



МИНОБРНАУКИ
РОССИИ



Гжельский
государственный
университет

Психолого-педагогические аспекты культуры и образования

Монография

Гжель
2024

УДК 37
ББК 74
П 86

Авторы

*Бабичев А. Ю., Боландова О. И., Гореликова С. О., Дементьева Ю. В., Жохов В. С.,
Зими́на О. О., Илькевич Б. В., Казаков М. К., Канюк А. С., Качанова А. Г., Кузина О. В.,
Овчаренко Ю. Н., Промзелева Т. А., Рощина Д. В., Сапрыкин Д. С., Суходолова Е. М.,
Тарасенкова Н. Ю., Усманова Л. Т.*

П 86 Психолого-педагогические аспекты культуры и образования / Бабичев А. Ю.,
Боландова О. И., Гореликова С. О. [и др.]: монография. Отв. ред. Н. В. Осипова. –
Гжель: ГГУ, 2024. – 161 с. // ГГУ: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>

УДК 37
ББК 74

В монографии представлены исследования психолого-педагогических аспектов культуры и образования.

Монография издана по итогам Недели науки, состоявшейся в ГГУ в апреле 2024 г., посвященной Году семьи в Российской Федерации и 125-летию Гжельского государственного университета.

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. Бабичев А. Ю. ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ (СКУЛШУТИНГА) ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	4
ГЛАВА 2. Боландова О. И. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	12
ГЛАВА 3. Жохов В. С. СПОРТ В ГЖЕЛЬСКОМ КЕРАМИЧЕСКОМ ТЕХНИКУМЕ (1925–1959 ГОДЫ).....	22
ГЛАВА 4. Зимина О. О. РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.....	37
ГЛАВА 5. Зимина О. О. РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ.....	43
ГЛАВА 6. Илькевич Б. В., Овчаренко Ю. Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	53
ГЛАВА 7. Канюк А. С., Гореликова С. О. АКТУАЛЬНОСТЬ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	71
ГЛАВА 8. Канюк А. С., Гореликова С. О. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	78
ГЛАВА 9. Качанова А. Г. ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	84
ГЛАВА 10. Кузина О. В. ОТРАЖЕНИЕ «ДУХА ВРЕМЕНИ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ XIX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ «ЛИТЕРАТУРНОЙ ГАЗЕТЫ» А. С. ПУШКИНА 1830–1831 ГГ.).....	94
ГЛАВА 11. Промзелева Т. А., Казаков М. К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	101
ГЛАВА 12. Сапрыкин Д. С., Дементьева Ю. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	108
ГЛАВА 13. Суходолова Е. М. ФОРМИРОВАНИЕ ШАХМАТНОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	117
ГЛАВА 14. Тарасенкова Н. Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	126
ГЛАВА 15. Усманова Л. Т., Рощина Д. В. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ И Тьюторское СОПРОВОЖДЕНИЕ ЕГО УЧАСТНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ПОВЛИЯВШИХ НА РАЗВИТИЕ данного ПРОЦЕССА.....	133
ГЛАВА 16. Усманова Л. Т. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА С ОПОРОЙ НА ФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ И. КАНТА.....	147
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ.....	154

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ (СКУЛШУТИНГА) ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. Ю. Бабичев

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В статье раскрываются понятия «девиантное поведение», «скулшутинг» (школьная стрельба), а также возможности современной психологической науки в предотвращении этого радикального течения: диагностика, выделение «группы риска», организация профилактики.

Ключевые слова: скулшутинг; стрельба в образовательных учреждениях; экстремизм; девиации; профилактика; тренинг.

Annotation. The article reveals the concepts of "Deviant behavior", "school shooting", as well as the possibilities of modern psychological science in preventing this radical trend: diagnosis, identification of "risk groups", organization of prevention.

Key words: schoolshooting; shooting in educational institutions; extremism; deviations; prevention; training.

Человечество вошло в XXI век. В различных формах проявления экстремисты угрожают безопасности многих стран и их граждан, наносят существенные политические, экономические и моральные потери.

Вооруженные нападения учащихся на образовательные организации происходят все чаще в различных уголках нашей страны и становятся актуальной проблемой обеспечения безопасности обучающихся. В настоящее время основным направлением обеспечения безопасности образовательной организации стало выявление среди обучающихся сторонников молодежного движения «скулшутинг».

18 марта 2022 г. движение появилось в едином списке организаций, признанных в России террористическими. Психологический подход к анализу этого явления состоит в необходимости понимания индивидуально-психологических особенностей психических процессов, отвечающих за саморегуляцию, специфику личностной направленности и социального опыта у лиц, совершивших нападение [4]. В психологии к анализу феномена скулшутинга подходят с позиций теорий фрустрации и депривации, агрессии и насилия, социальной эксклюзии, рассматривая поведение стрелков как

проявление крайней формы девиации.

Актуальность изучения скулшутинга как общественной проблемы определяется не только его опасностью для общественного порядка, но и свойством перерасти в криминальное явление, связанное с преступностью, терроризмом, массовыми беспорядками.

Одним из важных компонентов осуществления целостной системы психологического сопровождения личности в образовательных учреждениях есть психологическая служба образования.

«Практический психолог ответственен, прежде всего, за соблюдение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для психического и личностного развития каждого ребенка на всех этапах его дошкольного и школьного детства, – подчеркивает доктор психологических наук, профессор И. В. Дубровина. – Он должен способствовать тому, чтобы возрастные особенности (или новообразования) детей не просто учитывались, а активно формировались и служили основой для дальнейшего развития ребенка» [7].

Методы психодиагностики предназначены для расширения диагностических возможностей, повышения надежности прогноза и осуществления профилактических и психокоррекционных мер. Возникает проблема выбора диагностического инструментария.

Для диагностики склонности к экстремизму часто используются шкалы аттитюдов, направленные на измерение различных сопряженных с экстремизмом явлений:

- Шкала авторитаризма правого толка (Р. Альтемейер);
- F-шкала (Т. Адорно), Шкала ксенофобских установок подростков (О. Д. Гурина);
- Шкала этнонациональных установок (О. Е. Хухлаев);
- Методика диагностики иррациональных установок (А. Эллис);
- Методика диагностики экстремистских тенденций (А. Эльзессер, Т. Капустина, Р. Кадыров).

Согласно одному из принципов ситуационного подхода результатом

взаимодействия личности и ситуации является субъективная интерпретация. Важные различия в предпочитаемых способах субъективной интерпретации и отличают лиц, склонных к насильственному экстремизму. Эта предуготованность восприятия и следующих за ним установок в отношении конкретной ситуации может быть названа диспозицией. Понятие «диспозиция», предложенное В. А. Ядовым, отражает как определенные потребности индивида, так и типичные ситуации их удовлетворения.

Идея диспозиции требует определения не базовых личностных потребностей и качеств, а изменяемых, зато более актуальных и более прогностических проявлений. Диспозиции отражают неспецифическую склонность к экстремистскому поведению, а формируемые на их основе враждебные установки (аттитюды) направлены на конкретные объекты (социальные группы, организации) и при этом относительно устойчивы.

В основу выделения таких диспозиций, являющихся в то же время диагностическими признаками склонности к экстремизму, были положены представления современной науки о психологических особенностях подросткового и молодежного возраста, способствующих проявлению экстремистского поведения, концептуальные положения и методологические принципы теории авторитарной личности, концепции правого авторитаризма и эмпирических исследований факторов экстремистского поведения.

В исследовании применялась методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма Давыдова Д. Г., Хломова К. Д. [6]. Опросник состоит из 11 шкал, каждая из которых вносит вклад в суммарную шкалу предрасположенности к экстремистскому поведению. В качестве пунктов (утверждений) подобраны суждения о различных аспектах отношения к окружающим людям и социальным явлениям. Время выполнения заданий опросника составляет 15-20 мин. Методика может применяться в следующих целях:

– выявление лиц с повышенной склонностью к экстремистскому поведению;

– уточнение личностных особенностей предрасположенности к экстремизму для последующей коррекционно-профилактической работы;

– оценка группового уровня предрасположенности к экстремизму среди подростков (учебный коллектив, образовательная организация, территориальное образование);

– оценка эффективности работы по профилактике экстремизма в подростковой среде (сдвиг установок).

Опросник может применяться для обследования лиц, имеющих образование не менее шести классов средней школы. Конструктивная валидность опросника обеспечивается отбором стимульного материала в соответствии с теоретической моделью диспозиций экстремистского поведения и проведенным экспертным оцениванием заданий. Надежность (согласованность) заданий опросника в целом по альфа критерию Кронбаха составляет 0,81, что представляется приемлемым, учитывая многошкальную структуру методики.

Диагностические критерии и шкалы диспозиций насильственного экстремизма.

1. Культ силы. Эта диспозиция связана с восприятием насилия как предпочитаемого способа достижения своих целей и разрешения противоречий.

2. Допустимость агрессии. Диспозиция предполагает не только осуществление насилия, но и личную готовность совершить его.

3. Интолерантность. Диспозиция характеризуется стремлением к однозначности образа мира, неприятием отличий других людей.

4. Конвенциональное принуждение основано на идее Т. Адорно, который отмечал тенденцию выискивать людей, не уважающих общие (конвенциональные) ценности, чтобы осудить, отвергнуть и наказать их.

5. Социальный пессимизм описывает предрасположенность воспринимать мир как мрачный, непредсказуемый и опасный, верить в пессимистические прогнозы.

6. Мистичность – уход от ответственности и потребность в защите от страха перед реальностью.

7. Деструктивность и цинизм проявляется в циничном отношении к людям вообще и в очернении различных человеческих проявлений.

8. Протестная активность выражается в неадаптивной активности, поисковом поведении, поиске ощущений. Прежде всего, это стремление к героическим действиям.

9. Нормативный нигилизм отражает игнорирование законов и социальных норм поведения.

10. Антиинтрацепция выражается в неприятии субъективных проявлений. Важными являются акцентирование значимости физической реальности, ориентация на простые идеи.

11. Конформизм отражает подверженность давлению группы сверстников, слабость внутренних регуляторов поведения, готовность совершить правонарушение «за компанию».

Предпочтение применения этой методики в выявлении лиц с высоким уровнем склонности к экстремизму, что позволяет своевременно организовать индивидуальную коррекцию и профилактику, а наличие частных шкал методики – определить целевые ориентиры коррекционной работы.

Кроме того, мониторинг и сравнительный анализ результатов широкомасштабных исследований дает возможность выявить социальные группы с высоким и низким уровнем предрасположенности к экстремизму, оценить влияние профилактической работы и различных социальных факторов на распространенность экстремистских установок среди подростков. Так появляется другая проблема – выбор формы профилактической работы.

Существуют разные формы психопрофилактической работы.

Первая форма – организация социальной среды.

Вторая форма работы – информирование.

Третья форма психопрофилактической работы – активное социальное обучение социально важным навыкам. Реализуется в форме групповых тренингов. Распространены следующие типы тренингов:

– тренинг резистентности – устойчивости к негативному социальному

влиянию; в ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознавания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников;

– тренинг ассертивности или аффективно-ценностного обучения; основан на представлении, что девиантное поведение непосредственно связано с эмоциональными нарушениями; для предупреждения данной проблемы подростков обучают распознавать эмоции, выражать их приемлемым образом и продуктивно справляться со стрессом; в ходе групповой психологической работы также формируются навыки принятия решения, повышается самооценка, стимулируются процессы самоопределения и развития позитивных ценностей;

– тренинг формирования жизненных навыков; под жизненными навыками понимают наиболее дружеские связи и способность конструктивно разрешать конфликты; также это способность принимать на себя ответственность, отстаивать свою позицию, интересы; важными являются навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации; данная модель является одной из наиболее перспективных в работе с подростками.

Четвертая форма – организация деятельности альтернативной девиантному поведению.

Пятая форма – организация здорового образа жизни.

Шестая форма – активизация личностных ресурсов. Активное занятие подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста – все это активизирует личностные ресурсы, в свою очередь обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Седьмая форма – минимализация негативных последствий девиантного поведения. В соответствии со спецификой девиантного поведения можно выделить следующие принципы психопрофилактики:

– комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи или личности);

– адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);

- позитивность информации;
- минимализация негативных последствий;
- личностная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности.

В нашем случае предпочтение на стороне активного социального обучения социально важным навыкам в форме групповых тренингов для учащихся. Для родителей и педагогов – информирование.

В заключение отметим, что проблема скулшутинга заключается не столько в предсказывании жестоких вооруженных нападений на учеников и учителей, поскольку достоверно спрогнозировать насилие крайне непросто, сколько в том, чтобы проследить динамику развития учеников в условиях образовательного процесса для своевременного выявления проблем и оказания им эффективной помощи.

Необходимо создать доказательную базу по исследуемой проблеме, разрабатывая программы выявления и предупреждения школьных нападений и организации эффективной помощи жертвам вооруженного насилия. Превентивные программы должны быть направлены не столько на коррекцию изолированных и отверженных учеников, сколько на изменение школьной субкультуры. Меры профилактики должны начинаться задолго до начала массового насилия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабичев А. Ю.* Пути повышения информированности обучающихся о безопасном поведении в случае скулшутинга // Сборник статей XXV Всероссийской научно-практической конференции «Концептуальные подходы к образованию в современной эпохе: отечественный и зарубежный опыт» (27 ноября 2020 г.). Ростов н/Д.: Изд-во Южного университета ИУБиП, 2020. С. 62–67.

2. *Бабичев А. Ю.* Повышение информированности обучающихся о безопасном поведении в случае скулшутинга // Всероссийский педагогический форум: сборник статей II Всероссийской научно-методической конференции (15 ноября 2020 г.). Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. С. 91–97.

