю. Н. Венгерская инструментальная музыка второй половины XX века: вопросы музыкального языка, формы и жанра : специальность 17.00.02 "Музыкальное искусство" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Галиева Юлия Нилевна. – Москва, 1995. – 22 с. – Текст : непосредственный.

2. Горбатько, А. А. Обзор малоизвестного репертуара для камерных ансамблей, состоящих из различных сочетаний струнно-смычковых инструментов / А. А. Горбатько, М. А. Кладова-Штокман. – DOI 10.18411/trnio-07-2023-110. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99-2. – С. 168-170.

3. Кочеткова, Л. В. Пьесы для виолончели и фортепиано венгерских композиторов. Из опыта работы в классе концертмейстерского мастерства / Л. В. Кочеткова, Н. И. Подпорина. – Текст : непосредственный // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики : сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции: в 4 т., Белгород, 08 февраля 2019 года. Том 4. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2019. – С. 94-97.

4. Санина, Н. В. Натуральные лады в произведениях П. Кадоши 30 - 40-х годов / Н. В. Санина. – Текст : непосредственный // Проблемы музыки XX века. – Горький : Волго-Вятское книжное издательство, 1977. – С. 250-271.

5. Фадеева, О. С. Музыкальная культура Венгрии / О. С. Фадеева. – Текст : непосредственный // Европейская музыка XIX века / Кафедра истории зарубежной музыки Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского. Том 1. – Москва : ООО Издательство "Композитор", 2008. – С. 201-228.

6. Чикота, Й. Развитие музыкальной культуры в Венгрии XX века / Й. Чикота. – Текст: непосредственный // Художественное образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 119-126.

Статья поступила в редакцию 20.02.2025;
одобрена после рецензирования 02.03.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 373

ДИДАКТИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Малышева Валентина Владимировна

Шадринский государственный педагогический университет,
МБОУ «СОШ №2» ЯНАО, г. Салехард, Россия, e-mail: val.malysheva2013@yandex.ru

Аннотация. Развитие общества на современном этапе характеризуется нестабильностью, сложностью и неординарностью. Трудно представить, какие профессии будут нужны сегодняшним школьникам в будущем, и какие профессиональные и прикладные навыки и способности потребуются для построения успешной траектории развития. Перед школой стоит задача в формировании и развитии таких навыков и компетенций у обучающихся, способствующих их адаптации в быстро меняющемся мире. Формирование функциональной грамотности у современных школьников является одним из приоритетных направлений современного образования. В общеобразовательной школе, в процессе преподавания литературы в 5-6 классах и решении указанных задач выделяются следующие компоненты: способность к критическому, творческому мышлению, к совместной работе, самостоятельно ставить цели и определять пути их достижения, самостоятельно оценивать и регулировать свою деятельность в процессе работы с текстом на уроке литературы.

В связи с этим, возникает необходимость в разработке дидактического наставничества, обеспечивающего организацию процесса формирования функциональной (читательской) грамотности на уроках литературы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, дидактическое наставничество, технология критического мышления, навыки

Актуальность формирования функциональной грамотности обучающихся основной школы на уроках литературы обусловлена многими факторами, один из них - успешное вхождение в мировое образовательное пространство. Сутью функциональной грамотности является способность человека использовать знания, приобретенные навыки для решения широкого спектра жизненных задач.

Функциональная грамотность – это наличие базовых навыков чтения, счёта и письма, позволяющих индивиду решать простейшие жизненные задачи.

Компонентами функциональной грамотности являются:

- знания сведений, правил, принципов; усвоение общих понятий и умений, составляющих познавательную основу;
- решение практико-ориентированных задач в различных сферах жизнедеятельности;
- умение адаптироваться к изменяющемуся миру; решать конфликты; работать с информацией; вести деловую переписку; применять правила личной безопасности в жизни;

- готовность ориентироваться в ценностях и нормах современного мира; принимать особенности жизни для удовлетворения своих жизненных запросов; повышать уровень образования на основе осознанного выбора [3].

Универсальными составляющими функциональной грамотности выступают читательская, математическая, естественно-научная.

Так, В.П. Чудинова, считает, что читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [11].

В настоящее время читательская грамотность подразумевает практические умения работы с текстом – умение понимать, анализировать прочитанное, использовать информацию для решения определенных задач. То есть, можно сказать, что информацию, полученную из текста, человек должен уметь осмыслить, информационно переработать. Читатель должен быть потенциально готов к творческой трансформации прочитанного [9].

На уровень читательской грамотности не влияют скорость и техника чтения, уровень начитанности. У читателя должны быть сформированы две основные группы навыков:

- способность получать из текста информацию и строить на ее основе собственные суждения;
- умение делать логические выводы и оценки на основе личных знаний.

Данные навыки предполагают большую самостоятельность мышления и воображения [11].

Читательская грамотность состоит из системы следующих взаимодополняющих аспектов:

- понимание текста на уровне фактической информации, данной в тексте;
- оценка языка, стиля, жанра;
- ориентация в тексте; преобразование данных от частных явлений к обобщенным;
- формулирование основных идей и выводов;
- общее понимание текста; размышления о содержании и оценка, соотнесение с внетекстовой информацией [1].

Эти навыки взаимосвязаны. Работа по развитию навыков читательской грамотности опирается не только на сам текст, но и на умение извлекать дополнительную информацию, делать выводы, определять авторскую позицию, основные мысли, иными словами, интерпретировать прочитанный текст, информационно перерабатывать.

Для обучающихся 5–6 классов определяют следующие навыки читательской грамотности – умение отвечать на вопросы по тексту, поставленные в прямой или косвенной

форме, на основании текста формулировать простые и сложные суждения, устанавливать связи, не высказанные напрямую автором, и интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста [5].

Считаем возможным в данном исследовании опираться на авторитетные мнения ученых и ориентироваться на выделенные компоненты функциональной (читательской) грамотности, формируемой в процессе преподавания литературы и обоснования дидактического наставничества данного процесса, обеспечивающего целенаправленное формирование указанной компетенции.

Целью данной статьи является обоснование дидактического наставничества как целенаправленно организованного обеспечения и организации процесса формирования функциональной (читательской) грамотности обучающихся 5-6-х классов в процессе преподавания литературы.

Обратимся к пониманию дидактического наставничества, обозначенного в различных научных источниках.

Если рассматривать дидактическое наставничество как процесс организации методического обеспечения учебного предмета, обучения данному предмету, то исследования будут направлены на структуру дидактического наставничества в контексте преподавания литературы, которая выражена совокупностью научного и учебно-методического сопровождения дисциплины. Отметим, что функционирование дидактического наставничества осуществляется на основе современных педагогических технологий, методов, форм организации учебной деятельности и контроля её результатов.

В настоящее время в научной литературе наставничество рассматривается как социальный и педагогический феномен, как система, как процесс, как инструмент, как технология, как механизм, как ресурс, как метод, как особый вид педагогической деятельности.

Так, Л.В. Лебедева считает, что функции наставничества тесно связаны с функциями педагога.

А Якиманская И.С., рассматривая учебный процесс, характеризует его как целостную дидактическую систему. Она считает, что учебный процесс направлен на организацию и передачу знаний, создание оптимальных условий для их усвоения [12] с помощью внешнего агента. Одним из таких агентов является наставник.

Но при этом наставничество не является в чистом виде "обучением" или "воспитанием". Это - в действительности сложный симбиоз личного влияния зрелого носителя опыта и духовно-нравственных качеств на личностно и профессионально развивающегося человека, в том числе через различные формы их совместной деятельности [6].

Наставничество – универсальная технология передачи знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Такие разнообразные точки зрения на определение понятия дидактического наставничества не случайны, так как его реализация зависит от целей, стоящих перед учителем, решающим дидактические и методические задачи, что в свою очередь способствует организации процесса наставничества.

В нашем исследовании дидактическое наставничество как средство формирования функциональной (читательской) грамотности у обучающихся 5-6 классов на уроках литературы понимается как многостороннее явление, который, с одной стороны, предстает как процесс, направленный на создание разнообразных видов методического сопровождения (методические разработки, дидактические пособия), а с другой стороны, это процесс управления, определяющий организационные формы занятий, методическую помощь, дидактические материалы, наполненные интеллектуально-познавательным, интеллектуально-операционным содержанием.

Успешное формирование функциональной (читательской) грамотности у обучающихся 5-6 классов на уроках литературы в значительной мере зависит от того, каким образом осуществляется отбор материала, какие навыки функциональной (читательской) грамотности будут осваиваться учениками в процессе выполнения учебных заданий, как организовано управление познавательной деятельностью, какой материал может стать предметом развивающей читательской грамотности обучающихся, как обогащаются компоненты функциональной грамотности [4].

Дидактическое наставничество видится нам как развивающийся ресурс в обеспечении результата формирования читательской грамотности у учеников 5-6 классов через создание педагогических условий, применение и обоснование образовательных технологий, методических рекомендаций, опорных текстовых материалов, индивидуально-ориентированных заданий, требующих при решении образовательных задач навыков чтения.

При реализации дидактического наставничества формирования компетенции читательской грамотности обучающихся необходимо учитывать следующее: в процессе овладения навыками читательской грамотности ученик должен научиться действовать в определенной ситуации, уметь выбирать и использовать наиболее подходящие знания и умения для решения задач, в том числе в нестандартных ситуациях. Понятие функциональной грамотности выступает неким индикатором измерения ситуации, насколько обучающийся может использовать полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях. В этом случае в контексте дидактического наставничества следует обратить внимание на то,

что формирование функциональной грамотности обучающихся на уровне общего образования предусматривает постановку учителем на уроке межпредметных задач, напрямую связанных с реальной жизнью [2].

Дидактическое наставничество касается и интенсивного педагогического воздействия на когнитивную сферу, организацию активных когнитивных процессов по осмыслению, применению, анализу, обобщению, оценке и синтезу информации – в итоге речь идет о дидактическом наставничестве через создание интеллектуально-формирующей образовательной среды. В такой среде предусматривается применение интеллектуально-ориентирующих методов, приемов, средств обучения.

Значительный потенциал представляет технология развития критического мышления через чтение и письмо. Исследователи технологии относят её к числу современных интерактивных педагогических технологий, которая направлена на формирование навыков успешной работы с информацией в условиях чтения и письма. В основе целевых установок данной технологии заложено «формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения» [8], развитие критического мышления, формирование читательской грамотности, в том числе и навыков смыслового чтения, стимулирование исследовательской деятельности.

В основу технологии РКМЧП положен универсальный дидактический цикл, включающий в себя три стадии. Первая стадия – «вызов» – актуализация ранее изученного, пробуждение интереса к теме, определение цели. На стадии «вызова» важно обращаться к опыту изученного, формулировать вопросы, ответы на которые связаны с верификацией, дополнением. К задачам стадии «вызова» следует отнести поиск, работу с информацией, мотивацию обучающегося к изучению темы, систематизацию учебного материала, целеполагание. Вторая стадия – «осмысление» – аналитическая работа с текстом, предполагающая со стороны учеников маркировку, работу с таблицами, схемами, кластерами, оформление записей. Важно помнить о тесной связи с первой стадией: о целеполагании, поднятых вопросах, предъявленном опыте. Третья стадия – «рефлексия» – формирование личного отношения к тексту, стадия размышления. Функция стадии рефлексии – это развитие рефлексивных метакогнитивных умений учащихся [7].

По словам Муштавинской И.В., технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с текстом. Её главной особенностью является работа с информацией – чтение и письмо. Различные приемы, касающиеся работы с информацией, организация работы в классе, группе – это работа с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала.

Современная образовательная система должна не только давать умение адекватно воспринимать информацию, но и научить получать ее, оперировать ею, применять ее к конкретным жизненным ситуациям, интерпретировать эту информацию. Так рождается новое знание на основе уже имеющегося. Необходимым является также развитие у учащегося определенного объема умений и навыков работы с различными источниками знаний, воспитание способности не репродуцировать знания, а расширять их, применять в различных жизненных ситуациях. Важно уметь сформировать собственное отношение к фактам, проблемам, уметь выслушать других, найти совместные пути решения проблем [7].

Проведенный анализ источников научной литературы показал, что в них не представлены исследования, посвященные проблеме дидактического наставничества образовательного процесса в школе формирования читательской грамотности обучающихся средствами технологии развития критического мышления.

Однако связь прослеживается уже в том, что образовательные технологии, построенные с помощью рефлексивных механизмов взаимодействия в системе «учитель – ученик», которая является одной из форм наставничества, содействуют освоению учащимися методов осознанного анализа, конструирования и решения проблем, а также адекватной оценки собственных действий [7]. Это является доказательством того, что стадии технологии развития критического мышления соотносятся с этапами дидактического сопровождения обучающихся (функция целевой направленности, организационная функция, функция управления). Во-первых, весь процесс учения выстраивается через реализацию трех стадий: вызова, смысловой стадии и рефлексии. Во-вторых, педагог, использующий эту технологию, занимает позицию сопровождения познавательного интереса обучающегося. В-третьих, обучающийся занимает субъектную позицию и конструирует процесс собственного учения в соответствии со своими интересами и целями, что предполагает самостоятельное отслеживание процесса учения, рефлексии образовательных результатов и их коррекцию [10].

Так, наиболее известным приемом технологии можно назвать прием «Кластеры». Прием заключается в выделении смысловых единиц текста и графическом оформлении их в определенном порядке в виде «грозди». «Грозди» (кластеры) могут стать как ведущим приемом на стадиях вызова и рефлексии, так и стратегией урока в целом. Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, komponуем по категориям. «Грозди» – графический прием систематизации материала. Мысли ученика уже не громоздятся, а «гроздятся», то есть располагаются в определенном порядке. Правила очень простые. Рисуем модель Солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. Звезда в центре – это тема, вокруг нее планеты – крупные смысловые единицы, соединяем их прямой линией со звездой; у каждой планеты есть спутники, у них – свои спутники. Система

кластеров охватывает большее количество информации, чем можно получить при обычной письменной работе. Этот прием может быть применен на стадии вызова, когда до знакомства с основным источником (текстом) систематизируют информацию в виде вопросов или заголовков смысловых блоков.

«Вызов» состоялся, учащиеся самостоятельно или с помощью учителя могут определить основные направления изучения темы. Теперь на смысловой стадии они начнут поиск запрошенной информации.

Продолжается работа с данным приемом и на стадии осмысления, по ходу работы с текстом вносятся исправления и дополнения в «грозди».

Большой потенциал имеет этот прием на стадии рефлексии: это исправление неверных предположений в «предварительных кластерах», заполнение их на основе новой информации, установление причинно-следственных связей между отдельными смысловыми блоками (работа может вестись индивидуально, в группах, по всей теме или по отдельным смысловым блокам). Очень важным моментом является презентация новых кластеров. Можно дать дополнительное задание – установить причинно-следственные связи между «гроздьями». Заданием может стать и укрупнение одной или нескольких «гроздей», выделение новых [7].

Разнообразные направления дидактического наставничества представляют собой деятельность, направленную на формирование читательской грамотности у обучающихся. Одним из важных компонентов такой деятельности является выбор форм, методов, приемов, способствующих формированию навыков осознанного чтения, а также выбор наиболее приемлемых средств управления данным процессом.

Написанное выше, подтверждает необходимость дидактического наставничества в формировании читательской грамотности у обучающихся 5-6 классов на уроках литературы.

Таким образом, эффективное формирование функциональной (читательской) грамотности у обучающихся основной школы возможно в том случае, если дидактическое наставничество определяет организационные и дидактические компоненты этого процесса, учитывает формируемые компетенции читательской грамотности, способствует созданию открытой образовательной среды, позволяющей ученикам максимально развивать свои способности, выявлять затруднения, причины и находить пути их преодоления.

Список источников

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: Система заданий: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с. – Текст: непосредственный

2. Асхадуллина Н.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ / Н.Н. Асхадуллина, Д.Р. Вильданова. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №70-2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funksionalnoy-gramotnosti-shkolnikov-kak-aktualnaya-problema-rossiyskogo-obrazovaniya>
3. Басюк В.С. Инновационный проект Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева. – Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. Серия «Функциональная грамотность – важнейший результат образования». – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 13–34.
4. Качалов Д.В. Дидактическое сопровождение формирования интеллектуальной компетенции студентов технического вуза в процессе преподавания иностранного языка / Д.В. Качалов. – Текст: непосредственный // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. - № 2 (4).
5. Колганова Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности школьников / Н.Е. Колганова. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: Материалы II Международная научная (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – 228 с.
6. "Концепция развития наставничества в Российской Федерации" (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023)
7. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская. – СПб. КАРО, 2009. – 89 с. – Текст: непосредственный
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с. – Текст: непосредственный
9. Теоретические и методические основы формирования читательской грамотности у школьников: Учебно-методическое пособие / Составитель Б.Г. Меркин. – Смоленск, ГАУ ДПО СОИРО, 2023. – 76 с. – Текст: непосредственный
10. Хачатрян Э.В. Технология развития критического мышления в наставничестве студентов и обучающихся Серебряного университета МГПУ / Э.В. Хачатрян, Т.М. Ковалева. – Текст: непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». - 2020. - Т. 12, № 3. - С. 59–74.
11. Чудинова В.П. Чтение детей и подростков на рубеже веков: процессы трансформации / В.П. Чудинова. – Текст: непосредственный // Читающий мир и мир чтения:

Сб. ст. по материалам международной конференции. Санкт-Петербург, июнь 2002 г. – Москва: Рудомино, 2003. – 128 с.

12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с. – Текст: непосредственный

Статья поступила в редакцию 13.03.2025;
одобрена после рецензирования 21.03.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 37.091.322

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Найденов Егор Евгеньевич, Краснокутская Нина Владимировна,
Понкратенко Галина Федоровна**

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, egornaidenoff@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются принципы и формы внеурочной деятельности, дана характеристика факультативного обучения. Рассмотрены функции и принципы факультативного обучения, а также теоретические аспекты, касающиеся организации факультативных занятий.

Ключевые слова: Факультативные занятия, внеурочная деятельность, образовательный процесс, принципы и формы внеурочной деятельности, функции факультативного обучения

Под внеурочной деятельностью в рамках осуществления Федерального государственного образовательного стандарта понимается образовательная деятельность, осуществляемая в иных формах, отличающихся от классно-урочной, и нацеленную на достижение запланированных итогов разработки базовой образовательной программы основного общего образования. Внеурочная деятельность, а также деятельность учащихся в рамках занятий направлены на достижение результатов разработки основной образовательной программы [2].

Планирование учителем внеурочной деятельности обучающихся в современной школе направлена на формирование у детей самостоятельности в принятии решений, вовлеченности в действия и поступки, развитие у учащихся способности к самовоспитанию и саморегуляции отношений. Основными целями внешкольной деятельности в норме с ФГОС являются развития у обучающихся навыков сотрудничества, коллективного взаимодействия; развитие нравственных, эмоциональных, волевых элементов школьного мировоззрения и познавательного интереса; развитие здоровой, оригинальной возрастающей личности с выработанной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, настроенной к жизни в новых жизненных ситуациях [6].

Методические условия к организации и проведению внеурочных мероприятий предполагают следующее: обеспечение двусторонней коммуникации; ориентация на естественно мотивированное общение; раскрытие и изменение запланированных тем в новых ситуациях; интерес учащихся к темам предлагаемых мероприятий; насыщенность используемого материала; интерес к предметам предлагаемых мероприятий; занимательность форм внеурочной работы; обязательность исполнения учащимися заданий; целесообразность

и частота проведения внеурочных мероприятий; массовое включение обучающихся различными видами внеурочных занятий [5].

При осуществлении внеурочных мероприятий следует опираться на следующие принципы: независимый выбор учащимися внеурочных мероприятий; объединение личных и командных методов работы; учет возрастных особенностей; интеграция теоретических и практических элементов деятельности; доступность; целостность и согласованность взаимодействий между всеми субъектами общества.

Соблюдение принципов формирования внеурочной работы характеризуется рядом позитивных качеств: нормированное использование нагрузок учащихся; организация деятельности школы, родителей и общества; программы и избрание деятельности сформировываются на многообразии интересов и потребностей ученика и предпочтений родителей [7].

Внеурочные занятия проводятся по пяти основным направлениям личностного развития. С данной целью создаются программы, нацеленные на решение специфических образовательных задач, исходя из критериев федерального государственного образовательного стандарта. Внеурочная работа стимулирует активность учащихся; они проводятся различными категориями педагогического персонала при различных формах деятельности вне урока.

Внеурочная деятельность в образовательных учреждениях реализуются в таких направлениях:

1. Спортивно-оздоровительные: спортивно-оздоровительные мероприятия: участие в спортивных клубах; организация и участие в спортивных событиях и днях здоровья; обсуждения вопросов охраны труда и безопасности; внедрение игровых элементов в занятия, упражнения до и после занятий; динамические перерывы.

2. Общекультурные: организация посещений музеев и театров, выставок ученических творческих работ; проведение тематических занятий, посвященных культуре общения и поведения учащихся; участие в конкурсах, выставках школьного искусства в рамках эстетического цикла на уровне школы, района и области.

3. Общеинтеллектуальные: учебная деятельность в библиотечных учреждениях; экскурсии, соревнования, конкурсы, симпозиумы; работа над проектами; участие в исследовательских и конференционных мероприятиях.

4. Духовно-нравственные: уроки героизма; посещение школьной выставки; создание газет, посвящённых боевой и трудовой славе россиян; встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и труда; тематические занятия в классе; подготовка к военно-спортивным соревнованиям; выступления на конкурсах песен и строя.

5. Социальные: организация уборки в школе; субботники на школьной территории; выращивание и забота о комнатных растениях; мероприятия "Кормушка", "Покорми птиц" [8].

Важным этапом в постоянном развитии методов и содержания обучения в советской школе, являлось изучение по выбору школьников факультативных предметов. Начальные ростки этого относительно нового события по реализации изменений в советской школе стали совершаться после выхода закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», от 24 декабря 1958 года. Одним из центральных направлений последних законов средней школы считается профильное разделение обучения, которое обязано создать предпосылки для общей разработки характерных личных особенностей обучающихся, их увлечений, способностей, задатков, создания личности и т.д.

Современные факультативные занятия представляют собой особую форму организационной работы по воспитанию, которая отличается как от традиционного урока, так и от внеурочной деятельности. При этом они во многом схожи с обычными уроками. Уроки, подобно факультативам, осуществляются на основе одобренных учебных программ и планов, ведется учет занятий, и все строго регламентировано по расписанию. На этих занятиях применяются основные методы обучения, как и на уроках, а также используются различные формы организации самостоятельной работы, способствующие развитию способностей учащихся. Таким образом, факультативы служат важным компонентом в образовательном процессе, обеспечивая дополнительные возможности для учебной активности учеников. Единство между факультативами и кружками заключается в том, что оба формата сближают школьников, объединённых общими интересами и готовых принять такую форму обучения на добровольной основе. Внеклассные методы и формы, характерные для внеклассной деятельности, также можно встретить на факультативных занятиях. Тем не менее, учитель должен иметь в виду, что его основная деятельность не заменяет внеклассную работу по различным предметам. В качестве одной из составляющих образовательного процесса факультативные занятия могут быть обогащены внеклассными (кружковыми) мероприятиями, что позволяет учащимся еще больше углубить и расширить свои знания и навыки [3].

Факультативное обучение открывает широкие горизонты для творческих способностей обучающихся. Особенно в рамках занятий такого рода научный подход может быть реализован в более широком формате. Выбор направлений работы определяется в основном формулировкой задания, но и от способа деятельности школьника: он держится на информации, полученной от науки, и использует методы исследовательского анализа для рассмотрения новых заданий.

Результатом усвоения факультативного курса является «углубленное усвоение знаний и практическими навыками согласно с увлечениями и тяготениями обучающихся».

Существует множество направлений факультативных занятий, таких как: естественно-научные, гуманитарные, математические, социально-научные, экологические, военно-патриотические, музыкальные, хореографические, художественные и прочие. В связи с этим, опираясь на опыт факультативного обучения в России, были разработаны функции факультативного обучения:

- предметно-умножающая: ученики, посещающие факультативные занятия, углубляют свои знания по определённым предметам и получают возможность легко подготовиться к олимпиадам и соревнованиям;

- мотивационная: благодаря интересным дополнительным занятиям, ученики удовлетворяют свои потребности в исследовании, понимании и творчестве. Многие школьники испытывают значительный когнитивный интерес к изучаемым дисциплинам;

- общеобразовательная: факультативные занятия создают возможности для комплексного развития учащихся, способствующего развитию их познавательных и социальных навыков;

- профориентационная: факультативное обучение предоставляет учащимся возможность пройти «профессиональную проверку», что поможет им в получении информации о себе и в формировании их карьеры [4].