3. *Бабичев А. Ю.* Повышение информированности обучающихся о безопасном поведении в случае скулшутинга // Научно-исследовательские решения современной России в условиях кризиса: материалы XXVI Всероссийской научно-практической конференции (28 декабря 2020 г.): в 2 ч.

Ростов н/Д.: Изд-во Южного университета ИУБиП, 2020. Ч. 2.

4. *Бабичев А. Ю.* Скулшутинг: причины, профилактика // Актуальные проблемы безопасности детей и подростков : материалы Всероссийской научно-практической конференции 29 марта 2021 г., г. Балашов / Под общ. ред. О. В. Бессчетновой, Л. В. Кашицыной. Саратов: Саратовский источник, 2021.

5. *Давыдов Д. Г., Хломов К. Д.* Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 62–76.

6. *Давыдов Д. Г., Хломов К. Д.* Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. 2017. № 1. С. 78–97.

7. *Дубровина И. В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография. М.: Московский психолого-социальный ун-т: Изд. дом РАО, 2014. 455 с.

8. *Гриненко У. Б.* Диспозиции к экстремизму в подростковом возрасте // Международный опыт профилактики социальных рисков в сфере детства: политика, наука, практика / Сборник тезисов конференции с международным участием. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 163 с.

9. *Гриненко У. Б.* Проблема скулшутинга в образовательной среде // Психологические исследования. 2021. Т. 14. № 80. С. 3.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

О. И. Боландова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния художественной литературы на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается актуальность развития связной речи. Рассматриваются технологии применения художественной литературы на занятиях в детском саду, методы работы. Представлены результаты экспериментального исследования, в котором принимали участие дошкольники. Делается вывод о том, что художественная литература является эффективным средством развития связной речи у детей, если соблюдать ряд условий применения художественных текстов.

Ключевые слова: связная речь; художественная литература; чтение; пересказ; беседа; театрализация; связность; сюжет; дидактические игры.

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of fiction on the development of coherent speech in older preschool children. The relevance of the development of coherent speech is substantiated. The technology of using fiction in kindergarten classes, methods of work are considered. The results of an experimental study in which preschoolers participated are presented. It is concluded that fiction is an effective means of developing coherent speech in children, if a number of conditions for the use of literary texts are met.

Key words: coherent speech; fiction; reading; retelling; conversation; theatricalization; connectivity; plot; didactic games.

Развитие речи детей дошкольного возраста является крайне важным направлением работы современного воспитателя детского сада. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования присутствует образовательная область «Речевое развитие» [5]. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования уделяется значительное внимание развитию связной речи детей. В программе обозначено, что развитие связной речи является одной из основных задач в области речевого развития [4].

В своей деятельности в качестве воспитателя дошкольного отделения муниципального бюджетного образовательного учреждения общеобразовательная школа-интернат основного общего образования (МБОУ школа-интернат) города Жуковский мы учитываем особенности развития

связной речи старших дошкольников и применяем разнообразные методы ее развития, в том числе художественную литературу.

Необходимо отметить, что проблема развития связной речи у детей на протяжении многих лет была одной из центральных в отечественной педагогике. Вопросы развития связной речи исследовали Л. В. Ворошнина [1], А. А. Леонтьев [2], О. С. Ушакова [3], В. И. Яшина, М. М. Алексеева [6] и многие другие. В настоящее время проблема развития связной речи становится все более актуальной, так как увеличивается количество детей с нарушениями в речевом развитии. Кроме того, своевременное развитие у старших дошкольников связной речи позволит им легче и быстрее осваивать образовательную программу в детском саду, а в дальнейшем – в школе. Развитая связная речь является основой успеваемости, социальной адаптации, интеллектуального развития детей.

Связная речь представляет собой развернутые высказывания, которые позволяют излагать мысли последовательно и четко. В научной литературе выделяют монологическую и диалогическую связную речь. При этом наиболее сложным видом речи является монологическая речь.

Особое внимание для развития связной речи детей мы уделяем применению в работе художественной литературы. Особенность такой литературы состоит в том, что она содержит в себе образцы правильного построения связных высказываний, которые имеют самые разнообразные тематические направления: это и описание пейзажей, и портретов людей, и размышления авторов и т.д. Кроме того, в художественной литературе представлены разнообразные лексические средства выразительности, богатый словарь.

В педагогической литературе отмечается эффективность работы с художественными текстами для развития связной речи детей. В целях проверки влияния художественной литературы на развитие связной речи нами организована экспериментальная работа, которая осуществлялась в течение 2023/2024 учебного года. В работе принимали участие две группы детей (контрольная и экспериментальная) старшего дошкольного возраста (по 20 детей

в каждой группе). Исследование проводилось в три этапа – констатирующий, формирующий и контрольный этап.

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику развития связной речи у детей с применением методики по пособию Г. А. Каше. Детям было предложено выполнить 4 задания, каждое из которых оценивалось по следующим критериям: самостоятельность выполнения задания; связность рассказа и адекватность отражения сюжета; развитие словаря; последовательность и связность речи; соблюдение дошкольником грамматических языковых норм. Детям было предложено выполнить следующие задания: 1) пересказать рассказ «Кот»; 2) составить рассказ по серии сюжетных картинок «Кошка и мышка»; 3) составить рассказ по сюжетной картине «Испугались»; 4) составить описательный рассказ «Яблоко».

Результаты диагностики развития связной речи на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики развития связной речи дошкольников (констатирующий этап)

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	Процентное соотношение	Количество детей	Процентное соотношение
Высокий	2	10 %	2	10 %
Средний	9	45 %	8	40 %
Низкий	9	45 %	10	50 %

Диагностика показала, что результаты развития связной речи в обеих группах были примерно одинаковыми – преобладал средний и низкий уровень развития связной речи. Поэтому нами было принято решение о проведении формирующей работы в экспериментальной группе, которая заключалась в усиленном применении художественной литературы в ходе занятий с детьми.

На основании комплекса изученной психолого-педагогической литературы и собственного опыта работы с детьми в качестве воспитателя нами сформулирован ряд условий применения художественной литературы,

соблюдение которых необходимо для получения высоких и устойчивых результатов развития связной речи у детей.

Одним из условий является применение в ходе учебного года разных методов: чтение, пересказ, беседа, театрализация, дидактические игры, сюжетные картинки по художественным произведениям, словесные зарисовки, творческие задания и др.

Другим условием является применение наглядности – рассматривание вместе с детьми иллюстраций к произведениям. Иллюстрации обращаются к зрительной памяти и помогают детям запомнить сюжет, а также подбирать слова при пересказе.

Третьим важным условием, на наш взгляд, является искренняя вовлеченность педагога в процесс работы над произведением, и этот настрой передается детям. Вовлеченность проявляется в том, что педагог читает детям произведения с выражением, с интересом высказывает свое мнение о поступках персонажей, формулирует такие вопросы для беседы с детьми, которые мотивируют дошкольников задуматься о содержании произведения и рассуждать.

В ходе работы мы применяли для развития связной речи детей художественную литературу, которая рекомендована для старших дошкольников в Федеральной образовательной программе дошкольного образования. В частности, произведения В. Ю. Драгунского («Денискины рассказы»), Л. Н. Толстого («Косточка»), Н. Н. Носова («Огурцы») и другие. В основном нами применялась проза (рассказы и сказки).

Прежде всего, в начале работы мы обогатили развивающую предметно-пространственную среду – речевой центр группы. В центре мы разместили красочные книги с произведениями А. С. Пушкина, М. М. Пришвина, В. В. Бианки, К. Г. Паустовского и других авторов, рекомендованных в Федеральной образовательной программе. Также в речевом центре мы расположили копилку выразительных средств языка «Богатство русского языка», картотеку словесных и наглядных дидактических игр для развития речи, серии сюжетных картинок по

художественным произведениям, наглядные пособия, портреты детских писателей. Создали подборку аудиозаписей для прослушивания детьми литературных произведений. В речевом центре также мы расположили атрибуты для театрализации по художественным произведениям.

В ходе работы применяли следующие методы развития связной речи детей. Знакомство детей с художественным произведением начиналось с предварительной беседы, чтения детям произведения и рассматривания детьми иллюстраций к произведению. В ходе чтения особое внимание нами уделялось выразительности, интонации с учетом характера и особенностей персонажей, правильной расстановке ударений и т.д. Наши наблюдения показывают, что выразительное чтение детям значительно повышает интерес детей к произведению, формирует у них мотивацию для дальнейшей работы с художественным произведением. Дошкольники пока еще не являются читателями в силу своего возраста, они – слушатели. Именно поэтому от качества, выразительности чтения педагогом произведений детям зависит вовлеченность детей, их заинтересованность.

Беседу сопровождали показом детям иллюстраций к текстам. Следует отметить, что не во всех изданиях присутствуют крупные и красочные иллюстрации, поэтому мы предварительно искали иллюстрации и распечатывали в цвете в большом формате. Мы показывали детям изображения, созданные такими знаменитыми иллюстраторами, как И. Я. Билибин, Е. И. Чарушин, Е. М. Рачев, Ю. А. Васнецов и др. Эти мастера книжной графики и иллюстрации создали множество замечательных иллюстраций именно для детских художественных произведений. Также отметим, что мы применяли такой прием, как музыкальное сопровождение в ходе чтения. Подбирали музыку так, чтобы ее тональность и настроение соответствовали смыслу литературного произведения. Такой подход позволил задействовать детское воображение, погрузить детей в атмосферу сказок, рассказов.

Применялся нами такой метод, как беседы с детьми по художественным произведениям. Мы задавали детям открытые вопросы, которые способствовали тому, чтобы дети учились размышлять и строить развернутые связные высказывания. Дети отвечали на такие вопросы: «Как ты думаешь, почему именно так поступил персонаж этой сказки?», «Расскажи, как автор рассказал о природе в этом рассказе?», «Напомни мне, что делал персонаж рассказа?» и т.д.

Активно мы применяли такой метод развития связной речи, как пересказ, в том числе с элементами дидактических игр. Например, мы предложили детям осуществить пересказ рассказов по сюжетным картинкам. Мы подобрали по 4-6 сюжетных картинок на рассказ, а дети пересказывали (после того, как послушали чтение воспитателя). Также дети осуществляли пересказ по опорным предметно-схематическим моделям, а в дальнейшем и без моделей и сюжетных картинок (полностью по памяти). Когда дети упражнялись в пересказе художественных текстов, язык обогащался образными выражениями и словами.

Чтобы расширить словарный запас дошкольников, который является важным условием развития связной речи, мы предложили детям выучить наизусть отрывки рассказов. Обращали внимание детей на то, что рассказывать необходимо с выражением, не торопясь, с соблюдением правильной интонации.

Для развития навыков составления описательного рассказа, что является частью процесса совершенствования связной речи, применяли прием словесных зарисовок. Он состоит в том, что дети дают характеристику какому-либо персонажу или пейзажу в литературном произведении. Например, детям предлагали закрыть глаза и представить козлика из литературной сказки П.П. Бажова «Серебряное копытце», а потом рассказать, какой он, персонаж этой сказки. После этого показывали детям иллюстрацию к сказке, дети сравнивали свое словесное описание с изображением, находили общее и отличия.

Дети составляли описательные рассказы по произведениям. Особенно детям понравилось составлять такие рассказы об объектах природы, которые встречаются в произведениях – дети рассказывали о дремучем лесе, солнечной поляне, вазе с цветами, животных и т.д. В ходе таких рассказов в словаре детей

закреплялись прилагательные, эпитеты. Мы знакомили детей с творчеством писателей, которые создали замечательные произведения о природе (М. М. Пришвин, В. В. Бианки, Е. И. Чарушин и др.).

Связная речь детей развивалась также тогда, когда они по нашей просьбе рассказывали о самом смешном и самом грустном, на их взгляд, эпизоде из художественного произведения. Так, например, мы предложили детям рассказать эпизоды из произведения «Вини-Пух и все, все, все».

В работе с детьми применяли метод творческих заданий. Детям предлагали изменить конец рассказа или самим придумать похожий рассказ, но должен быть другой персонаж (например, вместо медвежонка – ежик). Такие задания активизировали речевое творчество детей, воображение, дети учились составлять связные высказывания по собственному замыслу.

Художественные произведения, которые особенно понравились детям, мы читали им повторно. В ходе повторного чтения дети инсценировали отдельные отрывки, рассказывали их по ролям (тем, где в произведениях есть диалоги персонажей). Дети с большим интересом слушали сказки. Отметим, что в сказках, как правило, присутствует образная речь, которую дети в последующем переносят из своего пассивного словаря в активный словарь.

Значительный интерес у детей вызвал такой метод развития связной речи, как театрализация художественных произведений. Нами были подобраны несколько произведений, дети приняли участие в создании атрибутов и декораций для театрализации, распределили и выучили роли, репетировали. Например, осенью 2023 года мы организовали театрализацию по произведению «Яблоко» В. Г. Сутеева.

Также по некоторым произведениям мы организовали для детей сюжетно-ролевые игры.

В ходе формирующей работы мы также уделили внимание взаимодействию с родителями. Во время родительского собрания отдельную часть времени мы посвятили тому, чтобы рассказать родителям о значении художественной литературы для развития связной речи и методике работы.

Родителям был предложен список художественных произведений и рекомендовано читать детям сказки и рассказы из этого списка ежедневно по вечерам (например, в качестве традиции – чтение перед сном). Также мы составили и передали родителям примерный перечень вопросов для обсуждения с детьми по каждому художественному произведению. Родители воспитанников получили от нас подробные рекомендации, как читать и обсуждать художественные произведения со своими детьми. Кроме того, мы разработали для родителей буклет на тему «Чтение детям».

После завершения формирующей работы в апреле 2024 года нами была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи в экспериментальной и контрольной группе. Применялась та же диагностическая методика. Результаты диагностики на контрольном этапе исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики развития связной речи дошкольников (контрольный этап)

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	Процентное соотношение	Количество детей	Процентное соотношение
Высокий	3	15 %	7	35 %
Средний	10	50 %	11	55 %
Низкий	7	35 %	2	10 %

Повторная диагностика показала, что уровень развития связной речи у детей повысился в обеих группах. Однако в экспериментальной группе произошли более значимые положительные изменения. Некоторое улучшение показателей в контрольной группе связано с постепенным взрослением детей и проведением занятий с ними. Значительное улучшение развития связной речи в экспериментальной группе вызваны усиленным применением художественной литературы в работе.

Приведем на рисунке 1 динамику развития связной речи у детей экспериментальной группы.

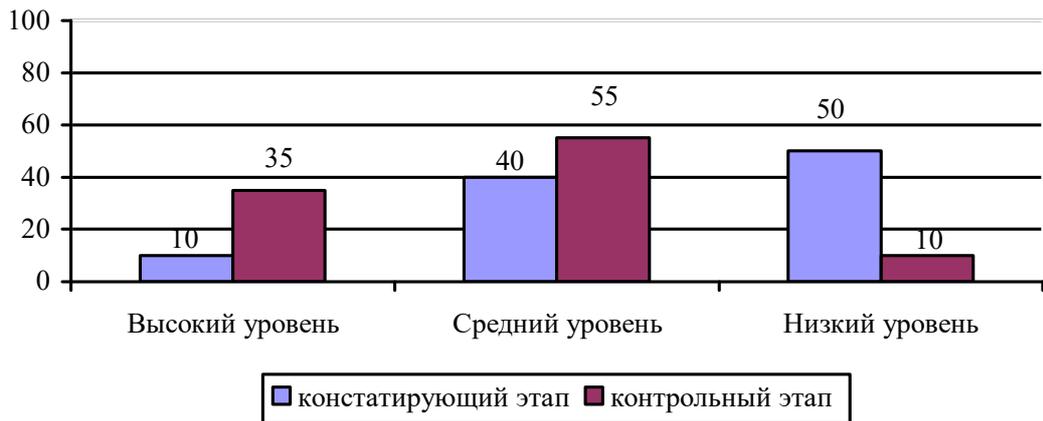


Рисунок 1 – Динамика развития связной речи у детей экспериментальной группы, %

Диагностика показывает, что количество детей с высоким уровнем развития связной речи увеличилось с 10 % до 35 %, количество детей со средним уровнем увеличилось с 40 % до 55 %, а с низким уровнем – уменьшилось с 50 % до 10 % детей. Словарный запас детей стал более богатым, дети научились делить текст на части и рассказывать так, чтобы сохранялась сюжетная нить.

Таким образом, применение художественной литературы является эффективным средством развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Данное положение обосновано в педагогической литературе и подтверждено экспериментально. При этом важно помнить, что необходимо соблюдать ряд условий применения художественной литературы для получения высоких и устойчивых результатов развития связной речи у детей. Целесообразно применение выразительного чтения, пересказа, творческих заданий, театрализации, дидактических игр, составление описательных рассказов и т.д.

Следует отметить, что применение художественной литературы в работе с дошкольниками приводит к одновременному решению сразу нескольких задач – это не только речевое, но познавательное развитие, а также нравственное воспитание детей, приобщение к чтению, богатому миру художественной литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ворошнина Л. В. Развитие речи и общения детей дошкольного возраста. М.: Юрайт, 2024. 503 с.

2. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: URSS. 2023. 216 с.
3. *Ушакова О. С.* Развитие речи детей 5-6 лет. Старшая группа. М.: Сфера, 2020. 288 с.
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2023. 208 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155) // Российская газета. 2013. № 265.
6. *Яшина В. И., Алексеева М. М.* Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2013. 448 с.

ГЛАВА 3. СПОРТ В ГЖЕЛЬСКОМ КЕРАМИЧЕСКОМ ТЕХНИКУМЕ (1925–1959 ГОДЫ)

В. С. Жохов

Раменский центр тестирования ГТО, Московская область, г. Раменское

Аннотация. О начале развития спорта в Гжельском керамическом техникуме сегодня никто из работников не расскажет. Уже не осталось живых свидетелей. Поэтому остался единственный вариант обратиться к архивным документам и средствам массовой печати. Однако и они не могут дать исчерпывающую информацию о развитии спорта в техникуме. Совместно с кафедрой физической культуры и безопасности жизнедеятельности Гжельского государственного университета была изучена история возникновения и развития спорта в Гжельском керамическом техникуме в 1925–1959 годы.

Ключевые слова: история спорта; физическая культура; спортивные секции; студенческий спорт; Гжельский керамический техникум.

Annotation. None of the employees will tell about the beginning of the development of sports at the Gzhel Ceramic College today. There are no living witnesses left. Therefore, the only option left is to turn to archival documents and mass media. However, they cannot provide comprehensive information about the development of sports at the college. Together with the Department of Physical Culture and Life Safety of Gzhel State University, the history of the emergence and development of sports at the Gzhel Ceramic College in 1925-1959 was studied.

Key words: history of sports; physical education; sports sections; student sports; Gzhel Ceramic College.

Проведенное исследование показало, что первые сведения о развитии спорта и физической культуры в техникуме, которые удалось обнаружить, относятся к 1925 г. В то время Бронницкий уездный совет по физической культуре в Гжельском регионе создал базу, насчитывающую 3 фабрично-заводских, 1 деревенский и 1 школьный кружки. В лице школьного кружка значилась Гжельская керамическая школа. С 1925 г. со всеми кружками региона работал инструктор физкультуры отделения союза химиков Я. Щеглов. В 1926 г. его сменил инструктор Бурлаков. Потом вместо него был направлен студент ГЦИФКа Топоров.

6 июня 1937 г. на стадионе «Красное Знамя» прошли соревнования по легкой атлетике. В программе были шведские эстафеты и забеги на 1000 метров у женщин и на 3000 метров у мужчин. Среди женщин в эстафетах отличились легкоатлетки общества «Спартак» – 2.52,8 и «Вперед» – 2.59,0. У мужчин

победила команда «Вперед» – 3.50,2, вторыми стали представители «Спартака» – 3,54 и третьими были спортсмены Гжельского керамического техникума – 5,00. На дистанции 1000 метров 1 место заняла представительница техникума Васильева – 3,40, а 3 место Конюшкова – 3,45.

В 1946 г. в техникуме стрелковую и лыжную секцию вел заведующий военным кабинетом военрук Соколов Иван Андреевич. В 1936 г. Соколов окончил Боровской землеустроительный техникум. Преподавателем физкультуры был Карпаков Сергей Федорович, в 1935 г. окончивший Малаховский областной техникум физической культуры. Карпаков одновременно работал преподавателем физкультуры в Ново-Харитоновской школе.

В феврале 1949 г. в Туле проходило первенство среди учебных заведений промкооперации по лыжным гонкам. Честь техникума защищали Бородкин В., Шигаев И., Волков А., Горшков А., Шмелев А., Бырдин В., Андрякова Т., Тараканова З., Акимова Т. и Кулагина И. Под руководством военрука Соколова Ивана Андреевича заняли 3 место и получили 3 диплома 3 степени. В 1949 г. коллектив техникума принимал участие в первенстве Центрального совета общества «Спартак» в соревнованиях по плаванию и легкой атлетике.

В 1949 г. спортивная база техникума состояла из футбольного поля, волейбольной и баскетбольной площадок, беговой дорожки 400 м. При техникуме имелась лыжная база с 60 парами лыж и 15 парами ботинок. 2 разряд по лыжным гонкам имели Дунашов Е. П., Бородкин В. С., Шигаев И. И., Волков А. Н.

В отчете пленума Раменского городского совета ДСО «Спартак» 30 ноября 1949 г. отмечалось, что:

«Тов. Соколов как член пленума хорошо поставил работу коллектива в техникуме, где работают секции: гимнастическая, борьба, бокс, л/атлетическая, стрелковая, лыжная».

В члены пленума были избраны заместитель директора Гжельского техникума, тренер по волейболу Соколов Иван Андреевич и учащийся 3 курса председатель КФК А. К. Волков.

В 1949 г. баскетбольные площадки имелись в керамическом техникуме и в артели «Художественная керамика».

24 мая 1950 г. в соответствии с приказом Министра высшего образования СССР № 53 т от 29.03.1950 об установлении ежегодных традиционных всесоюзных заочных соревнований по физическому воспитанию и смотров строевой подготовки учащихся средних специальных учебных заведений в техникуме были проведены соревнования среди учащихся 1 и 2 курсов на стадионе «Керамик». Для проведения соревнований была назначена комиссия в составе: председателя – директора техникума Шехонина В. Д., зам. председателя – военрука Соколова И. А., членов Карпакова С. Ф., Подорванова С. И. и представителя Раменского РВК – ст. лейтенанта Кузнецова. Главным судьей был Карпаков С. Ф.

В 1950 году в техникуме в присутствии 380 работников артелей были проведены показательные выступления гимнастов, акробатов и боксером мастером спорта Чудиновым.

С 1 по 5 февраля 1951 г. состоялись традиционные республиканские соревнования учебных заведений промышленной и лесопромышленной кооперации РСФСР по лыжному спорту. Участникам соревнований Акимовой Тамаре, Волкову Александру, Свистунову Юрию и Грузинцеву Алексею директором техникума была объявлена благодарность. Учащаяся 32-й группы Тамара Акимова, занявшая 1 место на дистанции 5 км., была премирована спортивным костюмом.

16 февраля 1951 года в Загорске прошли соревнования по лыжным гонкам среди профтехшкол и техникумов на первенство МОС ДСО «Спартак». За техникум выступали: Акимова Т., Грузинцев А., Свистунов Ю., Кулагина И., Бырдин В., Буслаков Е. и Недашковский Б., занявшие 1 место в командном первенстве. Акимова Тамара и Грузинцев Алексей в личном первенстве были

награждены ценными подарками и грамотами МОС «Спартак». Всем лыжникам директором техникума была объявлена благодарность, а также были отмечены преподаватель физического воспитания Карпаков С. Ф. и военрук Соколов И. А.

С 12 марта 1951 года в связи с перегруженностью на основной работе в Ново-Харитоновской школе Карпаков по личной просьбе был освобожден от преподавания в техникуме. Вместо него был принят Угольников Павел Васильевич. Его нагрузка составляла 54 часа – уроки по физкультуре и 313 часов - спортивное совершенствование.

15 марта 1951 г. на конференции Раменского районного совета общества «Спартак» в состав пленума вошел представитель техникума Волков. Делегатами 5-й областной конференции ДСО «Спартак» были избраны преподаватель физкультуры Гжельского техникума Угольников Павел Васильевич 1916 г.р. и учащийся Волков Александр Никитович 1926 г.р. Угольников имел 1 разряд по футболу, 2 разряды по волейболу и баскетболу, был обладателем знака ГТО II ступени. За участие в Великой отечественной войне был награжден медалями «Нахимова» и «За победу над Японией». Волков был председателем КФК техникума, имел 2 разряд по лыжным гонкам, знак ГТО II ступени, был награжден медалями «За доблестный труд» и «800-летие Москвы».

27 апреля 1951 г. была проведена спартакиада в честь открытия летнего сезона. Для подготовки, организации и проведения спортивного праздника создана комиссия в составе: Председателя военрука Соколова И. А., членов комиссии – преподавателя физкультуры Угольникова П. В., секретаря комитета ВЛКСМ Яблокова А. Н., Председателя ДСО Волкова А. Н., члена комитета ВЛКСМ Ишкова, члена комитета ДОСААФ Кальянова и председателя профкома Зоткиной. Программа праздника включала: а) выступления сборной команды гимнастов, б) розыгрыш первенства между отделениями по волейболу и баскетболу, в) товарищеская встреча по футболу, г) выступление легкоатлетов (бег, прыжки, метания), д) выступление боксеров, е) соревнования стрелков и ж) выступление мотоциклистов и велосипедистов.

За праздничное выступление 1-го мая 1951 г. физкультурная группа получила премию в размере 100 рублей.

В мае 1951 г. по указанию Райвоенкомата для юношей 1930–1934 г. р. в техникуме был открыт мото-кружок с контингентом 45 человек. Занятия должны были закончиться в декабре 1951 г.

17 мая 1951 г. на президиуме Московского областного совета физкультурного общества Ленина «Спартак» был заслушан вопрос «О состоянии физкультурно-массовой и спортивной работы в Гжельском керамическом техникуме и Федоскинской профтехшколе системы промкооперации Московской обл.». От техникума отчитался Угольников. В постановлении отмечалось, что:

«Дирекция техникума и профтехшколы, выполняя указания, вытекающие из постановления ЦК ВКП(б) от 27 декабря 1948 г. о физкультуре и спорте, стали более конкретно заниматься вопросами улучшения постановки физического воспитания среди учащихся. Усилилось руководство и контроль за педагогическим процессом школьной и внешкольной работы по физической культуре, приобретен в достаточном количестве необходимый спортивный инвентарь и оборудование, оборудованы места занятий.

Вместе с тем президиум Облсовета отмечает о наличии ряда крупных недостатков в работе и, в первую очередь, по развитию массовости спорта, росту числа членов общества и массовой подготовки значкистов ГТО I и II ступени. В составах сборных команд райсоветов о-ва «Спартак» мало представителей спортсменов техникума и профтехшколы. Спортивно-технические результаты, показанные спортсменами на соревнованиях первенств учебных заведений промкооперации Московской области и Российской Федерации по лыжам и другим видам спорта еще низкие».

Постановление предусматривало выделение 5 тысяч рублей каждому учебному заведению на оборудование спортивных площадок.