Успешное выполнение данных функций, возможно лишь при условии, что администрация учебного заведения и преподаватель придерживаются установленных руководящих и учебных принципов. В общем смысле, эти принципы представляют собой организационные требования, которые действуют как правила и нормы, регулирующие учебный процесс на факультативных занятиях.

Принципы управления и обучения способствуют эффективному выполнению задач факультативного занятия: объектно-ориентирующую, мотивационную, общеобразовательную, профессионально-ориентирующую.

Факультативы по родному краю играют особую роль в школах, поскольку они оказываются способом усвоения и сохранения опыта прошлого. Факультативы краеведения объединяют некоторых школьников, основываясь на глубоком изучении исторических материалов, хранящихся в местных архивах, музеях, а также в научной и художественной краеведческой литературе, существует высокая вероятность вовлеченности в процесс краеведческих исследований.

Предпочтение факультатива определяется готовностью преподавателя вести подобный факультатив, вниманием обучающихся к своему региону и наличием соответствующей образовательной базы.

Научная основа факультатива по географии играет ключевую роль в его функционировании. В этом контексте самостоятельная работа учащихся занимает важное место в образовательном процессе. Реализация факультативного обучения требует индивидуального подхода к каждому ученику, с учетом их интересов и возможностей. Таким образом, подобные занятия способствуют развитию у школьников навыков самостоятельного получения знаний [1].

В качестве наиболее эффективной формы образовательной деятельности на факультативных занятиях выступают практические задания. Эти задания касаются анализа значимых и комплексных проблем. Подготовка к практике требует от обучающихся самостоятельного сбора информации, её анализа, систематизации и обобщения, что позволяет делать первоначальные выводы. Обучающиеся, углубившие свои знания по теме урока, составляют тезисы и проводят лекции, в то время как другие могут подготавливать индивидуальные ответы на заданные вопросы и представлять свои исследования на семинарах. Таким образом, практическая работа позволяет не только углубить понимание материала, но и развивать навыки исследования и публичного выступления.

Каждый факультатив должен следовать определенным принципам:

- создать глубокое освоение понятий, рассмотренных в центральном курсе;
- существовать единым целым, а не заключаться из массы разрозненных и незначительных вопросов;
- обладать объемом, не выходящим за границы учебной программы [9].

Таким образом, факультативная работа организуется с целью расширения общих и углубления специальных знаний обучающихся, удовлетворения их личных увлечений и склонностей, расширение интересов обучающихся, формирование творческого мышления, развитие активной познавательной заинтересованности к предмету, воспитание некоторых личностных качеств, средствами основательного освоения предмета. Факультативная работа является средством профессиональной ориентации обучающихся, в которой близко переплетаются образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

Список источников

1. Дмитрук, Н.Г. Методика обучения географии: учебник / Н.Г. Дмитрук, В.А. Низовцев, С.В. Васильев. – М.: Академия, 2012. – 320с. – (Бакалавриат). – ISBN 5-7695-8335-3. – Текст: непосредственный.

2. Кононова, О.В. Практическая направленность на уроках географии как средство развития учебной и исследовательской компетентности школьников / О.В. Кононова. – Текст: электронный // Инфоурок: [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/prakticheskaya-napravlennost-na-urokah-geografii-kak-sredstvo-razvitiya-uchebnoy-i-issledovatel'skoy-kompetentnosti-shkolnikov-645432.html>.

3. Корнеева, Т. Как решить проблему организации внеурочной деятельности в школе? – Текст: непосредственный / Т. Корнеева. – Текст: непосредственный // Вестник образования. – 2010. – № 15. – С. 71-79.

4. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённого приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897. : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 1577. – Текст: электронный // Справочно-правовая система Гарант : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220596/> (дата обращения: 21.01.2025).

5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: ред. от 30 апреля 2021 г. – Текст: непосредственный // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (часть I). – Ст. 7598.

6. Попова, И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС / И.Н. Попова. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 219-226. – ISSN 0130-6928.

7. Современные факультативы. – Текст: электронный // StudFiles: файловый архив студентов : [сайт]. – URL: <https://studfile.net/preview/7159666/page:2/>.

8. Сущность, цели, задачи организации внеурочной деятельности. Особенности организации внеурочной деятельности в начальной школе. – Текст: электронный // CyberPedia: информационный ресурс : [сайт]. – URL: <https://cyberpedia.su/3xf516.html>.

9. Тюкавкина, Л.Н. Формирование исследовательских умений / Л.Н. Тюкавкина. – Текст: непосредственный // Естественно-географическое образование на Дальнем Востоке: сборник материалов III Региональной научно-практической конференции (29 - 30 октября 2010 г.) – Комсомольск-на - Амуре: Изд-во АмГПУ, 2010. – С.120 - 123. – ISBN 5-85094-408-7.

Статья поступила в редакцию 17.02.2025;
одобрена после рецензирования 27.02.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УКД 373.5

ИСТОРИЯ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОБЛАСТЬ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Наськина Арина Анатольевна¹, Тендит Константин Николаевич²

¹Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия, naskina88@mail.ru

²Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия, tenditkn@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется история внедрения цифровых технологий и онлайн-ресурсов в систему технологического обучения общеобразовательной школы с 1993 года по настоящее время. Так же выделены и рассмотрены основные этапы трансформации образовательной области «Технология»: переход от применения разрозненного цифрового контента к унифицированному и централизованному, в условиях реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

Ключевые слова: онлайн-ресурсы, урок технологического обучения, интернет-технологии, единое образовательное пространство, электронные образовательные ресурсы, цифровизация.

Интеграция цифровых инструментов и онлайн-ресурсов в образовательную область «Технология» является сложным и многоступенчатым процессом. Его история началась задолго до современного понимания цифровой трансформации образования, взявшей старт в 2022 году (согласно Распоряжения Правительства РФ от 2 декабря 2021 года №3427-р).

В конце 1980-х – начале 1990-х годов наметился серьезный кризис в трудовом обучении и воспитании. Нехватка финансирования в системе образования привела к тому, что оборудование и ресурсы для преподавания данных дисциплин в школе устарели или вовсе выпали из образовательного процесса. Изменяющиеся условия и требования времени, начало новых социальных преобразований, требовали иных подходов и обновлений в методике и содержании трудового обучения и воспитания.

Приказом министра образования Российской Федерации № 23 от 7 июня 1993 года в систему образования была включена образовательная область «Технология», способствовавшая реабилитации начавшегося, на тот момент, разрушаться механизма трудового образования. Она объединила в себе следующие дисциплины: технический труд, обслуживающий труд, сельскохозяйственный труд и черчение.

Перемены в одной сфере деятельности человека влекут за собой перемены и в других сферах его жизни. Общество, наука не стоят на месте. Технологически насыщенная образовательная среда обусловила потребность в наличии у выпускников всевозможных образовательных организаций высокой медийно-информационной грамотности. Так, новой вехой в модернизации образования становится его цифровизация [3].

Как отмечает Уваров А.В., в условиях технологической революции потенциальная способность всех людей творить и разрушать быстро возрастает. Цифровая трансформация, стержнем которой является перевод продуктов в услуги и последовательная кластеризация этих услуг, начинающаяся в образовании, обещает решить главную проблему школы: достижение каждым обучаемым требуемых сегодня образовательных результатов в полном объеме [6]. Эта трансформация проходила и проходит до настоящего времени посредством несколько ключевых этапов, где каждый из них отличается своими особенностями влияния на образовательные процессы.

Первый этап информатизации приходится на конец XX – начало XXI века, когда началась активная компьютеризация общества. Появление персональных компьютеров открыло новые возможности для учебного процесса, позволяя ученикам взаимодействовать с цифровыми инструментами и программами. Это способствовало развитию креативного мышления учеников и укрепило понимание важности информационных технологий в повседневной жизни. Период с 1997 по 2006 год – это время ознаменовано значительными изменениями, вызванными быстрым развитием цифровых технологий, став «временем инноваций и трансформаций». В традиционно ручных и практических дисциплинах, таких как технология, цифровые инструменты внедрялись шаг за шагом, формируя новые подходы к учебному процессу. В начале данного периода компьютеры стали появляться в образовательных учреждениях, однако их применение на занятиях технологического обучения некоторое время оставалось ограниченным, поскольку затраты на оборудование были высоки, а у учителей не хватало нужных навыков. Несмотря на это, происходила плановая повсеместная постепенная интеграция цифровых преобразований в процесс обучения. В результате чего, облегченные интерфейсы и текстовые программы, которые значительно упрощали проектирование на уроках технологии (при наличии компьютера в учебном кабинете), поэтапно становились важным началом большого и интересного пути, обогатившего получение знаний. Здесь уже имело место быть - применение мультимедийных инструментов, однако, не повсеместно. Видеоуроки, слайды и анимации содействовали углубленному восприятию теоретических знаний и демонстрации практических способов решения задач.

В данный отрезок времени, Постановлением Правительства Российской Федерации от 28 августа 2001 года № 630 «О Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)» был дан старт государственным инвестициям на поставку учебно-вычислительной техники в общеобразовательные учебные заведения РФ.

К 2000 году развитие интернет-технологий значительно ускорило темпы изменений. Появилась возможность использования обучающих веб-сайтов и баз данных, что открывало доступ к ресурсам неограниченного объёма. Учителя технологического обучения получили возможность экспериментировать с новыми подходами к ведению уроков, включая использование сети «Интернет» для скачивания чертежей и схем, а также перспективу общения с коллегами и учениками из других школ для обмена опытом и наработками.

Второй этап можно отнести к периоду ориентировочно с 2006 по 2015 гг., когда стало очевидным, что цифровые инновации способны кардинально изменить подход к преподаванию дисциплины «Технология».

Внедрение в школьный урок интерактивных досок (комплекса аппаратных средств, состоящих из проектора, компьютера, самой доски или интерактивной приставки, которая крепится к маркерной доске или светлой ровной поверхности, и программных средств, т.е. специального программного обеспечения, позволяющего работать с текстами, картинками, фото-, видео- и аудиоматериалами, Интернет-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию в различных форматах) [2], проекторов и образовательного программного обеспечения, позволило разнообразить содержание уроков и сделать их более увлекательными. Появился широкий спектр образовательных платформ, таких как Moodle и Blackboard (электронные платформы, обеспечивающие единую интерактивную среду для обучения, взаимодействия и обмена информацией между студентами и преподавателями) [4], которые способствовали поэтапному формированию единого образовательного пространства.

Из классных аудиторий компьютеры постепенно проникали в мастерские и лаборатории, где дети учились применять теоретические знания на практике, укрепляя инженерные навыки и развивая критическое мышление. Таким образом, технология стала не просто рядовым уроком, а центральной частью образовательного процесса, полным приключением и открытием, где каждый ученик имел шанс открыть в себе талантливого инженера XXI века.

Подобным образом глобальная сеть «Интернет» постепенно преобразовывалась в более динамичную и доступную. Это означало, что образование получило возможность взаимодействовать онлайн и создавать онлайн-контент. Ключевыми аспектами этого изменения были: возможность поиска с использованием естественного языка (поиск в Google), создание своего контента, доступного для всех, и усиление социального взаимодействия (например, доски обсуждений, онлайн-группы). Эти типы взаимодействия эволюционировали для поддержки растущей популярности социальных сетей, видеоконференцсвязи и картографии, облачных вычислений, это лишь некоторые из них [5].

Интернет становился всё более достигаемым и быстрым, что дало возможность использовать его как платформу для обучения. Конечно, использование сети «Интернет» требовало определенного контроля и руководства со стороны педагогов. Необходимо было грамотно подбирать ресурсы и следить за тем, чтобы учащиеся соблюдали этические нормы при использовании материала. Однако, несмотря на эти вызовы, интеграция сети «Интернет» в уроки технологии открыла новые горизонты для обучения, сделав его для новых поколений актуальнее и интереснее.