В 1951/1952 учебном году преподавателем военного дела и физкультуры был Шведов Л.И., имевший менее 5 лет стажа и среднее образование. С 1 апреля

1952 г. исполнение обязанностей было возложено на Евпланову Любовь Ивановну.

В 1952 г. в состав Раменского горсовета ДСО «Спартак» от ГКТ был избран Недашковский. Делегатами от техникума были Зотова М. С., Сидоров В. В., Волков А. Н. и Никитин В. П. Последние трое выступили на конференции.

9 марта 1952 г. в Звенигороде прошли соревнования по лыжным гонкам среди учебных заведений. В гонке на 5 км. Чирин с результатом 22.37 стал победителем, а Чинцов занял 18 место, показав время 28.02. На дистанции 10 км. Буслаков занял 3 место со временем 46.28. Шигаев был четвертым с результатом 47.20. На дистанции 5 км. среди девушек Нечаева со временем 28.50 заняла 8 место. В гонке на 3 км. Ширяева показала 12 –й результат со временем 23.43.

22-23 июня 1952 г. в Серпухове прошло первенство облсовета «Спартак» по легкой атлетике, в том числе с участием учебных заведений. Честь техникума защищали: Устюхина, Кузякина, Широкова, Алехина, Ербахова, Мичугин, Сгибнев, Грузинцев, Чирин и Шигаев. В прыжках в длину Устюхина с результатом 3.73 заняла 15 место, а Кузякина 18 место, прыгнув на 3.67 метра. В прыжках в высоту Широкова, преодолев планку на высоте 105 см., стала 33-й. В толкании ядра Алехина с результатом 5.19 заняла 33 место, а Широкова – 36 место. В метании диска Устюхина с результатом 19.88 была 14-й, а Ербахова – 21-й – 16.67. В беге на 100 метров девушки из техникума показали время 15,1 и 15,9, на 400 метров – 1.13,8 и 1.23,0 и в эстафете 4x100 метров – 62.3. В беге на 100 метров Мичугин был 17-м (12,9), а Сгибнев с результатом 13,2 – 30-м. В прыжках в длину Грузинцев с прыжком на 5.22 занял 13 место, Мичугин - 30 место с результатом 4.67, а Чирин – 40 место с прыжком 4.42. В прыжках в высоту Шигаев занял 14 место с результатом 135 см. В беге на 400 метров не указанные учащиеся показали результаты – 60, и 65,0, в беге на 800 метров – 2.20,6 и 2.21,2, в метании диска – 21.96, в толкании ядра – 7.92 и в эстафете 4x100 метров – 52,3. Однако благодаря участию во всех видах программы легкой атлетики и, несмотря на невысокие личные места в общекомандном первенстве среди учебных заведений Гжельский техникум занял 1 место.

С 10 по 12 июля 1952 года был проведен розыгрыш кубка по футболу среди команд учебных заведений промкооперации с участием 6 команд. За выход в полуфинал гжельская команда победила абрамцевскую профтехшколу со счетом 8:1, в полуфинале одолела Богородскую профтехшколу с результатом 4:0. В финале обыграли команду Федоскинской профтехшколы со счетом 9:2 и стали обладателями кубка.

В розыгрыше кубка по волейболу среди учебных заведений женская команда техникума уступила команде Белоомутской ПТШ со счетом 0:2 и выбыла из соревнований. Мужская команда заняла 1 место, обыграв Белоомутскую и Звенигородскую ПТШ со счетом 2:0. В финале с результатом 2:1 одержали победу над командой Федоскинской ПТШ. Капитаном команды был Грузинцев, а тренером Евпланова Валентина Ивановна, которая работала преподавателем физкультуры в техникуме.

Приказом директора техникума от 27 ноября 1952 г. преподавателю физкультуры Евплановой было предписано ежедневно утром проводить гимнастику с учащимися, проживающими в общежитии.

В соответствии с параграфом 1 «О военных руководителях и руководителях физического воспитания» Министерства высшего образования с 1 февраля 1953 года Евплановой была прекращена оплата за уроки физкультуры.

15-16 февраля 1953 г. в Загорске прошли соревнования по лыжным гонкам. От техникума выступали: В. Анисимов, Ю. Чиркин, В. Куликов, Б. Чирин, Чинцев, Л. Нечаева и И. Алешина. 15 февраля на дистанции 10 км. В. Анисимов занял 2 место – 44.45, Ю. Чиркин – 3 место с результатом 45.40, а В. Куликов – 11 место со временем 48.40. Среди девушек в беге на 5 км. Л. Нечаева была восьмой со временем 29.37. На следующий день в гонке на 18 км. В. Анисимов занял 4 место с результатом 1:22.11, Б. Чирин – 10 место (1:24.28), В. Куликов – 16 место (1:30.22) и Чинцев – 17 место (1:30.48). На дистанции 8 км. Л. Нечаева стала четырнадцатой с результатом 49.55, а И. Д. Алешина – восемнадцатой со временем 53.05. Слабое выступление девушек в общекомандном первенстве позволило занять лишь 6 место из 9 команд.

23 мая 1953 г. на VI Областной конференции общества «Спартак» Гжельский техникум представлял учащийся А. Е. Самойленко 1926 г.р.

С 21 мая 1953 г. Сысоев Евгений Никитович был временно назначен физруком техникума с испытательным сроком в один месяц.

С 5 по 10 июля 1953 г. был проведен кубок по волейболу среди учебных заведений областного общества «Спартак». За выход в финал команда техникума победила Богородскую ПТШ. Однако в финале проиграла команде Федоскинской ПТШ. Представителем команды был Сысоев Е. Н.

В 1953 г. первенство среди учебных заведений по футболу оспаривали 5 команд по круговой системе. Команда техникума одержала победы над командами: Федоскинской ПТШ – 2:1, Абрамцевской ПТШ – 3:0 и Богородской ПТШ – 8:2. С Загорской ПТШ сыграли вничью 0:0. В итоге набрав 7 очков, команда заняла 1 место с разницей забитых и пропущенных мячей 13:3.

24-25 июля 1953 г. в Звенигороде прошли соревнования по легкой атлетике среди учебных заведений. В беге на 100 метров Лазарева со временем 15,2 поделила 7-8 место, а Широкова заняла 15 место с результатом 15,9. В беге на 400 метров Лазарева была шестой со временем 72,0. В прыжках в высоту Костина стала 15-й с результатом 105 см. В эстафете 4x100 метров команда в составе Лазаревой, Мироновой, Сухарниковой и Пономаревой заняла 4 место, показав время 62,0. В прыжках в длину Пономарева стала 5-й с результатом 3.96, а Костина 19-й – 3.41. Пономарева заняла 11 место в метании диска – 13.90. В беге на 100 метров Павлов занял 3 место – 13,5, а Исаев 15-е – 14,4. В беге на 400 метров Тихонов занял 8-9 место – 64,6, а Мазурец – 16 место – 74,0. На дистанции 800 метров Павлов А.В. занял 2 место со временем 2.19,0, а Сипков 10 место с результатом 2.30,0. Команда в составе Тихонова, Исаева, Павлова и Сипкова в эстафете стала 3-й, показав время 55,3. В прыжках в длину Павлов занял 1 место – 4.73, а Исаев 3 место – 4.71. В толкании ядра Сипков был 11-м с результатом 8.10. В прыжках в высоту Тихонов поделил 3-5 место с прыжком на 135 см., а Сипков – 10-11 место с результатом 125 см. В метании диска Тихонов И. А. занял 6 место с результатом 16.46.

Менее удачно выступала команда хоккеистов. С 26 по 28 февраля 1954 года в Загорске на стадионе «Спартак» было проведено первенство по русскому хоккею среди 7 учебных заведений. Хоккеисты техникума в своей подгруппе проиграли Федоскинской ПТШ – 1:7, Константиновской ПТШ – 0:3 и выиграли у Загорской ПТШ 6:4. В итоге команда заняла 5 место.

С 20 августа 1953 года на должность военрука был назначен Монахов Яков Никифорович. С 1 октября 1953 года вместо Сыроева обязанности физрука стал исполнять Монахов Я. Н.

С 19 октября 1953 г. Монахов Яков Никифорович сдал кабинет физкультуры Евплановой Валентине Ивановне.

20 и 21 июня 1954 г. в Загорске прошли соревнования по волейболу. Техникум представляла только мужская команда. В подгруппе наши волейболисты обыграли команды Белоомутской и Федоскинской ПТШ. В финале были одержаны победы над коллективами Абрамцевской и Богородской ПТШ. Не проиграв ни одной игры, команда Гжельского техникума стала победителем соревнований.

11 июля 1954 г. в Звенигороде было проведено первенство области по легкой атлетике среди учебных заведений. В беге на 100 метров среди девушек В. Д. Алехина заняла 14 место со временем 16,0, Т. Беляева – 19 место с результатом 16,4. В беге на 400 метров лучший среди нас была Т. Беляева – 10 место со временем 75,3, а А. Е. Салина заняла 16 место с результатом 79,3, Алехина была 17-й со временем 80,7. В прыжках в высоту Т. Беляева и Г. Калина с результатом 100 см. заняли 13 и 14 места соответственно. В прыжках в длину Г. Калина с прыжком на 3.78 заняла 7 место, Салина – 15 место с результатом 3.32. В метании диска А. И. Устинова была девятой с броском на 15.40, в толкании ядра А. И. Устюхина заняла 10 место с результатом 6.11. В эстафете 4x100 метров девушки были шестыми, показав время 67,3. В беге на 100 метров Н. Н. Сергеев занял 6 место (13,0), А Евтеев – 11 место (14,0). На дистанции 400 метров П. Борисов занял 9 место (64,8), следом за ним расположился П. Ф. Сипков (65,0). В беге на 800 метров Б. В. Куликов был шестым со временем

2.24,0, Сипков занял 11 место с результатом 2.30,0. В прыжках в высоту Н. Н. Сергеев занял 2 место, преодолев планку на высоте 145 см., Б. В. Куликов занял 5 место с результатом 135 см. В прыжках в длину Сергеев вновь поднялся на вторую ступеньку пьедестала с прыжком на 5.37, а П. Борисов – 6 место – 4.78. В толкании ядра А. Евтеев занял 3 место с результатом 11.30. В метании диска Евтеев показал 7-й результат (20.16), Сипков – 8-й с результатом 18.55. В эстафете 4x100 метров ребята были четвертыми со временем 54,6. В общекомандном первенстве легкоатлеты техникума заняли 5 место из 7 команд.

С 14 по 17 июля 1954 г. было проведено первенство области по футболу среди учебных заведений по круговой системе с участием 5 команд. Команда Гжельского техникума, набрав 6 очков, заняла 1 место. Наши футболисты победили Звенигород со счетом 8:0, Загорск – 4:0, Федоскино – 1:0 и проиграли Абрамцеву – 0:2. Надо отметить, что игра с Абрамцево была второй за день, а первая в этот день была с Федоскино.

В соответствии с письмом Министерства высшего образования от 14 сентября 1954 года за № 80 в техникуме ввели в расписание дополнительные занятия по физкультуре из расчета 2 часа в неделю для девушек и 1 час для юношей.

В 1954 году техникум выполнил планы подготовки по ГТО I ступени 56 при плане 35, II ступени 10 при плане 10, спортсменам-разрядникам 3 разряда 8 при плане 7, юношеские разряды – 16 при плане 10. Не удалось подготовить 3 спортсменов-разрядников 2 разряда, сумели только одного.

В 1955 г. преподаватель физкультуры Евпланова Валентина Ивановна 1930 г.р. была избрана делегатом на VII Областную конференцию общества «Спартак». В этом же году Соколов Иван Андреевич окончил заочное отделение МИИЗ. В 1955 г. в связи с отъездом Евплановой с 20 мая проведение уроков физкультуры, было, поручено секретарю комитета ВЛКСМ Сосину Юрию Ивановичу.

Приказом директора техникума от 19 октября 1955 г. за № 317 предписывалось уроки физкультуры проводить на свежем воздухе и только в

дождливую погоду – в помещении. Коменданту здания предписывалось выделять актовый зал и прикрепить для уборки зала одну уборщицу. 21 июня 1956 г. техникум принимал участие в спартакиаде в Раменском.

Зимой 1957 г. команда техникума по хоккею с мячом играла в соревнованиях на кубок Московского областного совета ДСО «Спартак». Известен результат игры с командой города Талдома. Лишь в первом тайме шла борьба. Хоккеисты из Талдома повели со счетом 2:1. Во втором тайме наши хоккеисты бросились отыгрываться, но гости взвинтили темп и воспользовались увлечением защитников ходить в атаку, забили 13 мячей. Общий итог матча 2:15.

В начале апреля 1957 г. состоялась районная конференция ДСО «Спартак». На конференции было отмечено, что выполнение плана подготовки значкистов ГТО шло в основном за счет Гжельского силикатно-керамического техникума.

Каждую весну проводились товарищеские встречи по волейболу с командой завода «Электроизолятор». В 1957 г. эти команды встретились на спортплощадке техникума. Первую партию хозяева выиграли со счетом 15:7. Волейболисты техникума уверенно провели еще две партии и победили со счетом 3:0.

Гжельский силикатно-керамический техникум в сводке в областной совет общества «Спартак» 1 июня 1957 г. сообщил следующее: количество работающих и учащихся 464 человека, членов общества 400 человек. За 1957 г. собрано взносов 400 рублей. Работают 10 секций, в которых занимается 216 человек. 40 человек участвовали в районных соревнованиях. 36 человек приняли участие в походе в честь выборов в местные советы. Подготовили 86 значкистов ГТО 1 ступени и 34 человека 2 ступени, спортсменов 2 разряда – 7, 3 разряда – 46 и юношеского разряда – 15. Вовлекли в члены общества 96 человек.

Летом 1957 г. на стадионе парка имени Шверника прошли предварительные соревнования второго Раменского фестиваля. В соревнованиях по волейболу наряду с командами фабрики «Красное Знамя», фабрики имени Володарского, парка имени Шверника, ДСО «Буревестник» принял участие и Гжельский силикатно-керамический техникум.

Физкультурники техникума принимали участие в спортивных мероприятиях VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов 1957 года в Москве.

2 ноября 1957 г. в ознаменование 40-й годовщины Великой Октябрьской революции грамотой Московского областного совета общества «Спартак» был награжден председатель КФК и общественный тренер по хоккею с мячом Гжельского техникума А. Плотников.

В ноябре 1957 г. во Всесоюзном смотре работы коллективов физкультуры, посвященном Великой Октябрьской революции по IV группе включилось 9 коллективов во всей стране, в том числе от Московской области Федоскинская ПТШ и Гжельский керамический техникум.

Зимой 1958 г. 18 лыжников техникума совершили агитационный поход в честь выборов 16 марта в Верховный Совет СССР. Пройдя деревни Меткомелино, Бахтеево и Жирово, лыжники направились в Кузьево. Там на агитпункте Кузьевского фарфорового завода они провели беседы с избирателями. Побывав еще в Коломино-Фрязево, Речицах и Володине, участники агитпохода вечером вернулись в техникум.

Зимой 1958 г. лыжники техникума провели классификационные соревнования по лыжным гонкам. Юноши и девушки бежали 5 километров. Тренировки и хорошее скольжение способствовало высоким результатам. Петр Юкин показал время 21 минуту. Игорь Лубчев был вторым со временем 22.25, а третьим стал Петр Садовников. У девушек победительницей стала Галина Нефедова с результатом 26.50.

В январе 1958 г. на первенстве Раменского райсовета ДСО «Спартак» победителями в лыжных гонках стали: Бырдин – 10 км., Шибаева В. – 3 км., Панфилов Н. и Нефедова Л. на дистанции 5 км. Кроме них участвовали: Попова М., Рожненко А., Юкин П., Багацкий А., Фурсик П., Злобин Е. и Максутов К.

В тире Гжельского силикатно-керамического техникума прошли соревнования по стрельбе среди молодежи промысловой кооперации Раменского района. В стрельбе из малокалиберной винтовки на дистанции 50 метров из

положения лежа победителем стала команда техникума, набравшая 447 очков из 500. Второе место заняли стрелки артели «Художественная керамика», а третье место – артели «Синьковский ювелир».

В зимней спартакиаде 1958 г. среди коллективов физкультуры промышленной кооперации Раменского района техникум занял второе общекомандное место.

По итогам зимнего сезона по инициативе совета коллектива физкультуры учащихся был проведен спортивный вечер. С докладом выступила преподаватель физического воспитания Валентина Ивановна Яблокова. Она рассказала об итогах зимнего сезона и мероприятиях на летнее время. В заключение состоялись показательные выступления спортсменов. Мастерство в поднятии тяжестей показали штангисты Борис Вилков, Николай Кормилицын и Николай Панфилов. Показательные бои по боксу провели Владимир Логвин, Юрий Бочкарев и Александр Баранов. Много аплодисментов было в адрес гимнастов Евгения Жогина, Петра Садовникова, Анатолия Плотникова. Особенно красивой была пирамида, составленная спортсменками Агаповой, Козулицыной, Комаровой и другими.

21 апреля 1958 г. состоялось расширенное заседание Московского областного совета общества «Спартак» с повесткой дня «Об итогах работы за 1957 год и задачи на 1958 год». В нем приняла участие преподаватель Гжельского техникума Яблокова.

8 апреля 1959 г. прошла районная конференция Раменского райсовета общества «Спартак». О работе техникума в докладе председателя райсовета Л. С. Пивоварова было сказано следующее:

«Директор ГСКТ т. Губорев К.И. лично занимается вопросами ФК и спорта, находит средства на приобретение спортивного инвентаря и формы, довольно часто бывает и в райсовете.»

Гжельский техникум должен быть поставщиком кандидатов участников сборных команд райсовета по всем видам спорта и на все соревнования, ведь там занимается 450 человек молодежи, но до 1959 года, к сожалению, мы не

имели этого. А в прошлом ни один человек не входил в состав сборной райсовета. С приходом в техникум преподавателя физвоспитания т. Бырдина В.С. работа заметно улучшилась. В состав сборной райсовета вошли лыжники – Юкин, Багацкий, Бырдин и др. Проводилась своя спартакиада, в которой приняло участие 460 человек. Выступая на первенстве райсовета по лыжам, занял первое место, стрельба 1-3 место на первенстве учебных заведений области. Работают секции: вело-тренер т. Галактионов работник райсовета, занимается в секции 39 человек, легкоатлетическая – Бырдин – преподаватель, бокс – Садовников, волейбол – Ю. И. Сосин». Пора начинать тренировки по футболу, городкам и лапте. План по членским взносам еще не выполнен (217 руб.). Будем надеяться, что ГСКТ в скором времени выйдет в число передовых в области не только по учебе, но и по спорту.

Есть коллективы, которые проводят свои соревнования, а отчеты о проведенных мероприятиях не высылают. К ним относятся ГСКТ – председатель комитета физкультуры председатель комитета физкультуры председатель комитета физкультуры т. Юкин.

В результате проводимых спортивных соревнований, учета выполнения плана производственной гимнастики, %% отношения количества членов общества к общему числу работающих и принявших участие во внутри артельных соревнованиях президиумом Раменского райсовета выводились соответствующие места. До 1957 года таких подсчетов Раменский райсовет не подводил. В 1957 году по этим показателям техникум был вторым, в 1958 году – третьим и в 1959 году – вторым.

Вело – тренер т. Галактионов Г. Н. – занимается в ГСКТ, причем это единственная секция в которой занимаются только учащиеся ГСКТ и члены артелей. В 1958 году подготовила 2 разряда – 9 человек, III разряда – 15 человек, юношеского – 5 человек».

В докладе Пивоварова были отмечены тренеры техникума по волейболу И. Семенов и Ю. И. Сосин, по лыжным гонкам П. Юкин.

Преподаватель Гжельского техникума Виктор Степанович Бырдин поделился опытом работы в техникуме:

«Гжельскому кусту необходим стадион, так как проводить соревнования по легкой атлетике негде. Можно строить своими силами или совместно с заводом «Электроизолятор». В соревнованиях участвовало 240 человек, из них выполнили нормы ГТО 1 ступени 90 человек, 2 ступени 7 человек, 3 разряда 16 человек, 2 разряда 2 человека, юношеских – 28 человек. Приняли решение о включении в смотр коллективов физкультуры. У нас нет учетных карточек. Президиум райсовета отменяет соревнования по конькам, а нам не сообщает. И я не понимаю, почему мы заняли 2 место, а не первое. Нам не дают выписок протоколов соревнований в райсовете».

Членами районного совета ДСО «Спартак» были избраны: Злобин Евгений учащийся Гжельского техникума, член ВЛКСМ 1939 г.р., председатель комитета физкультуры и Бырдин Виктор Степанович – преподаватель физвоспитания Гжельского техникума, кандидат в члены КПСС, 1932 г.р. член общества «Спартак» с сентября 1958 г, 2 разряд по лыжам, ГТО 2 ступени.

26 августа 1958 года Виктор Степанович Бырдин был назначен преподавателем физвоспитания, а Яблокова стала преподавателем химии.

В феврале 1959 г. команда стрелков в составе Нестеренко Н., Денисова В., Сащикова А., Титова И. и Ушатова И. заняла 1 место на первенстве горсовета «Спартак». С 1 сентября 1959 года инструктором физкультуры был принят Шелаев Александр Иванович.

Делегатом на IX Конференцию Московского областного совета общества «Спартак» 19 мая 1959 г. в Москву был избран Бырдин Виктор Степанович.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архивный отдел Администрации городского округа Бронницы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://arch.mosreg.ru/archives/munbr/funds/957213868>

ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

О. О. Зимина

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. Данная статья исследует виды памяти и условия развития мнемических способностей у младших подростков. В ней также предложены методы по улучшению формирования мнемических способностей.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия; мнемические способности; память.

Annotation. This article explores the types of memory and conditions for the development of mnemonic abilities in younger adolescents. It also suggests methods to improve the formation of mnemonic abilities.

Keywords: Psychological and pedagogical conditions; mnemonic abilities; memory.

Исключительно важно развивать память для формирования фундамента, необходимого для последующего развития личности ребенка. Память считается одной из основ, необходимых для получения знаний, улучшения и совершенствования навыков и умений. Без памяти в качестве фундамента не представляется возможным работать над развитием сознания, подсознания и поведения мышления [1, с. 121].

По мнению Б. Г. Ананьева психическая функция человека определена его генотипом и природной организацией, а в ее основе лежат функциональные механизмы.

Память является психическим процессом познания, и она в значительной степени влияет на достижение учащимися академических успехов. Существуют определенные нюансы и особенности в процессе развития памяти у подростков. В частности, ученые определили, что процесс развития памяти является планомерным и включает в себя улучшение мнемических способностей, способствующих развитию смыслового запоминания, и, соответственно, снижению механического зазубривания. В ходе развития памяти у подростков растет объем зрительной, слуховой и краткосрочной памяти, а также основанной на осознанном запоминании долгосрочной памяти.

Следует отметить, что разные ученики обладают способностями к запоминанию различного объема материала, кто-то может запомнить больше, а кто-то меньше. Степень развития памяти у учеников отличается, и каждый ученик воспринимает и запоминают информацию, исходя из способностей и уровня развития свой памяти [5, с. 64].

При рассмотрении современного состояния развития, можно сказать, что Б. Г. Ананьев очень точно предсказал развитие психологии. Он рассматривал такие термины как операционные механизмы, функциональные механизмы, мотивационные механизмы, и определил, что эти термины включают в себя определения того, что психическое существует и изменяется по своим законам [2, с. 51].

В основе процессов по кодированию информации лежат функциональные механизмы мнемических способностей. Законом функционирования психического эта информация подчиняется в «чистом» виде.

Проработка проблемы исследования мнемических способностей позволяет сделать ряд заключений.

Во-первых, все еще до конца не завершено изучение в психологической науке для процессов сохранения, воспроизведения, узнавания, запоминания, забывания информации физиологической или психофизиологической основ.

Во-вторых, в ходе попыток рассмотреть память как свойство мозга возникли некоторые несоответствия, касающимися мнемического эффекта, которые напрямую не связаны с деятельностью конкретных уровней мозговых процессов. Было выявлено влияние на мнемический результат личного отношения человека к конкретным процессам, к ситуации целиком, а также запоминаемой информации [4, с. 151].

Все эти обстоятельства, связанные с проблемой природы памяти, обозначают вопрос определения для предмета психологии, а также проблему определения психологического знания в качестве научного. Иными словами, можно говорить о проблеме поиска закономерностей по функционированию психического как отдельной сущности. Можно отметить достаточно низкий

уровень изученности функционирования психического, что могло случиться в результате отсутствия проработки задач по изучению психологических закономерностей.

Анализ результатов проведенного исследования уровня развития памяти у младших подростков с использованием методов и методик «Диагностика оперативной зрительной памяти» Р. С. Немова, «Диагностика оперативной слуховой памяти» Т. Г. Макеевой, «Диагностика опосредованной памяти» Р. С. Немова показал, что память у младших подростков развита по-разному, и у большого числа учеников имеется недостаточный уровень развития хотя бы одного из диагностируемых видов памяти [1, с. 78].

В связи с этим важной задачей является разработка и внедрение программ развития мнемических процессов, которые направлены на улучшение уровня развития памяти у младших подростков.

Изучив особенности развития памяти у младших подростков педагоги смогут повышать продуктивность мнемической деятельности обучающихся, применяя соответствующие психолого-педагогические приемы:

- это наглядный материал, который обогащает впечатления учеников и расширяет их зрительный опыт (всевозможные пособия, макеты, картины, обучающие фильмы, презентации, короткие видеоролики) [6, с. 48];

- это разнообразие повторения посредством использования постановки задачи перед детьми;

- это самоконтроль, который воспитывает умение работать на результат и чувство ответственности за выполнение задания;

- это мотивация, которая усиливает стремление подростков узнавать много нового, что в свою очередь делает учебу продуктивной и привлекательной;

- это осмысливание запоминаемого или активация умственной деятельности обучающихся материала, которое имеет важное значение для удержания в памяти какого-либо предмета посредством составления плана.

Также педагоги могут давать рекомендации родителям младших подростков для развития мнемических способностей. Очень важно поддерживать в детях уверенность в своих силах, поддерживать их, родителям важно говорить своим детям о том, что у них все получится, они смогут все запомнить, если захотят и постараются, и ни в коем случае нельзя говорить детям «Ты ничего не можешь запомнить!» [6, с. 83];

– это системное запоминание учебного материала; подросток прочитывает параграф, затем повторяет вслух и конспектирует его по памяти; нужная информация отложится надолго по причине осознанного воспроизведения;

– это группирование материала помогает подросткам выучить десятки новых слов на иностранном языке; не нужно их зазубривать, ребенку достаточно сгруппировать эти слова по определенному признаку: например, по первой букве, по ассоциациям, по значению, величине, объему, цвету и так далее; важно, чтобы в голове у ребенка появлялись ориентиры, благодаря которым в нужный момент память подростка, воспроизводя соответствующую ассоциацию, вспомнит нужное слово или группу слов; применение подобных методов может принести ощутимые результаты.