Таким образом, 2006 год стал началом нового этапа в развитии уроков образовательной области «Технология», где новейшие разработки и доступ к глобальным ресурсам значительно обогатили образовательный процесс, в котором овладение информационными ресурсами становится всё более необходимым.

Третий этап совпадает с началом 2016 года и длится по сегодняшний день. Ученики и студенты стали активнее использовать гаджеты для выполнения домашних заданий и подготовки к занятиям, применяя приложения и платформы, обеспечивающие доступ к материалам и заданиям в любое время и в любом месте. В этот период школьный урок технологии претерпел значительные изменения. Если ранее он ассоциировался исключительно с традиционными навыками работы руками, такими как обработка дерева или металла, то теперь его содержание стало гораздо более современным и технологически ориентированным. В это время значительное влияние на образовательную область «Технология» оказало появление программного обеспечения для трёхмерного моделирования. Такая программа, как AutoCAD (программное обеспечение для компьютерного проектирования) оказывается мощным инструментом для обучения проектированию и техническому моделированию. Трёхмерное моделирование позволило ученикам создавать сложные модели и проекты, полностью визуализировать свои идеи ещё до того, как они приступили к их реализации. Это не только расширило возможности преподавания, но и повышало мотивацию, вовлекая учащихся в интересные творческие процессы.

Однако, вышеуказанный этап необходимо подразделить на три дополнительных периода. Первый период (2016–2020 гг.) – это пробные попытки школы использовать электронные образовательные ресурсы на уроках технологии, когда готовый контент размещался онлайн. Образовательные учреждения и учителя технологии еще только начинали экспериментировать с интеграцией мультимедийного контента в свои программы. Тогда акцент делался на доступности и адаптации доступных в сети ресурсов, таких как мастер-классы и учебные видеосюжеты на платформах (видеохостингах) вроде YouTube. Подобные инициативы предоставляли учителям технологии гибкость в выборе наиболее подходящих материалов для своих учеников, которые могли, в свою очередь, получать материал

интерактивной и привлекательной форме (мастер-классы по технологии, видео уроки, поиск каналов по тематике урока).

Здесь на арену выходит понятие «хостинг» – слово английского происхождения, образованное от слова «host», что в переводе означает «хозяин». В интересующем нас контексте слово «хостинг» означает получение информации, возможность ее размещения на Интернет-ресурсе. Видеохостинг, представляет собой платформу для размещения информации в форме видеороликов. Поэтому видеохостинги можно считать инновационной технологией. Внедрение использования видеохостингов в повседневную жизнь людей по всему миру стало настоящей технической революцией. Теперь каждый может отправиться в путешествие, выучить иностранный язык или побывать в музее прямо из дома [7].

Первоначально видеохостинги представляли собой платформы для размещения любого контента, независимо от его назначения. Позже стали выявляться типы видеохостингов, в зависимости от содержательной направленности материалов, которые на них размещались. Так видеохостинги из универсальных интернет-платформ превратились в тематические ресурсы. Появились видеохостинги, содержащие контент, относящийся к рекреационной сфере, профессиональным сферам, сфере образования и т.д. Тем не менее, на сегодняшний момент существует не мало универсальных видеохостингов. Ярким примером такого типа видеохостинга, в наше время, служит ведущий российский видеопортал Rutube, где размещается большое количество разнопланового видеоконтента, что чрезвычайно важно для современного поколения молодых людей, у которых визуальное превалирует над текстовым и аудиальным. Сегодня материалы, размещенные на видеохостингах, отличаются высокими качеством и скоростью воспроизведения.

Второй период (2020–2022 гг.) – разрозненный дидактический онлайн-контент для школьных уроков (в частности, для урока технологии) стали собирать в единое образовательное пространство (период всемирной пандемии COVID-19).

Текущий период был ознаменован появлением обособленных образовательных онлайн-инициатив, которые, будучи зарожжены во время глобальной пандемии, обладали значительным потенциалом для реорганизации традиционных методов преподавания. В данный отрезок времени, несмотря на хаотичность некоторых предложений, глобальная образовательная среда начала активно формироваться в единое, более универсальное пространство для обучения. Платформы и сервисы, такие как Дневник.ру, Google Classroom и Zoom, Видеозвонки Mail.ru, Skype, Яндекс.Учебник, ЯКласс и другие, стали привычным инструментарием как для учителей, так и для учеников, а навыки работы с ними выступили как неотъемлемая часть образовательного процесса.

Третий период (с 2022 г. – по настоящее время) - централизация и унификация всех созданных ресурсов и материалов, отбор и селекция - создание единого целого под одну форму. Искусственный интеллект начал заселять образовательную среду, предоставляя аналитику для оценки успеваемости и персонализированные учебные планы. Виртуальные помощники, оснащенные нейросетями, оказались незаменимым контентом и для учителей технологии, облегчая планирование занятий и оценку знаний учеников. Теперь, в постцифровую эпоху, образовательные учреждения все больше склоняются к использованию смешанного обучения, комбинирующего традиционные и цифровые методы. Фокус государственного вектора развития переносится на интеграцию виртуальной и дополненной реальности, что открывает новые возможности для учеников и учителей в понимании сложных концепций и моделей.

Эволюция использования электронных образовательных ресурсов демонстрирует, как активно изменения технологий и новые социальные вызовы стимулировали и продолжают стимулировать образование. Постепенно все разрозненные ресурсы были тщательно обработаны и классифицированы, что позволило создать единое образовательное пространство, предполагающее унифицированные стандарты и подходы. Так же необходимо сказать о ФГИС «Моя школа», которая представляет собой образовательную платформу, созданную в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование», где размещены: личные кабинеты учащихся, проверенный образовательный и воспитательный контент, а также расписание, домашние задания, оценки, журнал и другие материалы для обучения [1]. Данная платформа оказывает значительную дидактическую помощь и поддержку учителям предметной области «Технология» за счёт централизации образовательного интернет-контента, упрощая управление и мониторинг его использования, одновременно повышая качество и доступностью.

Основным преимуществом интеграции цифровых ресурсов в школьный урок технологии, стало развитие персонализации образовательных траекторий. Используя специальные программы и приложения, учителя могут адаптировать материалы под нужды и способности каждого ученика. Это позволяет с большей эффективностью использовать время в классе и добиваться высоких результатов в усвоении материала. Однако, несмотря на очевидные преимущества, цифровая трансформация в технологическом образовании столкнулась и с некоторыми вызовами. Важной задачей остается обеспечение безопасности и конфиденциальности данных учащихся, а также преодоление цифрового разрыва, особенно в отдаленных и малообеспеченных регионах.

Таким образом, исторические этапы внедрения цифровых преобразований демонстрируют их важность и значимость в образовательной практике, открывая новые

перспективы для развития предметной области «Технология». Это не только облегчает доступ к обучению, но и подготавливает учеников к жизни в цифровую эпоху, в которой технологии играют ключевую роль. Важно продолжать исследовать новые подходы и методы для дальнейшего совершенствования образовательного процесса, чтобы каждый учащийся мог максимально раскрыть свой потенциал.

Список источников

1. Единой стране – единое образовательное пространство. - Текст: электронный // Единое содержание общего образования : [сайт]. – 2023. – URL: <https://edsoo.ru/2023/10/21/edinoj-strane-edinoe-obrazovatelnoe-prostranstvo> (Дата обращения 08.12.2024).

2. Иванова И.И. Анализ возможностей современных интерактивных досок и специального программного обеспечения к ним / И.И.Иванова, В.А.Касторнова. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 120-124.

3. Лебедева, М.Б. Применение цифровых образовательных ресурсов на современном уроке : методическое пособие / М.Б.Лебедева, М.А.Горюнова. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2019. – 127 с. – Текст: непосредственный.

4. Назаренко, Т.Ю. Оптимизация обучения и изучения иностранного языка на платформе Blackboard. – Текст: электронный // Психология, социология и педагогика: [сайт]. – 2016. - № 2. - URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/02/6394> (дата обращения: 08.12.2024).

5. Пронь, К.С. История развития цифровых технологий в системе образования / К.С.Пронь, А.А.Абусупьянова, Л.Ю.Анцыфорова. – Текст : непосредственный // Молодой исследователь Дона. – 2022. - № 3 (36). – С. 101 - 103.

6. Уваров, А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития образования / А.Ю.Уваров. – Текст : непосредственный // Современная аналитика образования. – 2020. - № 16 (46). – С. 8 – 10.

7. Чуньянь, Ли. Видеохостинг – инновационный ресурс современного образования / Ли Чунь. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2021. - № 4. – С. 73 – 76.

Статья поступила в редакцию 18.12.2024;
одобрена после рецензирования 13.01.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 796.012.6 : 616.711.1

ПРОФИЛАКТИКА ШЕЙНОГО ОСТЕОХОНДРОЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Сычева Екатери́на¹, Финогенова Наталья Александровна²

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, [1katya.sycheva04@mail.ru](mailto:katya.sycheva04@mail.ru), [2nfinogenova2@mail.ru](mailto:nfinogenova2@mail.ru)

Аннотация. Физическая активность является важным элементом профилактики и лечения шейного остеохондроза. Упражнения укрепляют мышцы, улучшают кровоток и помогают уменьшить болевые ощущения. В данной статье рассматривается влияние физической активности на течение заболевания, а также приводится эффективный комплекс упражнений.

Ключевые слова: шейный остеохондроз, характерные симптомы, профилактические меры, физическая активность, лечебная гимнастика

Шейный остеохондроз – одно из наиболее часто встречающихся заболеваний среди среднего и старшего поколений, ведущих малоподвижный образ жизни, и зачастую вследствие этого имеющих нарушения осанки разного типа. Эта патология связана с дистрофическими изменениями в шейном отделе позвоночника, затрагивающими межпозвоночные диски и окружающие их ткани. Основным симптом – боль, локализуемая в области шеи, плечевого пояса, спины и головы. На начальных этапах проявления недуга минимальны, но без соответствующего лечения и профилактики боль усиливается со временем [1].

Для исследования распространенности симптомов шейного остеохондроза было проведено анкетирование среди 42 студентов университета. Участники отвечали на вопросы, связанные с уровнем их физической активности, количеством времени, проводимого за компьютером, а также наличием болей или дискомфорта в шейном отделе. Результаты показали, что около 44% студентов ежедневно проводят за компьютером более двух часов (рис. 2), а 56% периодически испытывают неприятные ощущения (рис. 1).

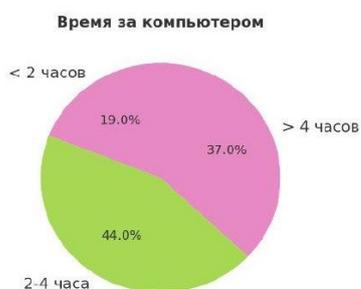


Рисунок 1 – Доля участников с болью/напряжением в шее

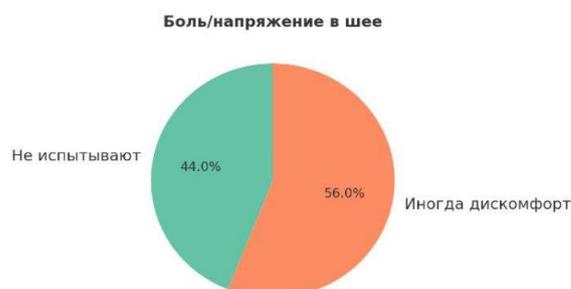


Рисунок 2 – Распределение времени за компьютером

Лишь 31% респондентов регулярно занимаются физической активностью (рис. 3), а разминке уделяют внимание всего 18% (рис. 4). Несмотря на ранние проявления характерных для остеохондроза симптомов, заболевание диагностировано только у 6% опрошенных.



Рисунок 3 – Процент уделяющих время физической активности

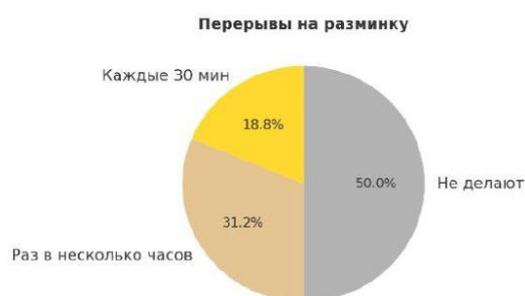


Рисунок 4 – Количество делающих перерывы на разминку

На основании вышеуказанных данных можно сделать вывод, что у значительной части студентов наблюдаются ранние признаки развития остеохондроза шейного отдела, проявляющиеся болями и стеснением в шее. При этом студенты с описанными симптомами не предпринимают никаких мер во избежание ухудшения состояния.

Хотя остеохондроз и развивается постепенно, он практически всегда в конечном итоге медленно, но верно влечет за собой более серьезные осложнения. Незначительные симптомы вроде скованности в шее после работы за компьютером со временем могут перерасти в хроническую патологию, которую проигнорировать уже не выйдет, ведь усугубление оной в крайнем случае грозит такими последствиями, как инсульт спинного мозга [2]. Однако, решение есть: так как межпозвоночные диски, не обладая собственными кровеносными сосудами, получают питательные вещества только при помощи прилегающих к ним мышц, улучшение кровоснабжения в мышечной ткани проявит благотворное влияние на здоровье позвоночника, и профилактика окажется полезна на любых стадиях. Она поможет восстановить подвижность шеи, снизить болевой синдром и улучшить самочувствие в целом [3]. Регулярные упражнения предотвратят прогрессирование дегенеративных изменений, укрепят мышцы, а также поспособствуют восстановлению организма.

Для достижения максимальных результатов упражнения следует выполнять каждый день, желательно в утренние часы. Продолжительность всего процесса примерно 10 минут. Упражнения следует начинать с разминки, которая не займет более 2-3 минут.

- **Упражнение 1**

Исходное положение (и.п.): ноги на ширине плеч, руки согнуты в локтях.

Выполнение:

1. Согните руки перед собой.
2. Вернитесь в исходное положение.
3. Разведите руки в стороны назад.
4. Вернитесь в исходное положение.

Повторить 4 раза, поддерживая мышечное напряжение.

• **Упражнение 2**

И.п.: стоя прямо, руки разведены в стороны.

Выполнение:

1. Поднимитесь на носки, прогнитесь, посмотрите на кисти рук – вдох.
2. Вернитесь в исходное положение – выдох.
3. Присядьте, наклоняя голову вперед так, чтобы подбородок касался груди, руки опираются на колени – вдох.
4. Вернитесь в исходное положение – выдох.

Повторить 8–10 раз.

• **Упражнение 3**

И.п.: лежа на животе, лоб опирается на кисти рук.

Выполнение:

1. Наклоните голову вниз, подводя подбородок к груди, при этом оказывайте легкое давление руками на затылок.
2. Вернитесь в исходное положение.

Повторить 2–3 раза.

• **Упражнение 4**

И.п.: лежа на животе, подбородок опирается на ладонь одной руки, другая – на затылке.

Выполнение:

1. Наклоните голову в сторону, опираясь на правую руку.
2. Вернитесь в исходное положение.
3. Повторите движение, сменив опору на левую руку.

Повторить 5–6 раз в каждую сторону.

• **Упражнение 5**

И.п.: стоя прямо.

Выполнение:

1. Поднимите плечи вверх, одновременно смещая их вперед.
2. Вернитесь в исходное положение.
3. Отведите плечи назад, стараясь свести лопатки.

4. Вернитесь в исходное положение.

Повторить 6–8 раз.

• **Упражнение 6**

И.п.: лежа на боку, одна рука лежит на животе.

Выполнение:

1. На вдохе выпятите живот.
2. На выдохе втяните брюшную стенку.

Повторить 4–6 раз, затем сменить сторону.

• **Упражнение 7**

И.п.: стоя прямо.

Выполнение:

1. Слегка давите руками на выступающий участок шейного отдела позвоночника, одновременно наклоняя голову назад.
2. Вернитесь в исходное положение.

Повторить 4–6 раз, удерживая напряжение около 10 секунд.

• **Упражнение 8**

И.п.: стоя, мышцы шеи и спины расслаблены.

Выполнение:

1. Сделайте вдох.
2. Наклоните голову вправо, задержитесь.
3. Вернитесь в исходное положение, затем повторите наклон влево.

Повторить 5–6 раз, увеличивая амплитуду движений.

Данный несложный комплекс упражнений не требует специального оборудования и легко осуществляется в домашних условиях. Регулярные занятия лечебной гимнастикой способствуют улучшению кровообращения в области шеи, снятию болевого синдрома и предотвращению прогрессирования остеохондроза, что не только улучшит состояние здоровья, но и как следствие поможет повысить продуктивность студентов в учебной деятельности.

Список источников

1. Кельбьялиев Э. З. Шейный остеохондроз / Э. З. Кельбьялиев. – Текст: электронный // Энергия здоровья. – 2020. – URL: <https://7010303.ru/zabolevaniya/sheyniy-osteokhondroz/>
2. Серик А. В. Может ли шейный остеохондроз привести к инсульту? / А. В. Серик. – Текст: электронный // Первая Медицинская Клиника. – 2019. – URL: <https://pervaya-medklinika.ru/mozhet-li-shejnyj-osteoxondroz-privesti-k-insultu/>

3. Барченко Б. Ю. Межпозвоночный диск / Б. Ю. Барченко. – Текст : электронный // SL - Клиника: Лечение заболеваний позвоночника. – 2019. – URL: <https://spinelife.ru/mezhpozvonkovyy-disk/>

4. Жданкина Е. Ф. Реабилитация студентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в техническом вузе: учеб. пособие / Е. Ф. Жданкина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 272 с. – Текст : непосредственный.

Статья поступила в редакцию 05.12.2024;
одобрена после рецензирования 29.01.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 37.036.5 : 372.862

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В РОССИИ

Тендит Константин Николаевич, Фетисенко Надежда Олеговна

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, fet22@list.ru

Аннотация. Статья исследует происхождение и роль творчества в человеческой деятельности. Анализируются сущность творчества в технологической деятельности. Исследуется логика развития технического творчества в России. Подчеркивается значимость технического труда в процессе образования. Рассматривается как развитие практических трудовых навыков влияет на формирование волевой сферы личности.

Ключевые слова: творчество, технология, техническое творчество, развитие, личность, образование, история трудового обучения

Что мы понимаем под творчеством на уроках трудового обучения? Определимся с границами понятия и явления творчества применительно к учебному процессу. В учебном процессе задействованы ученик и учитель как объект и субъект учебной деятельности. В данном процессе творчество проявляет как учитель, так и ученик, в предложенной статье мы будем говорить только о творческой учебной деятельности ученика в рамках предмета «труд (технология)».

Творчество в жизни ребенка занимает значительную роль, помогая развиваться личности, формировать чувство прекрасного, приучать учащегося к созидательному труду, создавая социально-востребованный оригинальный продукт. Одной из главных задач трудового обучения является научить ребенка технологии творчества, технологии практического созидания нового оригинального продукта, которых будет иметь практическую прикладную значимость для общества.

Как виды человеческой деятельности творческая и технологическая деятельности выступают как диалектические противоположности, создавая динамическое единство и взаимоотрицание своих устремлений. Единство творчества и технологии проявляется в том, что и творческая и технологическая деятельности включают в себя набор приемов и методов работы, алгоритм и порядок действий, определенный выбор сырья и ингредиентов, ограничения во времени и пространстве. Но есть между ними важное фундаментальное отличие в области целеполагания – целью технологические деятельности является заранее известный запрограммированный результат, а в творчестве результат не может быть точно определен или предсказан. Творчество – это открытая структура развития. В творчестве важно стремление деятельности, а не критерии и показатели в работе. В этом смысле выражение «технология творчества» выглядит парадоксальным. Постараемся разрешить данный парадокс,

изучив историю развития методики обучения творческой деятельности в ходе изучения технологических дисциплин в школе.

Начало развития технического творчества в России связано с началом промышленного подъема страны в конце XIX – начале XX века. Изменения в производстве развитие инженерно-конструкторского и инженерно-технологического труда требовало подготовки квалифицированных работников способных не только воспроизводить и копировать технологические действия, но создавать новые технические устройства и производственные технологии. Это определило возникновение творческих объединений любителей инженерной науки и техники, занимавшихся вопросами образования рабочих, объединявших представителей технической науки, инженерной мысли и промышленности. Задача виделась в развитии «ремесленного любопытства детей и молодежи» [1, с. 23]. Для этих целей в 1904 году в Москве открылся городской Народный дом, в котором работал клуб для детей, имевший техническую направленность. Особенностью методики технического обучения того времени было развитие технических склонностей детей «по их собственному усмотрению и разумению» [2, с. 224], то есть это было самообучение. Детям предоставлялись помещения, станки, инструменты, материалы, сырье и под руководством наставником они самостоятельно моделировали и конструировали технические изделия и инженерные конструкции. Главная цель такого обучение – это организация досуговой деятельности, отвлечение детей из бедных районов рабочих окраин от противоправной деятельности, ослабление влияния неблагоприятной социальной среды, приучение к созидательному труду. Иначе говоря, техническое творчество на этом этапе решало социальные задачи воспитания.

После октябрьской революции 1917 года в Народном комиссариате просвещения была сформулирована программа развития человека нового общества, человека созидательного труда и строителя коммунистического будущего [4]. Трудовое обучение и воспитание в этом процессе занимало центральное место. Однако техническое творчество заменялось технологическим усвоением производственных знаний, умений и навыков на уроках труда. Лишь после принятия программы индустриального развития страны стало понятно, что стране нужны не только промышленные «созидатели и исполнители», но и «творцы технической мысли» [4]. Техническое творчество стало одной из приоритетных задач отечественного образования.

В качестве педагогов-наставников и учителей труда привлекались люди самых разных профессий – от рабочих до ученых. С 1922 года при пионерских отрядах создаются технические кружки и мастерские различной направленности. Массовый характер приобретают авиа- и судо-моделирование, электро- и радио-технические кружки. В 1926 году в Москве открывается Центральная детская техническая станция, которая становится не

только центром организации досуговой деятельности школьников, но и главной кузницей подготовки кадров для внеурочного и внешкольного дополнительного технического образования и творчества детей и молодежи. К 1941 году в СССР работало 1038 центров технического творчества детей и молодежи. Это свидетельствует не только о планомерной образовательной государственной политике в этом направлении, но и о росте популярности к техническому творчеству в среде подрастающего поколения. Сферы технической направленности были разнообразными. Например, в 1935 году в Тбилиси создается первая железная дорога, в 1936 году в Сталинграде – первое детское речное пароходство. После спасения челюскинцев активно развиваются кружки юных радиолюбителей, между ними устраиваются соревнования. В школах, детских домах, дворцах и домах пионеров, на станциях юных техников создаются столярные и слесарные мастерские, автомастерские, кружки связистов, автомобилистов и трактористов. В методике преподавания прослеживается направленность развития профессиональных знаний, умений и навыков, пробуждение интереса детей и молодежи к определенным профессиям и обеспечение отраслей промышленности и сельского хозяйства специалистами и рабочими в конкретных сферах производства. В школах в общеобразовательную программу для девочек и мальчиков вводится предмет «Домоводство», который был призван сформировать основные компетенции ведения домашнего хозяйства, причем гендерного разделения труда не предусматривалось: и мальчиков и девочек учили шить, готовить, пилить, рубить, забивать, строгать и т.д. В годы Великой Отечественной войны технические кружки актуализируются как центры подготовки рабочих и военно-технических кадров для нужд обороны и народного хозяйства в условиях мобилизационной экономики. Посещение кружков и получение рабочей профессии или военно-технической специальности становится обязательной нормой общего образования.

После 1945 года страна начинает восстановительный период своей истории, в первую очередь нужны технические кадры. В сфере детского технического творчества на смену ремесленничества и учебной реконструкции производственного процесса приходит практико-ориентированное конструирование и моделирование. Основной задачей уроков труда и внешкольного технического образования становится ориентация детей и молодежи на инженерный труд: умение читать и составлять чертежи, конструировать технические модели, умения управлять процессами и работать в трудовых коллективах.