С познавательной и мыслительной деятельностью человека неразрывно связаны мнемические процессы, которые можно представить как компоненты этих активностей. Образы памяти именуется представлениями. В свое время различные ученые занимались проблематикой изучения памяти, в том числе К. А. Молчанов, С. В. Владимирова, Р. В. Демьянчук, С. В. Мурафа, В. Г. Воробьева, Е. С. Дегтярев, Е. А. Чернявская, Л. А. Огородникова, А. А. Сергиенко, Н. П. Чурсина. По направлению педагогической психологии на изучение вопросов развития памяти у детей различного возраста в рамках их учебной деятельности направлены ряд диссертационных исследований С. В. Мурафа, В. Г. Воробьева, Л. А. Огородникова. На теоретическом уровне мы выявили и описали особенности структуры, содержания, а также факторов и условий генезиса мнемических способностей в младшем подростковом школьном возрасте. Особенности структуры заключаются в том, что

эффективность произвольного запоминания в младшем подростковом школьном возрасте зависит как от особенностей запоминаемой информации, так и от того, насколько информация осмысленна при ее запоминании, от применяемых приемов запоминания, от мнемической установки. Многие психологи (З. М. Истомина, К. П. Мальцева, А. А. Смирнов, П. И. Зинченко, Г. В. Репкина, Г. К. Серeda, В. И. Самохвалова) в свое время занимались изучением вопроса применения мнемических приемов при запоминании информации и их эффективности. Память младшего подростка обусловлена качественными преобразованиями мышления. В основе этих изменений лежит то, что память ребенка со временем развивается и становится более регулируемой и опосредствованной [3, с. 82].

В ходе исследования уровня сформированности мнемических способностей младших подростков было выявлено, что опосредованная память у детей младшего подросткового школьного возраста развита намного лучше, чем оперативная слуховая и оперативная зрительная виды памяти. Такие подростки намного эффективнее способны запоминать информацию, которая доводится до них посредством стимулирующих память приемов – рисунков или опорных слов.

По анализу результатов можно сделать вывод, что значительное число подростков обладает недостаточным уровнем развития хотя отдельных видов памяти. У значительной части подростков память развита в средней степени. Следует отметить, что у подростков с низким уровнем развития памяти наблюдаются большие проблемы с запоминанием бессвязного материала. У значительного числа подростков отсутствуют навыки по нахождению и применению способов для упрощения запоминания, им крайне сложно сопоставить между собой рисунки и записи. Поэтому процесс запоминания происходит с большим количеством ошибок и этим детям не хватает отведенного на задание времени [4, с. 502].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Немов Р. С. Общая психология. Введение в психологию. М.: Юрайт. 2024. 728 с.

2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Б. А. Сосновского. М.: Юрайт. 2024. 360 с.
3. *Диянова З. В., Щеголева Т. М.* Общая психология. Познавательные процессы. М.: Юрайт. 2024. 132 с.
4. Психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном процессе / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Юрайт. 2024. 514 с.
5. *Узнадзе Д. Н.* Психология и педагогика. Теория развития ребенка. М.: Амрита-Русь. 2023. 268 с.
6. *Самыгин С. И.* Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М.: Феникс. 2024. 320 с.

ГЛАВА 5. РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ

О. О. Зимина

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. Данная статья исследует вопросы развития мышления и памяти у подростков, использования различных методик и способов, позволяющих развивать память и способствующих упрощению запоминания.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия; мнемические способности; память.

Annotation. This article explores the development of thinking and memory in adolescents, the use of various techniques and methods to develop memory and help simplify memorization.

Keywords: Psychological and pedagogical conditions; mnemonic abilities; memory.

Почему снижается успеваемость в школе у младших подростков, и учебный материал им не всегда до конца понятен? Неорганизованность, импульсивность в учебе мешают детям этого возраста планировать свои действия, четко контролировать их, поэтому они перескакивают с одного дела на другое, не завершив начатое. Нервно-психическое состояние влияет на то, что дети не стремятся учиться для получения качественных знаний и опыта. В этом возрасте у них преобладает желание как можно скорее освободиться от полученных заданий, они счастливы от того, что ставят рекорды по скорости выполнения обязанностей по учебе и уроков. Математические упражнения, задачи, проекты, самостоятельные, практические и домашние задания - все это становится объектом соревнований. В процессе решения дети зачастую не пытаются понять суть заданий, и как следствие, результат их занятий является некачественным. К примеру, правило, которое было изучено к предыдущему уроку, не задерживается надолго в памяти у детей, а сюжет рассказа, который был прочтен недавно в классе, через несколько дней им уже и не вспомнить. Из-за пробелов в знаниях по предметам становится сложно успевать в учебе. Педагоги ставят родителей перед фактом о том, что их ребенок учится «спустя рукава»: к одному предмету готов, к другому не посчитал нужным

подготовиться. Что-то письменно выполнил, а правило даже не читал. На выполнение домашнего задания со слов ученика ушло час времени. Дальше по привычке школьнику нужно бежать гулять, друзья заждались. Безусловно, он нуждается в родительском контроле по успеваемости, классный руководитель убеждает в необходимости обращать внимание на его оценки и исполнительность в учебе, чтобы дать старт его самостоятельности в преодолении трудностей в обучении, дают советы о том, как прийти к успеху. С чего начать и тому подобное. Но младший подросток не готов длительное время сидеть за уроками и факультативными занятиями. Каждому растущему организму необходимы спорт, прогулки на свежем воздухе, подвижные игры, общение со сверстниками, хобби, увлечения, а из-за сложностей в учебе ребенок может испытывает большой стресс. Как же ему помочь?

Младший школьный подростковый возраст в психологии называют отроческим. Отрочество – это период жизни между детством и взрослостью. Как этап онтогенеза, протекает в период от 10-11 до 13-14 лет. Дети младшего подросткового возраста (11 лет), соответствующего началу отрочества, как правило обучаются в 5 классе школы. Учебно-познавательная деятельность в этот период требует от них более прочного уровня подготовки, чем в младших классах. Им приходится усваивать не только определения, термины и даты, но и различные системы знаков. Такие условия в процессе приобретения знаний должны способствовать постепенному развитию теоретического мышления, интеллектуализации процессов восприятия получаемой информации, развитию способности анализировать, выделять основные мысли, главное из параграфов в учебнике [8, с. 165]. Иными словами, школьник рисует в уме «скелет» (это основные тезисы учебного материала), а потом наращивает его «мышцами» (основными понятиями).

Если объем учебного материала небольшой, но незнакомый (например, предмет – история Древних времен), то младшему подростку воспроизвести его затруднительно, а многократное повторение не дает желаемого результата. Вернее сказать, подросткам младшего возраста мешает привычка механического

запоминания, то есть те приемы запоминания, которые применялись в начальной школе. Им приходится начинать «шевелить извилинами», думать, мыслить при запоминании, но не у всех эти процессы проходят успешно, кто-то продолжает использовать механическое запоминание, которое не дает эффектов развития логики, а также личности подростка [5, с. 80].

Способность логически мыслить – это важное качество, которое лежит в основе познавательных процессов, оно помогает не только развиваться в знаниях, умениях и навыках, но и совершенствоваться, как личность. Преимуществом логического мышления при запоминании и воспроизведении учебного материала младшими подростками является еще и то, что все когнитивные функции начинают развиваться успешнее и в «правильном русле».

Итак, важнейший процесс в подростковом возрасте, связанный с перестройкой памяти, – это переход к логической памяти, то есть подросток начинает применять логическую работу с целью запоминания объемной информации. При этом у него формируются навыки выделения самого главного, ключевого из всего объема учебной информации. Чем чаще подросток применяет логические приемы, тем быстрее происходит процесс отказа от механической памяти. Изучаемых предметов становится больше, соответственно с ними также увеличивается теоретический объем работы, который подросток уже не в состоянии запомнить механически. Начинается процесс перехода к произвольной опосредованной памяти [1, с. 28–29].

Какие же рекомендации можно давать родителям пятиклассников, чтобы успешно повысить у них и успеваемость, и интерес, и мотивацию к учебе? А последнее непосредственно расширяет их круг интересов, делая из них всесторонне развитую личность. Лучше и легче запомнить ключевую информацию с древних времен помогали мнемотехники. «Мнемотехника» или «мнемоника» – техника запоминания, происходит от греческого слова *mnemonic* – эффективное искусство запоминания, основу которого заложил Пифагор Самосский в 6 веке до н.э. Если использовать особенные приемы для запоминания, то можно значительно улучшить ментальные способности.

Разработанные греком основные специальные правила запоминания «мнемоника» были названы в честь богини памяти Мнемозины. Мнемоника (мнемотехника) – специальные приемы, направленные на улучшение запоминания, следовательно, и увеличение объема памяти, благодаря образованию дополнительных ассоциаций или связей между нужной информацией. Это не только прочное и надежное, но и качественное запоминание. А что же такое память с точки зрения психологии? Как необходимо развивать ее в младшем подростковом школьном возрасте, возрасте непростом и переходном, чтобы обучение в школе проходило не только комфортно и качественно, но и эффективно?

Память – это основа или база всех процессов познания и высших функций психики, позволяющих накапливать, сохранять и воспроизводить знания, умения и навыки (ЗУН) [2, с. 152].

В младшем подростковом возрасте одновременно с развитием памяти расширяются также интеллектуальные способности. [4, с. 281]. Если подростки в учебной деятельности применяют мнемические приемы, то этот процесс будет проходить осознаннее, чем у младших школьников. Можно сделать вывод, что приемы запоминания и процессы воспроизведения материала имеют между собой тесную связь.

К 12-14 годам у младших подростков повышается внимание, а наибольший и значимый скачок в развитии памяти можно увидеть в период от 13 до 16 лет [3, с. 400].

Важно понимать то, что одни дети оказываются в подростковом возрасте раньше, другие позже. Младший подростковый возраст в психологии чаще называют и характеризуют переходным периодом, и реже трудным и критическим. Психологическое своеобразие подросткового возраста впервые подчеркнул Гренвилл Стэнли Холл (1 февраля 1844 г. – 24 апреля 1924 г.), американский психолог и педагог, который ввел в психологию понятие о подростковом возрасте. Он отметил противоречивость в поведении подростка (например, активное общение может перейти в замкнутость, а уверенность в

себе, наоборот, переходить в неуверенность и сомнения в себе и тому подобное). Негативное поведение подросткового возраста С. Холл соотносил с переходностью, промежуточностью этого периода в онтогенезе (индивидуального развития организма). Как отмечал В. И. Слободчиков, доктор психологических наук, начало подросткового возраста отмечается значительными изменениями в анатомии и физиологии ребенка. При этом можно отметить увеличение в росте скелета, массе тела и мышц, интенсивное формирование и развитие сердечно-сосудистой системы, поэтому в рамках процесса созревания у подростка могут проявляться чувство тревоги, повышенная возбудимость и даже депрессия. Многие дети начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими, при этом иногда проявляется недовольство своей внешностью.

Л. С. Выготский отметил, что переходный возраст охватывает два процесса: натуральный (связан с биологическим созреванием организма, в том числе, половым) и социальный (характеризуется обучением, воспитанием и социализацией). Несомненно, они взаимосвязаны и зависят друг от друга. Таким образом, подростковый возраст является кризисным, это подчеркивают внешние (биологические) и внутренние (психологические) предпосылки [6, с. 300].

Внешние(биологические) предпосылки относятся к изменению объема и характера учебной деятельности: становится больше предметов, усложняется содержание учебного материала, со стороны учителей не применяются единые требования: сколько учителей, столько и критериев, и столько же различных взглядов на окружающий мир (поведение ребенка, его работа на уроке, отношения в коллективе, активность, качества личности). Поэтому у ребенка возникает необходимость собственной позиции, возможности не зависеть от мнения окружающих и, тем более, влияния взрослых. Внутренние(психологические) предпосылки – связаны с быстрым физическим ростом и половым созреванием (в крови образуются новые гормоны, что, конечно же, отражается на центральной нервной системе (ЦНС). В этот период с разной скоростью созревают различные органические системы, при этом

отмечается быстрый рост тканей и организма в целом. Силы и ресурсы тела расходуются на эти физические преобразования, что непосредственно влияет на качество жизни подростка: он быстро утомляется, испытывает мучения от перепадов настроения, раздражительности и негативных эмоций. Он близко к сердцу принимает критику учителей, сверстников и родителей. Девочки, например, из-за обиды и злости не могут сдерживать слезы, и чтобы увидеть проблему с другой стороны и воспринять ее позитивно, необходима беседа с понимающим взрослым или работа с психологом.

Половое созревание зависит от эндокринных изменений. Физиологические изменения являются результатом взаимодействия большого, даже огромного, количества половых гормонов и гормонов роста, которые выделяют гипофиз (отдел головного мозга, отвечает за работу щитовидной железы) и щитовидная железа (простыми словами «дирижер организма»). С увеличением роста и веса проявляется внешнее половое созревание. Эти процессы эти у всех подростков индивидуальны, имеют отличия и происходят в разное время.

Так как перепады настроения в организме младших подростков происходят из-за регулярной работы гормонов, то их настроение может резко меняться независимо от ситуации.

Л. С. Выготский отмечал ряд групп интересов подростка: «эгоцентрическая» (внимание к собственной личности), «доминанта дали» (установка на большие масштабы), «доминанта усилия» (влечение к волевому напряжению, к сопротивлению – упрямство и протест).

«доминанта романтики» (стремление к риску, героизму, к неизвестному).

С началом формирования теоретического мышления младший подросток начинает рассуждать, становится способным к решению сложных задач интеллектуального характера, он классифицирует, доказывает свою точку зрения, анализирует, обобщает, рефлексировать.

Развитию логического мышления подростка эффективно способствует спор (Д. Болдуин, Э. Риньяно и Ж. Пиаже работали над этой темой и внесли свои наблюдения), то есть в процессе общения с другими детьми развивается функция

логического мышления. Жан Пиаже отмечал, что только общение и сотрудничество приводит к развитию логики ребенка [9, с. 288].