В 60-е годы XX века в школьном и дополнительном образовании начинает преобладать направление на популяризацию научного знания, в первую очередь технической науки. На уроках учат рационализаторству и изобретательству, создаются научные общества учащихся (НОУ), малые академии наук (МАУ), к работе с детьми привлекаются инженерно-технические

работники предприятий и научно-педагогические кадры ВУЗов. Педагоги из числа рабочих кадров не справляются с этой задачей, нужны специалисты с инженерно-педагогической подготовкой. На смену учителям труда и педагогам, пришедшим из числа производственных рабочих, приходят специально подготовленные профессиональные педагогические кадры. В сельскохозяйственных и педагогических институтах и училищах создаются индустриально-педагогические факультета, готовящие учителей труда с высшим и средне-профессиональным педагогическим образованием. Кроме этого, факультеты общественных и дополнительных педагогических профессий, ведут подготовку педагогических кадров не только для системы среднего общего, но и дополнительного образования, в том числе руководителей кружков технического творчества.

Основной задачей внешкольных образовательных учреждений нового поколения становится воспроизведение всего многообразия экономических, социальных, культурных и политических элементов действующей общественной системы, которая в сочетании игры и труда занималась разносторонним обучением и воспитанием советских детей и молодежи. Техническое творчество начинает носить массовый характер.

Технический прогресс 70-80-х годов потребовал включения уже на первичном уровне социализации овладение элементарными техническими навыками, умения использовать и ремонтировать бытовые устройства и приборы, собирать технические устройства. В качестве основных игр с раннего возраста начинают внедряться инженерные и строительные конструкторы, детские инструменты и станки. Программа трудового обучения в общеобразовательном процессе заменяет программу домоводства и строится по гендерному признаку, выделяя женское и мужское производство. В качестве меры трудового воспитания вводятся модули общественно-полезного труда и практики. В дополнительном образовании детей техническое творчество выходит на сложно-системный уровень организации. В каждом городе и поселке создается сеть детских и молодежных центров технического творчества (Центр юных техников), при заводах и фабриках создаются кружки и секции технического творчества, развивается деятельность спортивно-технической направленности. В каждой семье выписывают научно-популярные журналы и газеты технического содержания: «Юный техник», «Техника молодежи», «Моделист-конструктор», «Радио», «Фото», «За рулем» и т.д. Охват участия детей и молодежи в техническом творчестве носит уже не массовый, а тотальный характер.

Интерес к техническому прогрессу и творчеству в СССР обуславливался не только социальным и государственным запросом, но и той системой технического обучения и воспитания, которая превращала труд и человека труда в высшую ценность и социальный институт.

Социально-экономические и политические преобразования в России в конце XX – в начале XXI века привели к кардинальным мировоззренческим изменениям в обществе и личности. В области образования произошла смена парадигмы технического творчества. На смену ресурсоемких вариантов технического образования и трудового воспитания пришли знаниевые теоретизированные подходы в обучении. Уроки технического труда в школы были заменены на уроки технологии, на которых учащиеся изучали только теорию процесса труда, без его практического освоения. Техническое творчество было заменено на художественное творчество или художественный труд. Происходит падение престижа научно-технического труда и рационализаторско-изобретательского творчества в стране. Гуманитарные и социальные направления подготовки вытесняют технические в дополнительном образовании детей и молодежи. Это приводит к значительному мировоззренческому перекосу в развитии личности. Теоретическая подготовка ребенка развивает только его разум (умение мыслить по правилам), но волевая сфера личности остается не сформированной, так как она организуется и воспитывается практикой, а не теорией. Только практический труд формирует стремление, упорство, умение управлять и преодолевать себя, а это развивается на практических дисциплинах «Физическая культура» и «Труд». Именно на этих занятиях недостаточно себе представить процесс, нужно его выполнить, причем эффективно и успешно. В результате «теоретического» перекоса в образовании мы получили поколение инфантильно развитых личностей, которые способны только умно рассуждать о своей судьбе и судьбе страны, но ничего сделать не могут.

Начиная 2010-х годов Россия входит в современный этап развития технического творчества, связанного с инновационным развитием науки и техники, активным внедрением робототехники и информационных технологий, виртуальной реальности и кибер-общества. Страна создавая свой технологический и технический суверенитет стала активно нуждаться в специалистах технического профиля – в современных инженерах и высококвалифицированных рабочих. Современным школьникам придется стать не только пользователями техносферы, но и ее творцами.

Это потребовало изменений и в организации образовательной деятельности. В техническом творчестве на первое место вышел так называемый проектный метод обучения. И в этом, на наш взгляд, современные тенденции развития технологического образования, в своем желании выйти на передовые рубежи образовательного процесса, стали обретать черты «старой болезни», в «новой версии». Проектный метод преподавания, который сегодня становится все более популярным среди педагогов-практиков страдает двумя существенными пороками.

Во-первых, он не дает возможность освоить универсальные трудовые навыки производственной деятельности, а дает лишь специализированный набор технических умений по изготовлению конкретного предмета, составляющего суть и конечную цель проекта. Например, техническое обучение в рамках робототехники в начальных классах, позволяет обрести умения изготовления, «обучения» и манипулирование конкретным роботом, возможности, которого ограничены легио-конструктором и программными функциями управления его действиями. Это ограничивает развитие технических и технологических умений учащихся, в отличие от тех творческих возможностей и навыков, которые приобретаются в процессе сборки различных изделий и конструкций при использовании младшими школьниками универсальных механических конструкторов. Или, например, в преподавании на уроках технологии раздела «Кулинария», универсальные действия по обработке и приготовлению пищи, заменяются на проекты изготовления конкретных блюд, пусть даже и модных в детской и молодежной среде.

Во-вторых, всякий проект начинается прежде всего, с теоретического осмысления и обоснования, на которое уделяется много учебного времени. А это то время, которое забирается из практики. Конечно, важно знать историю и теорию технологии изготовления изделия, важно уметь ее презентовать, но все это идет в ущерб учебному времени, которое можно посвятить практическому обучению ребенка, развитию его волевых усилий и навыков. Умению теоретических расчетов риторике и презентации его в достаточной степени научат на математике, литературе, истории и биологии, о вот работать руками, преодолевать себя, приобретать навыки крупной и мелкой моторики, обучаться глазомеру, управлению собственным телом - этому, постигая и презентуя свои умозрительные концепции, не научишься [5].

Сегодня проблема поднятия значимости труда как формирующего фактора человеческой личности – это не только проблема педагогической концепции, но и нравственная позиция. Современное общество страдает от перекоса в профессиональной ориентации молодежи в сторону интеллектуального и управленческого труда. Мы жалуемся на молодое поколение, что в быту они растут «белоручками» и «инфантилами». Но как может ребенок научиться уважать ручной художественный или производственный технический труд, если опыт его приобщения в учебной деятельности был минимальным, если мы лишили его познать радость практического прикладного творчества и владения собственным телом. Мы отточили разум наших подростков до умения критически мыслить, а теперь удивляемся циничным и вполне рациональным оценками, которые дает молодежь нашей действительности, при этом не желая и не умея ее практически преобразовывать и подстраивать под себя, ожидая что кто-то сделает это за нее.

Но при этом хотим обратить внимание, насколько сегодня возрос потребительский спрос на практические дисциплины и кружки прикладного творчества в области дополнительного образования. Это свидетельствует, что родительская общественность и сами дети испытывают огромный интерес к направлениям деятельности волевого цикла. И понимают значимость этого направления для развития личности [6].

Таким образом, история технического творчества в нашей стране прошла несколько концептуальных этапов, развиваясь от ремесленничества и реконструкции производственных процессов к практико-ориентированному конструированию и моделированию, затем к рационализаторству и «опытническому» изобретательству, и наконец к научно-техническому творчеству и учебно-исследовательскому проектированию [7].

Анализируя историю развития технического образования, можно сказать о том, что в этом процессе постепенно начинают учитываться не только интересы государства и общества, но и интересы личности и семьи.

Список источников

1. Ярцев, Н. Н. Становление и развитие системы детского технического творчества в условиях дополнительного образования (на примере Самарской области): автореф. дис. / Н. Н. Ярцев. – Ульяновск: Изд-во УГПУ 2006. – Текст: непосредственный

2. Дейч, Б. А. Внешкольная работа с детьми в конце XIX – начале XX вв. (конец XIX – начало 90-х гг. XX века) / Б. А. Дейч [и др.]. – Новосибирск: НГУ, 2011. – Текст: непосредственный

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для студентов педагогических вузов / А. И. Пискунов, Р. Б. Вендровская [и др.] ; под ред. А. И. Пискунова. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : ТЦ Сфера, 2004. - 510 с. – Текст: непосредственный

4. Новиков, Н. Н. Творческое развитие учащихся на уроках технологии / Н. Н. Новиков. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2015. - № 7 (87). - С. 838-840.

5. Филимоненко, А. Г. Формирование навыков самоконтроля у обучающихся на уроках экономики / А. Г. Филимонинко, К. Н. Тендит. – Текст: непосредственный // Социальное и экономическое развитие АТР: проблемы, опыт, перспективы: материалы научно-практической конференции. - Комсомольск-на-Амуре, 2021. - С. 210-218.

6. Тендит, К. Н. Методика применения инновационных образовательных технологий для теоретической подготовки студентов ВУЗов / К. Н. Тендит, А. В. Иваньков. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2011. - №5. - С. 170-174.

7. Лупандина, М. В. История становления детского технического творчества в России / М. В. Лупандина. – Текст: непосредственный // Нижегородское образование. - 2017. - № 2. - С. 149-152.

Статья поступила в редакцию 04.03.2025;
одобрена после рецензирования 20.03.2025;
принята к публикации 03.04.2025

Научная статья
УДК 37

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ О НАКАЗАНИИ КАК МЕТОДЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

Трухан Екатерина Павловна

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, fimka87@mail.ru

Аннотация. Статья содержит результаты исследования представлений родителей о наказании как методе воспитания детей разных возрастов. Исследование проведено на выборке 62 человек проживающих в г. Комсомольск-на-Амуре, из них женщины- 35, мужчины- 27, возрастной диапазон от 26 лет до 48 лет, все респонденты имеют детей до 18 лет. Исследование представления родителей о наказании как методе воспитания детей разных возрастов показывает: родители считают, что чем больше возраст ребенка, тем более эффективно применение методов наказаний; пик применения метода наказания приходится на подростковый период; родители, которых наказывали в детстве переносят свой пережитый опыт детства на своих детей и считают метод наказания более эффективным в воспитании детей в разных возрастах по мере взросления.

Ключевые слова: семья, родители, наказания, воспитание

Современная социальная ситуация родительства в России характеризуется повышением внимания государства к психолого-педагогическому просвещению родителей в вопросах воспитания детей, поскольку именно в процессе семейного воспитания формируется личность ребенка, а представления родителей о воспитании лежат в основе их воспитательной стратегии. Но все же посещаемость родителями таких мероприятий остается низкой. Так, Е.В. Улыбина выявила основные причины, сдерживающие активность родителей в обращении к профессионалам за консультативной помощью, к которым относятся отсутствие времени и отсутствие доверия к психологам [11].

Можно отметить в последние годы рост исследований по проблеме родительства, это обусловлено трансформациями, которые проходит современная семья, в числе которых уменьшение размера семьи, числа детей в семьях, возросшая мобильность и другие факторы, которые привели к тому, что «воспитание детей более не опирается на опыт старшего поколения и требует знания и компетенции, которые раньше возникали вследствие непосредственной передачи опыта в широкой семье» [1]. В исследовании М.В. Сафоновой отмечается скудность воздействий при применении родителями методов воспитания, их традиционность, низкая степень учета индивидуальности ребенка при применении воспитательных воздействий, а также известно, что в представлениях современных родителей роль наказания, как основного компонента системы воспитания, наиболее выражена [9]. Также известно множество факторов, которые способствуют изменению методов воспитания детей в современной семье, отличных от методов воспитания родителей предшествующих поколений:

популяризация различных воспитательных методик, появление детских и семейных психологов, стремительное развитие рынка детских товаров и услуг, ориентация в образовании на индивидуальные особенности ребенка, практики публичного осуждения некоторых мер воспитания, смена традиционных ролей в семье, и так же меняется информационное пространство, в котором находятся новые смыслы и нормы отношений для детей и их родителей. Но несмотря на эти факторы, межпоколенческие практики передачи опыта воспитания детей внутри семьи остаются достаточно прочными. Так, наказание ремнем повышает вероятность применения данного метода к своим детям в 3,5 раза. Эти усвоенные в детстве практики воспитания не только реализуются в собственном родительском поведении, они формируют представления о воспитании в целом. Даже те, у кого еще нет детей, чаще выбирают и одобряют именно те методы, которыми воспитывали их самих [2, 4, 5].

Анализ научной литературы показывает, что при изучении представлений родителей о наказании как о методе воспитания исследователи предлагают родителям высказать свое мнение без учета возрастного периода, в котором находится ребенок. Есть немногочисленные исследования, в которых данный фактор учитывается. Так, Заиграева Н.В. изучая представления родителей о наказании обнаружила, что список санкций (за что наказывать?) по мнению родителей зависит от возрастного периода ребенка и он должен расширяться по мере его взросления [5]. При этом, изучение представлений родителей о наказании как методе воспитания детей разных возрастов, является важной исследовательской задачей, поскольку это поможет скорректировать работу по психолого-педагогическому просвещению родителей по воспитанию детей в разных возрастных периодах. В связи с этим, в настоящем исследовании нами была поставлена цель проанализировать представления родителей о эффективности метода наказания и о способе его применения в разных возрастных периодах (раннего возраста, дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского), а также определить характер связи между пережитым опытом воспитания наказанием родителей в детстве и их стратегией поведения в воспитании методом наказания своих детей.

Исследование проводилось на выборке 62 человек проживающих в г. Комсомольск-на-Амуре, из них женщины- 35, мужчины - 27, возрастной диапазон от 26 лет до 48 лет, все респонденты имеют детей до 18 лет. Представления родителей о наказании как методе воспитания детей разных возрастов мы изучали с помощью метода анкетирования, метода незавершенных предложений, обработка и анализ полученных данных проводился с помощью метода контент-анализа и методов математической статистики.

Для изучения представлений родителей о наказании как методе воспитания детей разных возрастов, мы составили анкету, в которой, опираясь на теорию периодизации психического развития [13] были предложены следующие методы анкетирования родителей:

для изучения пережитого опыта наказания как метода воспитания их родителями, были предложены вопросы с вариантами ответа: «Наказывали ли вас в детстве?»; для выявления представлений родителей о способе и применении такого метода воспитания как наказание в разных возрастных периодах (раннего возраста, дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского), испытуемым предлагалось ответить на открытый вопрос: «Нужно ли в данной ситуации наказывать ребенка и каким образом?» (на каждый возрастной период были смоделированы ситуации поведения ребенка). Также испытуемым был предложен вопрос: «Отметьте в предложенной таблице, какие способы наказаний можно использовать в разных возрастах и с какой частотой?» и таблицы для заполнения со способами наказания, а так же частота (0-неприемлемо, 1-иногда, 2-часто) их применения в том или ином возрасте ребенка.

Анализ оценок родителями эффективности метода наказания показывает, что в раннем возрасте родители считают метод наказаний малоэффективным, в дошкольном возрасте показатели вырастают, а в младшем школьном возрасте, подростковом и юношеском возрасте показатели находятся почти на одинаковом уровне, то есть родители считают, что чем больше возраст ребенка, тем более эффективно применение методов наказаний (рис. 1).

Лидером по мнению испытуемых, является такой вид наказания, как «устранение последствий своего проступка», так как он занимает высшую позицию среднего значения по всем возрастным периодам. Так же следует отметить, что средний показатель вырастает с 0,68 до 1,48 параллельно возрастным периодам с раннего детства до юношеского возраста, это говорит нам о том, что родители для применения такого способа наказания учитывают возраст ребенка, и в раннем возрасте считают такое наказание малоэффективным и по мере взросления ребенка более эффективным.

«Словесное наказание» выступает лидером в раннем возрасте, так же отмечается его присутствие в группах дошкольного и младшего школьного возраста, показатель растет, но не занимает лидирующие позиции. Наиболее эффективным способом наказания детей по мнению родителей для возрастных групп с дошкольного возраста по юношеский, является такой вид наказания как, «лишение приятного (компьютера, и т.д.)». Начиная с дошкольного возраста и до подросткового возраста довольно эффективным родители считают наказание «лишение поощрений и привилегий», «порицание (осуждение)» и дошкольного возраста до юношеского, «наказание трудом (чтение, уборка и т.д.)».

Наименее эффективными родители считают такие наказания, как «физическое», «наказание изоляцией (угол, закрыть в комнате, в ванной, лишение прогулок и т.д.)», «лишение еды (сладости и пр.)», «исключение общения с ребенком», «наказание оскорбляющее личность (обзывательство)».

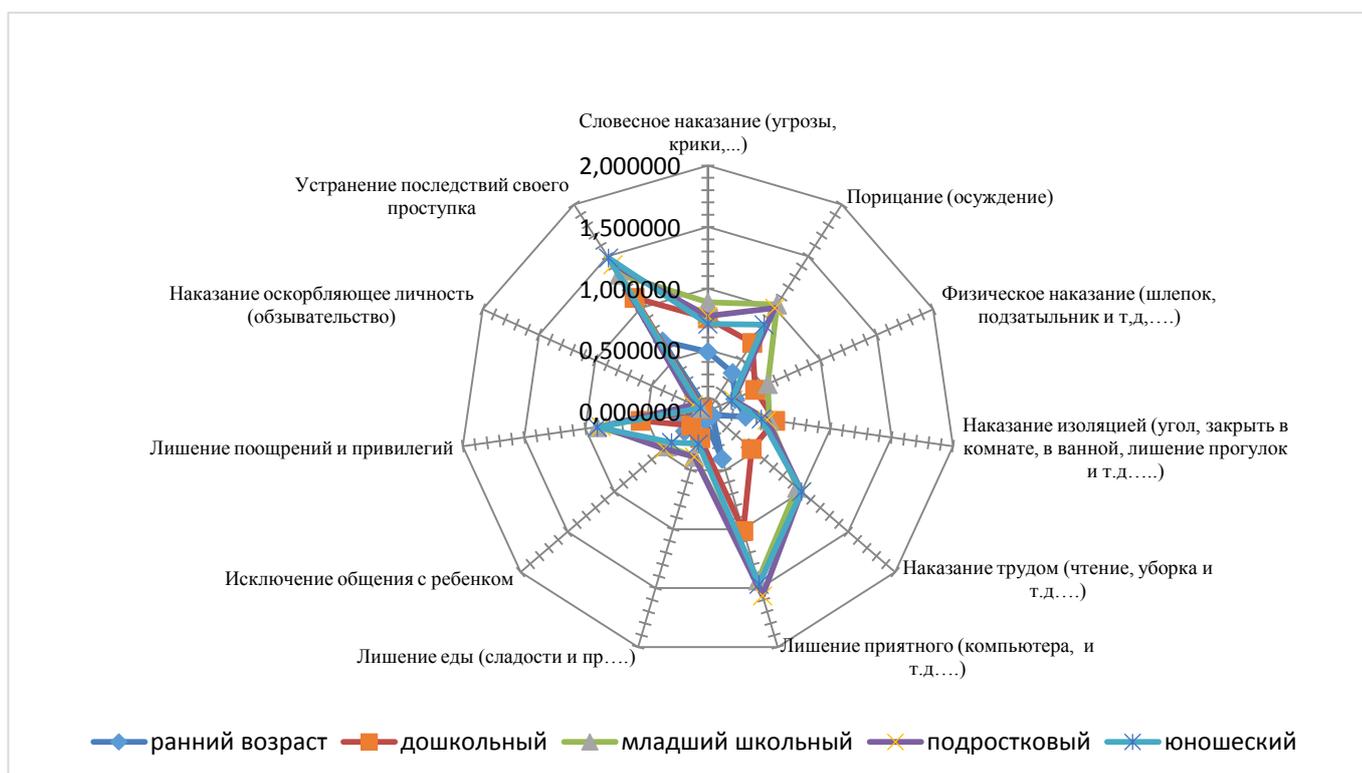


Рисунок 1 – Эффективность разных способов наказания детей разных возрастов в представлениях родителей

Еще одним лидером наказаний, выступает такое наказание, как «лишение приятного (компьютера, и т.д.)». Этот способ наказания родители считают возможным применять начиная с дошкольного возраста до юношеского возраста включительно, средний показатель для этих возрастных периодов колеблется от 1,02 до 1,48, причем пик возможности применения этого способа наказания приходится на возрастную группу подросткового возраста с показателем среднего значения 1,56. Таким образом, мы можем сказать, что для использования такого способа наказания, родители также учитывают возраст ребенка, и самым наиболее эффективным периодом для такого наказания считают подростковый возраст ребенка. Следовательно, для этих возрастных периодов, родители считают эффективным данное наказание, но чуть менее, чем в подростковом возрасте. Наименее эффективным это наказание родители считают в дошкольном возрасте.

Так же в период с младшего школьного возраста по юношеский возраст, родители отмечают эффективность «наказания трудом (чтение, уборка и т.д.)», но менее эффективным, чем вышеописанные два лидера наказаний, и в период с дошкольного возраста по подростковый возраст, отмечают эффективность наказания «порицание (осуждение)».

Следует отметить, что в период раннего возраста родители выделяют «словесное наказание (угрозы, крики, и т.д.)», и по среднему показателю оно немного отличается от наказания «устранение последствий своего проступка». Стоит сказать о том, что такое

наказания для периода раннего возраста, как «словесное наказание (угрозы, крики, и т.д.)» неприемлемо. Так же по мнению родителей, эффективность этого вида наказания растет по мере взросления ребенка, но пик эффективности применения приходится на младший школьный возраст, следует отметить, что полученные данные о «словесном наказании», как и о некоторых других, заставляют задуматься о переосмыслении родительского поведения, так как этапам возрастной периодизации соответствуют этапы психического развития, о которых родители знают немного, например угрозы и крики для детей младшего школьного возраста негативно сказываются на еще не окрепшей детской психике, когда родитель повышает голос, ребенок осознает превосходство родителя и собственную неполноценность, накапливает негативные мысли и чувства, закрывается и очень переживает.

Анализ ответов родителей на открытый вопрос «Нужно ли в данной ситуации наказывать ребенка и каким образом?» представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты контент-анализа открытого вопроса «Нужно ли в данной ситуации наказывать ребенка и каким образом?»

Категории	Примеры высказываний	Частота встречаемости	Процентная доля родителей
«Нужно ли в данной ситуации наказывать ребенка и каким образом?»			
а) Ребенок 2-х лет рвет цветы с клумбы, несмотря на запрет			
Нет-беседа, разговор	беседа, разговор, что так делать нельзя, беседа о трудностях выращивания цветов, беседа, о том, что цветкам больно, беседа о том, что растению больно, и без цветов некрасиво на клумбе	37,1%	70%
Нет		21,4%	
Нет- переключение внимания ребенка	переключить внимание, отвести в сторону	12,9%	
Нет- другое	но показать на аналогичном примере, что так делать плохо; причины в родителях	2,9%	
Да- словесное	словесное, сказать или объяснить «нельзя», беседа	25,7%	30%
Да-физическое	физическое -поджопник, ремень	2,9%	
Да		2,9%	
б) Ребенок 4 лет взял без спроса игрушку у друга в гостях, и унес домой ничего не сказав			
Нет- побудить ребенка к действию	вернуть игрушку и извиниться, вернуть, отдать лично (самостоятельно) обратно игрушку и извиниться	25,7%	59%

Нет- словесное	беседа, разговор, что так делать нельзя, объяснить, что нельзя брать чужие вещи, беседа о воровстве и его последствиях, беседа о том, как было бы самому на месте того ребенка, беседа о том, что сейчас тому ребенку неприятно, что взяли его вещь, разговор, это неприемлемо -нужно объяснить почему нельзя	21,4%	
Нет		10%	
Нет- другое	причины в родителях	1,4%	
Да- словесное	словесное, разговор, сказать «нельзя», объяснить почему, беседа, о том, что брать чужое нельзя	25,7%	41%
Да-побудить ребенка к действию	отнести, вернуть владельцу и извиниться	10%	
Да		4,3%	
Да- физическое	ремень	1,4%	
с) Ребенок 8 лет разбросал в своей комнате вещи			
Да- словесное	беседа, о том, что вещи нужно убирать по местам, объяснить, что так поступают свиньи, беседа	25,7%	61%
Да		18,6%	
Да- лишение удовольствий	до устранения, обесточить квартиру, манипуляция	10%	
Да- труд	уже должен сохранять чистоту в комнате, заставить убрать, труд, в 8 лет ребенок не должен разбрасывать вещи	7,1%	
Да- физическое	физическое	2,9%	
Нет-просьба	собрать, попросить убрать вещи на место, просьба устранить беспорядок, предложить убрать вместе	12,9%	39%
Нет (Да)	собрать вместе и пригрозить, если повторится, то все выбросим или отдадим другим детям; но если повторяется-да, добавить еще обязанностей; но убрать за него, спрятав часть вещей	11,4%	
Нет- словесное	разговор (пусть сам убирает), беседа, спокойно и настойчиво объяснить, что у каждой вещи свое	10%	