А. Н. Леонтьев в своих трудах писал о том, что мышление человека зависит от языка, от багажа знаний и сформированных способов мыслительной деятельности: логических, математических действий и операций. Мышление не может осуществляться без использования памяти. Человеческая память – это составляющая интеллекта, которая играет ключевую роль в процессе жизнедеятельности, особенно в процессе обучения и развития.

Б. С. Гершунский назвал памятью форму психического отражения действительности, а также способность организма закреплять, сохранять и воспроизводить информацию о внешнем мире и о собственном внутреннем состоянии с целью последующего ее применения в процессе жизнедеятельности [2, с. 148].

Советскими учеными Петром Ивановичем Зинченко и Анатолием Александровичем Смирновым были описаны новейшие законы памяти, как осмысленной человеческой деятельности, они отмечали зависимость запоминания от поставленной задачи и предложили важнейшие приемы запоминания трудного материала [10, с. 389].

Таким образом, проблема развития мнемических способностей младших подростков заключается в важности целенаправленной и кропотливой работы по развитию памяти, как основы для дальнейшего развития возможностей личности ребенка. Память лежит в основе научения, приобретения знаний, развития умений и навыков. Без нее не представляется возможным формирование поведения мышления, сознания, подсознания [7, с. 340].

К проверенному методу развития памяти относится заучивание наизусть стихов и прозы. Следует начинать учить, как правило, с небольших по объему стихов, а справившись с этой задачей, ее можно усложнять, прибегая к большим по объему текстам. От стихов далее можно переходить к прозе, ведь заучивать ее намного сложнее. Необходимо также контролировать – как долго в памяти остается выученное.

Хорошим способом и сложным в определенной мере для развития памяти является написание изложений и сочинений. Навыки пересказывать материал близко к тексту подросток приобретает еще в младшем школьном возрасте. А когда ребенок пишет изложение, он старается использовать как можно больше лексики из текста, не нарушив его структуры.

Одним из самых известных приемов мнемотехники является акростих. Акростих – стихотворение или фраза, где первые буквы каждого слова или строки составляют ключевую информацию, которую нужно запомнить. Вспомним фразу из «Детского сада»: «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан». Из каких цветов состоит радуга и в какой последовательности они располагаются, запомнить не сложно.

В «Детском саду» по костяшкам пальцев мы научились определять, сколько дней в каждом месяце. Такая тактильная мнемотехника позволяет легко запомнить и определять количество дней в месяце. Нередко и взрослый признается, что пользуется такой техникой, которая прочно отложилась в его памяти.

Тактильный способ также позволяет легко запоминать и воспроизводить информацию. Им могли пользоваться подростки, когда они были еще учениками начальной школы, потому что им нравилось перебирать пальцы при запоминании, к тому же это еще их и успокаивало. Именительный падеж «главный» – большой палец левой руки, а остальные – пять косвенных падежей, находятся на правой. Ученик называет падежи, вопросы к ним, и по очереди спокойно загибает пальцы рук.

Также эффективным для запоминания информации является метод усваивать материал при помощи практических упражнений. Например, к слову «синица» можно придумать интересную сказку, к этому же слову мы будем задавать все падежные вопросы. Можно составить отдельные предложения:

Именительный, однажды к нам в дом залетела (кто?) синица.

Родительный, у (кого?) синицы было повреждено крыло.

Дательный, мы дали (кому?) бедной синице попить.

Винительный «коварный», его часто путают с Именительным, я никогда не видел (кого? что?) такую красивую синицу (или ВИЖУ кого? что?)

Творительный, мы с родителями неделю ухаживали (за кем?) за синицей, чтобы она выздоровела, а потом здоровая улетела к своим.

Предложный, я долго думал (о ком?) о синице.

Можно взять еще одно предложение с прямой речью и словами – исключениями на правописание –цы (через ы):

Цыган на цыпочках цыкнул на цыпленка: «Цыц!».

Для мнемотехники базой являются ассоциации, поэтому при ее использовании развивается мышление ассоциативное. Задействуется не только логическое мышление, а также воображение. При этом обогащается словарный запас, развивается связность мысли. При использовании мнемотехники интерес к учебе возвращается за счет того, что школьнику на запоминание основного текста и его пересказа потребуется меньше времени, чем обычно. «Порядок в голове» способствует тому, что подросток сохранит нервы, необходимые ему для гормонального развития, а так же время, нужное для получения положительных эмоций. Нужно время на хобби, чтобы погулять на свежем воздухе с друзьями, например, почитать любимые комиксы и тому подобное. Впрочем, они всегда найдут, на что потратить свое «драгоценное» свободное время, которое им очень дорого, особенно в учебные недели. Это поспособствует получению гормона счастья-дофамина. Труд педагогов и заключается в воспитании счастливых детей, ведь они- наше будущее.

Мнемотехника позволяет упростить запоминание при помощи забавных, увлекательных, веселых и «удивительных» приемов запоминания. Ненужную и редко используемую информацию мозг забывает, особенно мозг младшего подростка, который все же не стремится все силы и время потратить на повторение, именно в этом возрасте мотивация к учебе страдает из-за гормональных изменений. По сути процесс забывания позволяет людям быть более гибкими, иметь возможность менять модели поведения и свое мировоззрение. Благодаря забыванию люди освобождаются от негативных

событий и мыслей, связанных с ними. Но с процессом забывания приходится и бороться младшим подросткам, ведь сохранять и накапливать информацию им необходимо для успешной учебной деятельности. В борьбе с коварным и беспощадным процессом памяти-забывание поможет повторение выученного материала с целью закрепления в памяти. А если ученик к учебе замотивирован, то забывание ему не грозит.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Батуев А. С.* Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2020.
2. *Давыдов В. В., Самойлова О. В.* Физиология с основами анатомии: курс лекций Ч. 2. СПб.: СПХФА, 2023. 152 с.
3. *Ефимова Н. С.* Основы общей психологии. М.: ИД ФОРУМ: НИЦ Инфра-М, 2023. 281 с.
4. *Зимняя И. А., Малахова В. А.* Педагогика: учебник. М.: Педагогика, 2024. 340 с.
5. *Зинченко В. П., Смирнов С. Д.* Методологические вопросы психологии: учебник. М.: МГУ, 2020. 165 с.
6. *Выготский Л. С.* Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2023. 288 с.
7. *Гончарова Т. И.* Педагогика: учебник. М.: Просвещение, 2013. 387 с.

ГЛАВА 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЯ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Б. В. Илькевич
Ю. Н. Овчаренко

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолатор*

Аннотация. Предметом исследования являются психолого-педагогические условия формирования учебно-профессиональной мотивации будущих студентов – художников средствами музея декоративно-прикладного искусства.

Деятельность музея рассматривается в контексте принципа профессионально-мотивирующего художественно-промышленного образования. Делается вывод, что для успешного формирования учебно-профессиональной мотивации у будущих художников средствами музея декоративно-прикладного искусства необходимо выполнение следующих условий: обеспечение высокого уровня студенческих работ, представленных в музее; организация выставок работ известных авторов, в первую очередь, преподавателей университета; реализация системы деятельности, включающей в себя основные компоненты музейной педагогики (просвещение, обучение, воспитание и развитие студентов в условиях вузовского музея); создание условий, обеспечивающих формирование внутренней профессиональной мотивации у будущих художников. В ходе исследования использовались анализ и оценка публикаций по теме работы, анкетирование студентов, наблюдение и тестирование.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия обучения будущих художников; вузовский музей; музейная педагогика; профессионально-мотивирующее обучение; декоративно-прикладное искусство; профессиональная мотивация художника; художественное образование.

Annotation. The subject of the research is the psychological and pedagogical conditions for the formation of educational and professional motivation of future art students by means of the Museum of Decorative and Applied Arts

The museum's activities are considered in the context of the principle of professionally motivating art and industrial education. It is concluded that for the successful formation of educational and professional motivation among future artists by means of the museum of decorative and applied arts, the following conditions must be met: ensuring a high level of student work presented in the museum; organizing exhibitions of works by famous authors, primarily university teachers; implementing a system of activities that includes the main components of museum pedagogy (education, education, upbringing and development of students in a university museum); creation of conditions that ensure the formation of internal professional motivation among future artists. The research used the analysis and evaluation of publications on the topic of the work, student questionnaires, observation and testing.

Key words: psychological and pedagogical conditions for the training of future artists; university museum; museum pedagogy; professionally motivating education; decorative and applied arts; professional motivation of the artist; art education.

Профессиональные мотивы учебной деятельности будущих художников условно можно разделить на две большие группы: внешние (социальные) мотивы и внутренние (познавательные) мотивы. Внутренние мотивы обусловлены любовью к художественной деятельности, тягой к творчеству в области изобразительного искусства. Внешняя мотивация определяется потребностью художника в признании, стремлением обрести высокое положение в обществе, материальное благополучие [2].

Социально-культурные условия, сложившиеся в стране, оказывают определяющее влияние на всю мотивационную сферу студента и, в первую очередь, на внешние мотивы деятельности. Из всего большого перечня социально-культурных условий можно выделить стремительное развитие искусственного интеллекта (ИИ). Именно эта отрасль информатики формирует поистине революционные изменения в области изобразительного искусства. При этом особую роль в развитии современного искусства занимают нейронные сети (нейросети), которые являются конкретными методами (способами, механизмами) реализации ИИ. Нейросеть, по сути, является математической моделью, которая создается «по образу и подобию» нервной системы живых организмов, в том числе, человека. Нейросетью можно управлять, она может обучаться и самообучаться, используя ранее полученные знания, опыт действий. Эта особенность нейросетей позволяет им решать интеллектуальные и творческие задачи, создавать новые оригинальные художественные образы.

Может ли нейросеть заменить художника? Современные нейросети копируют стили художников, переносят стиль с известного произведения на создаваемое (нейросети NST, GAN), создают иллюстрации по представленным эскизам. Синтез нейросети с 3D-моделированием, 3D-печатью позволяет создавать оригинальные скульптуры, произведения декоративно-прикладного искусства, другие объемные арт-объекты. Очевидно, что нейросети могут с

успехом заменить художников, которые занимаются копированием произведений классиков изобразительного искусства, пишут портреты с фотографий, выполняют другую механическую работу. Однако нейросеть не может передать эмоции художника, его отношений, мировоззрения, черты характера творца, которые являются результатом жизненного опыта, личностных устремлений.

Развиваясь с середины прошлого века (работы У. Маккалока, У. Питтса, Н. Винера) до наших дней, искусственный интеллект, 3D-технологии ставят под сомнение необходимость получения художественного образования в его классическом смысле, которое включает, прежде всего, обучение художника работе кистью, резцом, другими инструментами. Это в полной мере относится и к образованию в области традиционного декоративно-прикладного искусства. На смену понятию «художник» приходят понятия «нейрохудожник», «нейроиллюстратор», «AI-художник» и другие. Для нейровебхудожника нейросеть служит инструментом творчества. С ее помощью он создает изображения, скульптуры и другие арт-объекты. Эти «произведения» могут иметь законченный вид, или использоваться как основания для последующей доработки. Известно достаточно большое число бесплатных или относительно недорогих нейросетей. К ним можно отнести достаточно простые (LEXICA, DDG, DreamStudio и другие) и более сложные, профессиональные (PlaygroundAI, Stable Diffusion и другие). PlaygroundAI (в частности) может давать около 1000 изображений в день. Эта и другие нейросети хорошо обучаемы, могут, в частности, создавать портреты конкретных лиц. Кроме того, в интернете предлагается бесплатное обучение пользованию «генераторов» художественных произведений, в частности, ИИ-художника DALL-E3 и чатбота ChatGPT.

Одной из главных проблем, затрагивающих этическую сторону работы нейросетей, а также вопрос материального вознаграждения труда художника, является нарушение авторских прав при использовании ИИ в изобразительном искусстве. Искусственный интеллект лишает подлинных художников доходов по следующим причинам:

– обучение и самообучение ИИ производится на произведениях искусства без разрешения авторов и без их вознаграждения, ссылки на авторов не делаются;

– авторы не могут «отозвать» свои работы или прекратить генерацию продукции ИИ;

– художники теряют заказчиков, которые предпочитают экономить и используют ИИ;

– законодательная база, касающаяся правовой оценки действий генераторов ИИ только начинает формироваться, судебных исков против движков нейросетей за нарушение авторских прав художников крайне мало.

К описанным внешним условиям, в которых сегодня осуществляется процесс подготовки будущих художников, необходимо добавить следующее. С начала 1990-х гг. в обществе формировалось мнение, что главное в социально-экономическом развитии страны – становление рыночных отношений, а главная цель образования, как части рыночной экономики и рыночных отношений, – обеспечение человеку возможности получения материальных благ. Но при этом в студенческой среде продолжала иметь место тенденция получить оценку и диплом любой ценой, качество образования волновало немногих.

Исследования, проведенные в Гжельском государственном художественно-промышленном институте (ныне Гжельский государственный университет) в 2010–2012 гг., показали, что внешняя мотивация получения образования у студентов была развита сильнее, чем внутренняя. Коэффициент силы мотивов (частное от деления числа полученных баллов на максимально возможный показатель) для внешних мотивов составил 0,75–0,82, а для внутренних – 0,71–0,78. Показания изменялись в зависимости от года обучения, но общая тенденция превалирования внешних мотивов обучения над внутренними сохранялась. Анкетирование проводилось в соответствии с методикой А. А. Реана и В. А. Якунина.

В процессе исследований была также выявлена следующая закономерность, характерная для студентов специальности Декоративно-

прикладное искусство (художественная керамика). Стремление студентов получить общее художественное образование, общепрофессиональные компетенции преобладало над желанием получить образование в области традиционного декоративно-прикладного искусства (художественно-промышленное образование). Иными словами, студенты хотели стать художниками, но не хотели работать на предприятиях народных художественных промыслов (НХП), заниматься традиционным декоративно-прикладным искусством [1].