	место		
Нет		4,3%	
Нет- другое	причины в родителях, это его комната и его пространство	2,9%	
d) Подросток 12 лет прогулял урок в школе			
Да- словесное	разговор, словесно, объяснить почему нельзя прогуливать	42,9%	87%
Да- лишение удовольствий	лишить удовольствий, подарков, прогулок, гаджетов, ограничения во времени на развлечения	20%	
Да		15,7%	
Да- изоляция	поставить в угол	12,9%	
Да- труд		7,1%	
Да- порицание		5,7%	
Да- побудить ребенка к действию	подойти к учителю	5,7%	
Да- физическое	ремень	2,9%	
Нет- словесное	до выяснения обстоятельств, нужно выяснить причину, разговор-объяснить, что есть причинно-следственные связи, от этого зависит будущее, спокойно поговорить, без криков и оскорблений, построить откровенный разговор, выяснить причину по которой прогулял	12,9%	13%
Нет		1,4%	
Нет-просьба	просьба не прогуливать	1,4%	
e) Подросток 16 лет не пришел домой вовремя вопреки требованиям родителей			
Да- лишение удовольствий, ограничение	запрет гулять несколько дней, лишение удовольствий, развлечений, ограничить свободное время; нужно выяснить причину, и если это протест против родителей на требование, то применить ограничение	55,7%	82%
Да-словесное	словесное, жесткая беседа, объяснить, что родители переживают, и стоит уважительно относиться к их просьбам	18,6%	
Да		8,6%	
Да- изоляция (изолировать)- 5 (7,1%)	изолировать	7,1%	

Да- физическое	ремень	2,9%	
Нет- словесное	разговор; беседа; нужно сделать предупреждение; просьба не повторять поступок; осторожная беседа; почему так поступил; выяснить обстоятельства; разговор-позвонить и предупредить, что если не придет, то найдем и отругаем при друзьях	17,1%	18%
Нет		2,9%	
Нет, причины в родителях		1,4%	

Анализ данных показывает, что 70% родителей считают то, что в ситуации, когда ребенок 2-х лет с клумбы цветы, несмотря на запрет, наказывать не следует, а 30% - что нужно наказать. Мы видим расхождение в ответах родителей в сравнении с ответами в предложенной таблице (с вариантами способов наказания и разной частотой их применения), так как прием метода наказания- «устранение последствий своего проступка» родители не отмечают вовсе, при этом маленький процент родителей все-таки указывает на применение «физического наказания».

В ситуации, когда ребенок 4-х лет взял без спроса игрушку у друга в гостях, и унес ее домой, ничего не сказав 58% родителей согласны с тем, что наказывать ребенка не следует, а 41% - что нужно наказать. Данные полученные в пункте (b) показывают нам расхождение в ответах родителей, так как в предложенной таблице (с вариантами способов наказания и разной частотой их применения) прием метода наказания- «устранение последствий своего проступка родители» является лидером, здесь они не отмечают его вовсе, так же не указан второй лидер по их мнению - «лишение удовольствий», здесь же лидером является «словесное наказание». Так же отмечается рост показателя применения метода наказания.

В ситуации, когда ребенок 8-ми лет разбросал вещи в своей комнате 39% родителей высказывают мнение о том, что наказывать ребенка не следует (при этом 8 человек ответили нет, но если ситуация не разрешится, то да), а 61% - что нужно наказать. Данные полученные в пункте (c) показывают нам расхождение в ответах родителей, так как в предложенной таблице (с вариантами способов наказания и разной частотой их применения) прием метода наказания - «устранение последствий своего проступка» является лидером, здесь родители не отмечают его вовсе, так же не указан второй лидер по их мнению- «лишение удовольствий», здесь же лидером является «словесное наказание». Так же отмечается рост показателя применения метода наказания, и он больше, чем ответ «не следует наказывать».

В ситуации, когда подросток 12 лет прогулял урок в школе 13% родителей считают то, что наказывать ребенка не следует, и более 87% - нужно наказать. Данные полученные в пункте (d) показывают нам расхождение в ответах родителей, так как в предложенной таблице (с вариантами способов наказания и разной частотой их применения) прием метода наказания- «устранение последствий своего проступка» здесь родители не отмечают его вовсе, но здесь появляется в подростковом возрастном периоде прием метода наказания - «лишение удовольствий», в чем отмечается сходство. Так же отмечается рост показателя применения метода наказания.

Во всех возрастных периодах до ранней юности, лидирующим приемом метода наказания является- «словесное наказание».

В ситуации, когда подросток 16 лет не пришел домой вовремя вопреки требованиям родителей 18% родителей согласны с тем, что наказывать ребенка не следует, а 82% - считают, что нужно наказать. Данные полученные в пункте (e) в сравнении с предложенной таблицей (с вариантами способов наказания и разной частотой их применения) показывают нам, что только в периоде ранней юности показатель приема «лишения удовольствий» (так же здесь добавляется «ограничение») выходит на первое место, но «словесное наказание» так же занимает вторую лидирующую позицию, что опять показывает расхождение в ответах родителей, а так же отсутствие в ответах приема метода наказания- «устранение последствий своего проступка» родители не отмечают вовсе.

Количество положительных ответов о наказании немного снижается до 82%, но все же он высок. Пик применения метода наказания приходится на подростковый период, который можно назвать самым сложным в жизни ребенка, и в котором поддержка и понимание родителя наиболее важны, но в нашем исследовании мы наблюдаем противоречивую картину в ответах родителей. С одной стороны они считают применение метода наказаний малоэффективных во всех возрастах, а с другой, начиная с младшего школьного возраста показывают положительный результат применения этого метода. Что может нам говорить о том, что, отвечая родители могли быть не предельно честны, либо представления о методах воспитания применения наказаний не соответствуют применению ими их в действительности.

Анализ данных ответов о пережитом опыте испытуемых на основе применения наказания как метода воспитания их родителями показал, то что 20% опрошенных наказывали часто, преимущественно физически, 27,1% - наказывали часто, при этом физические наказания использовали редко, 14,3% - наказывали часто, но без применения физических наказаний, 24,3% - редко, без применения физических наказаний и 14,3% опрошенных наказывали крайне редко. Таким образом, подавляющее большинство испытуемых родители наказывали часто (61,4%), при этом физически наказывали 47,1% из всей выборки.

С целью проверки гипотезы о том, что пережитый опыт наказанием в детстве влияет на оценку эффективности наказания как метода воспитания нами был осуществлен корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена. Анализ показал множественные положительные корреляционные связи, свидетельствующие о том, что чем чаще самих родителей наказывали в детстве, тем эффективней они считают этот метод воспитания для разных периодов взросления ребенка.

Таким образом, представления родителей о наказании как методе воспитания имеют стереотипный окрас, то есть, родители, которых наказывали в детстве переносят свой пережитый опыт детства на своих детей и считают метод наказания более эффективным в воспитании детей в разных возрастах по мере взросления. Можно сделать вывод о том, что родители действуют при воспитании ребенка на основе пережитого ими опыта в детстве, по наитию, и не всегда понимают как действовать в определенных ситуациях неподобающего поведения ребенка, так же можно сказать, что родители основываются на сценариях воспитания детей родителями прошлых поколений, но при этом представляют и пытаются использовать иные, отличные методы наказания от приемов родителей прошлых поколений.

Важно отметить, что исследователи выделяют задачи, стоящие перед родителями на каждом возрастном этапе ребенка: это формирование первой социальной потребности ребенка- потребности в социальном контакте (М.И. Лисина [7]), базового доверия к миру (Э. Эриксон [14]) и привязанности к матери (Дж.Боулби [3]) в младенчестве; формирование предметноорудийной компетентности в раннем возрасте и социальной компетентности в дошкольном возрасте (Г.Г. Филиппова [12], О.В. Смирнова [10] и др.), сотрудничество и поддержка в освоении системы научных понятий и осуществлении самостоятельной учебной деятельности в младшем школьном возрасте (Р. В. Овчарова [8]); создание условий для развития автономии и самосознания в подростковом и юношеском возрастах (И. С. Кон [6]). Таким образом, цели и задачи воспитательной деятельности с переходом ребенка на новый виток развития будут изменяться, естественно, что содержание и специфика воспитательной деятельности также должны меняться.

Цели и задачи семейного воспитания определяют его общую направленность. В то же время его технологическая составляющая формируется на основе реализации соответствующих принципов воспитания. Существенное значение при реализации воспитательной деятельности в целом и ее эффективности в частности играет личность воспитателя. На основе полученных нами данных, мы можем сказать, что большая часть современных родителей действуют на основе пережитого ими опыта воспитания в детстве, но это не всегда выливается в конструктивный стиль воспитания для их детей. Нет понятия «правильного воспитания», так как для каждого ребенка он индивидуален, но основываясь на

негативных последствиях изменения психики ребенка подвергающемуся неконструктивным методам воспитания наказанием в разных периодах взросления, следует их исключать и искать более позитивные пути решения противоречий между ребенком и родителем, а чтобы прийти к разрешению данной ситуации, родителю в первую очередь стоит обратить свой взгляд внутрь себя, и попробовать понять, что стоит изменить для счастливых отношений со своим ребенком, а следовательно первым этапом может стать осознание просветительской работы в психолого-педагогическом сопровождении.

Список источников

1. Асриева С.В. Феномен «Сознательное родительство»: взгляды детей и родителей / С.В. Асриева. - DOI: org/10.17748/2075-9908-2016-8-4/2-101-105. – Текст: непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - № 8 (4/2). - С. 101–105.
2. Багирова, Ф.Р. Проблема поощрения и наказания в воспитании дошкольников / Ф. Р. Багирова. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2017. - № 14.1 (148.1). - С. 11-14.
3. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; Пер. с английского Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской. - М.: Гардарики, 2003. - 480 с.
4. ВЦИОМ, МОСКВА. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет результаты опроса о том, какие методы воспитания используют россияне, 08 августа 2022 г. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vospitanie-detei-vchera-i-segodnjaysclid=m1etx81cgz548603508&cHash=97cab014a3d8fa79903fa9e99905726> (дата обращения 29.09.2024). – Текст: электронный
5. Заиграева Н.В. Методы наказания детей в современных семьях / Н.В. Заиграева. – Текст: электронный // Сайт психологов В17.ru : [сайт]. – URL: https://www.b17.ru/article/nakasanie_v_seme/ (дата обращения 29.09.2024).
6. Кон И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: издво НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с. – Текст: непосредственный
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина, ред. Е.О. Смирнова и др. - СПб.: Питер, 2009. – 318 с. – Текст: непосредственный
8. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с. – Текст: непосредственный
9. Сафонова М.В. Представления современных родителей о требованиях, поощрении и наказании как компонентах воспитания детей / М.В. Сафонова. – DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-53-3-231>. - Текст: электронный // Научный журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева». - 2020. - № 3 (53). – URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/319>

10. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. - М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с. – Текст: непосредственный

11. Улыбина Е.В. Причины, сдерживающие обращения родителей за психолого-педагогической помощью по вопросам воспитания и развития детей / Е.В. Улыбина, О.М. Вербианова. - Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PSMN423.pdf>

12. Филиппова Г.Г. Особенности представления матери и отца о будущем ребенке / Г.Г. Филиппова. – Текст: непосредственный // Перинатальная психология и психология родительства. – 2006. - №2. - С. 82–93.

13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1971. - № 4. - С. 32-39

14. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - СПб: Летний сад, 2000. - С. 64. – Текст: непосредственный

Статья поступила в редакцию 19.11.2024;
одобрена после рецензирования 10.01.2025;
принята к публикации 03.04.2025