К сожалению, и в настоящее время, в эпоху развития искусственного интеллекта, социально окрашенные, внешние мотивационные устремления остаются достаточно характерными для обучающихся на художественных специальностях. Многие студенты не понимают, что даже если в обозримом будущем искусственный интеллект полностью заменит художников-иллюстраторов, дизайнеров интерьера, дизайнеров одежды, художников-копиистов, он не скоро сможет создавать что-то кардинально новое. И, как уже отмечалось, нейросети никогда не станут художниками-философами, подвергающими окружающий мир личностному осмыслению и выражающими свое мировоззрение в творчестве [6]. А именно это требуется от настоящего художника, который часто находит креативное решение в результате длительно протекающих бессознательных психических процессов, инсайта, сопровождающегося яркими положительными эмоциями. Искусственному же интеллекту эмоции и «бессознательное» чуждо, он все задачи решает по аналогии, с помощью логических рассуждений, творческое «озарение» к нему не приходит никогда.

Опросы, проведенные среди студентов художественных специальностей ГГУ в течении 2023 г., показали, что обучающиеся не уверены в перспективе «классического» изобразительного искусства и дизайна. Многие из них отмечают необходимость заниматься изучением возможностей нейросетей и вынужденным тиражированием произведений известных авторов. В наибольшей степени такая позиция характерна для студентов направления подготовки

Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. Ситуация мало изменилась за последние десять лет. Студенты по-прежнему хотят стать художниками, но не желают трудиться на предприятиях народных художественных промыслов, которые в должной степени не поддерживаются государством. Ручной труд, приносящий удовлетворение художнику традиционного декоративно-прикладного искусства и славу народному искусству России не оплачивается должным образом, как это было в 70-х годах прошлого столетия. Именно тогда было построено большинство предприятий НХП, в том числе, завод «Производственное Объединение Гжель», который уже более 20 лет не привлекает выпускников ГГУ в качестве места работы.

Таким образом, в настоящее время задача формирования учебной и профессиональной мотивации у студентов – будущих художников декоративно-прикладного искусства является крайне актуальной. Достаточно эффективным средством формирования внутренней художественно-промышленной мотивации являются музеи декоративно прикладного искусства, в том числе музей декоративно-прикладного искусства и дизайна Гжельского университета [3]. Музей находится в учебном корпусе университета, что позволяет широко использовать его экспозицию для формирования и последующего развития учебно-профессиональной художественно-промышленной мотивации у студентов университета.

Гжельский государственный университет является уникальным высшим образовательным учреждением. Уникальность вуза объясняется тем, что он находится в месте традиционного бытования керамического народного художественного промысла Гжель. Для знакомства с вузом и промыслом в университете ежегодно проводятся ознакомительные экскурсии по музею для всех студентов первых курсов, независимо от уровня получаемого образования, направления подготовки и специальности. В ходе ознакомительных экскурсий ставятся следующие цели: помочь студентам адаптироваться в образовательном учреждении, познакомить их с традициями центра народной керамики России, которым является Гжельский университет, расширить культурный кругозор,

воспитать гражданско-патриотическое отношение к народному промыслу и вузу как его неотъемлемой части, побудить студентов к самостоятельному изучению экспозиции.

Из представленной таблицы видно, что, как и ожидалось, наибольшую заинтересованность при знакомстве с университетским музеем декоративно-прикладного искусства и дизайна проявили студенты художественных специальностей. Конечно, для этой группы студентов посещение музея не ограничивается ознакомительной экскурсией. Студенты художественных специальностей посещают музей постоянно и в ходе плановых занятий, и в ходе специально организованной внеучебной деятельности, и самостоятельно. При этом одним из основных результатов таких посещений является формирование профессиональной художественной и художественно-промышленной мотивации, которая проявляется как внутренняя мотивация к изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин подготовки.

Таблица 1 – Ознакомительные экскурсии по музею для студентов первых курсов за период 2021–2023 гг.

Студенты, обучающиеся на кафедрах	Кол-во студентов	Проявили заинтересованность	
		Кол-во/чел.	Кол-во /%
Юридических и общеобразовательных дисциплин	85 чел.	14 чел.	16 %
Иностранных языков и речевой коммуникации	133 чел.	18 чел.	13,5 %
Психологии и педагогики	187 чел.	20 чел.	11 %
Физической культуры и БЖ	121 чел.	11 чел.	9 %
Экономики и финансов, теории и организации управления	80 чел.	12 чел.	15 %
СКД и Туризма	140 чел.	36 чел.	26 %
ДПИ и Дизайна	238 чел.	168 чел.	70,5 %
Изобразительного искусства и НХК	126 чел.	88 чел.	70 %

При рассмотрении вузовского музея как образовательной системы, включающей элементы педагогики, психологии и музееведения, авторами были сформулированы психолого-педагогические условия успешного формирования учебно-профессиональной мотивации у будущих художников средствами музея декоративно-прикладного искусства. К ним отнесено следующее:

1. Обеспечение высокого уровня студенческих работ, представленных в музее.

2. Организация выставок работ известных авторов, художников НХП, в первую очередь, преподавателей университета.

3. Реализация системы деятельности, включающей в себя основные компоненты музейной педагогики: просвещение, обучение, воспитание и развитие студентов в условиях вузовского музея.

4. Создание условий, обеспечивающих формирование внутренней профессиональной мотивации у будущих художников.

Представим краткое описание и обоснование каждого из перечисленных условий.

1. Обеспечение высокого уровня студенческих работ, представленных в музее. Выполнение данного условия обеспечивает развитие учебно-профессиональной художественно-промышленной мотивации в процессе знакомства с лучшими образцами художественно-творческой деятельности предшествующих поколений студентов.

В фонде музея ГГУ хранится примерно 1000 дипломных (выпускных квалификационных) работ выпускников вуза, начиная с 1986 г. И это лучшие работы, отобранные специально создаваемыми комиссиями. Большинство работ выполнены в традициях отечественной керамики (рисунок 1) [3]. Значительная часть выпускных квалификационных работ имеет патент на промышленный образец, тиражируется в производственных мастерских ГГУ. К ним относятся, в том числе, работы, представленные на рисунки 2–4 [3].



Рисунок 1 – Одна из композиций работ выпускников университета в музее



*Рисунок 2 – Д. Дубровина. Композиция «Праздник Ивана Купалы». Фарфор, кобальт.
Руководитель Т. Д. Федоровская, заслуженный художник Российской Федерации*



*Рисунок 3 – А. Белов. Чайный сервиз «Охотничий». Фарфор, надглазурная роспись.
Руководитель В. Д. Московский*



*Рисунок 4 – Д. Царегородцев. Композиция «Связь времен». Фарфор, стекло, золото.
Руководитель Г. П. Московская, заслуженный художник Российской Федерации*

Многие из дипломных работ, являющихся экспонатами музея университета, представлялись на международных и всероссийских конкурсах произведений изобразительного искусства. Более ста выпускников вуза стали лауреатами различных конкурсов (рисунки 5–8) [3].



Рисунок 5 – Н. Крыхтина. Сувенирный набор «Народный». Майолика, роспись по сырой эмали. Диплом лауреата XXV Всероссийского конкурса исследовательских и творческих работ «Юность, наука, культура». Руководитель Н. А. Некрасова



Рисунок 6 – В. Комаров. «Лесная мелодия». Майолика, роспись по сырой эмали. Диплом лауреата Международного фестиваля «Художественная керамика»



Рисунок 7 – Д. Красникова. Чайный сервиз «Мистерия белых ночей». Фарфор, подглазурная роспись. Выпускная квалификационная работа. Диплом лауреата Международного фестиваля «Художественная керамика». Руководитель Г. П. Московская



Рисунок 8 – М. Щукина. Набор «Рождественский». Глина, соли, пигменты. Диплом лауреата Всероссийского смотра-конкурса «Молодые дарования». Руководитель С. Н. Никулин

2. Организация выставок работ известных авторов, художников НХП, в первую, очередь преподавателей университета.

В практике работы музея университета реализуются основные типы музейных выставок:

- тематические выставки;
- выставки фондов музея;
- отчетные выставки;

– персональные выставки педагогического состава института изобразительного искусства и дизайна, ведущих художников Гжельского народного промысла, заслуженных художников Российской Федерации Г. П. Московской, С. В. Олейникова, В. П. Сидорова, Т. Д. Федоровской, кандидата педагогических наук, доцента И. В. Коршуновой, доцентов Г. В. Дудниковой, А. А. Дудникова, И. Я. Комлевой и других известных мастеров (рисунки 9–12) [3].

Данные выставки являются очень важными мероприятиями музейной деятельности и оказывают стимулирующее влияние на художественно-творческую деятельность студентов, формируют активную жизненную позицию.



Рисунок 9 – И. В. Коршунова. Чайный сервиз «Надежда». Фарфор, кобальт



Рисунок 10 – Г. П. Московская, В. Д. Московский. Кумган «Петушок». Фарфор, кобальт



Рисунок 11 – Г. П. Московская, В. Д. Московский. Братина «Ладья». Фарфор, кобальт



Рисунок 12 – В. П. Сидоров. Декоративная скульптура «Анималист» (портрет художника А. Белашова). Майолика, подглазурная роспись

3. Реализация системы деятельности, включающей в себя основные компоненты музейной педагогики: просвещение, обучение, воспитание и развитие студентов в условиях вузовского музея.

Музей ГГУ в ходе работы решает следующие образовательные задачи: просвещение, обучение, воспитание и развитие. Данные компоненты, по сути, представляют собой систему взаимосвязанных элементов образовательной деятельности.

Просвещение как функция вузовского музея включает широкий спектр мероприятий, направленных на распространение знаний в области декоративно-прикладного искусства. Культурно-просветительские мероприятия охватывают широкие слои населения Московской области и других регионов России, которые приезжают в Гжель полюбоваться традиционным русским фарфором, а также будущих абитуриентов – участников мероприятий Дней открытых дверей, проводимых не реже одного раза в месяц.

Отличительной чертой вузовского музея является то, что он включен в образовательный процесс университета в целом, и института декоративно-прикладного искусства и дизайна, в частности. Важную роль музей играет и в организации учебного процесса в художественных отделениях колледжа, художественных школах ГГУ. Залы музея открыты как для проведения занятий, так и для внеучебной работы. Реализация принципов музейной педагогики в контексте образовательного процесса, взаимодействие музея с учебными подразделениями вуза обуславливает эффективное формирование уровня художественно-эстетического развития студентов.

Значительное место в образовательной системе университета, в том числе, вузовского музея, занимает воспитательная работа, привитие православных ценностей в контексте развития искусства керамики. И это не удивительно, ведь ГГУ находится в центре региона традиционного бытования народного художественного промысла. Многие студенты, окончившие университет, реализуют себя в сфере создания церковного убранства, изделий из керамики, используемых в обрядах богослужения. В экспозиции музея широко

представлены студенческие работы из фарфора и майолики, которые предназначены для церковного обихода: киоты, дарохранительницы, подсвечники и другие предметы, используемые во время богослужений (рисунок 13) [3]. Музей Гжельского государственного университета обеспечивает понимание современными студентами значение керамики в церковном убранстве, вносит существенный вклад в воспитание традиционных духовно-нравственных ценностей [4].



Рисунок 13 – О. Первозванская. Комплект декоративных изделий для храма «Православный». Выпускная квалификационная работа. Руководитель В. Д. Московский

Наиболее значимым монументальным произведением декоративно-прикладного искусства является часовня, созданная студентами и сотрудниками ГГУ, внутреннее и внешнее убранство которой богато керамическими элементами (рисунок 14) [3].



Рисунок 14 – Часовня иконы Божьей Матери «Воспитание» в поселке Электроизолятор, построенная в 2005 году к 60-летию Победы в Великой Отечественной войне

Важнейшей составляющей музейной педагогики, как же отмечалось, является развитие будущих художников. Умение наблюдать, анализировать постоянно совершенствуется при посещениях музея. Развиваются и

эстетические качества обучающихся. При этом важно, что данные процессы происходят в атмосфере народного искусства, традиционной русской керамики. Первоочередное развитие получают мотивы народного творчества, стремления трудиться на промысле.

4. Создание условий, обеспечивающих формирование внутренней учебно-профессиональной мотивации у будущих художников.

Говоря об основных составляющих музейно-педагогического процесса как важного звена образовательного процесса в вузе, следует обратить внимание, что все они успешно реализуются только при одном условии – высокой учебной мотивации в контексте будущей профессии. Иными словами, главное условие овладения профессией художника-творца – развитая мотивация учения общепрофессиональных и специальных дисциплин, а по сути, развитая внутренняя профессиональная мотивация будущего художника.

Как уже отмечалось, существующая социально-культурная и социально-экономическая ситуация в области традиционного декоративно-прикладного искусства не способствует развитию внешней (социальной) профессиональной мотивации будущего художника. В этом случае на первое место выходит внутренняя (познавательная) мотивация профессиональной деятельности. Данный тип мотивации обеспечивает успешную художественную деятельность вне зависимости от складывающейся обстановки, а иногда и вопреки ей. Однако развитие стойкой внутренней художественной мотивации требует создание определенных психолого-педагогических условий [5]. Это в полной мере относится и к использованию вузовского музея как средства развития мотивационной сферы студента. Анализ известных публикаций в данной области, в частности, широко известных трудов Э. Деси и Р. де Чармса, а также проведенные экспериментальные исследования позволили сформулировать следующие психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование внутренней профессиональной мотивации у будущих художников в ходе внеучебной деятельности.

К этим условиям относится следующее:

1. Необходимо создание ситуации свободного выбора времени посещения музея, времени нахождения в его стенах. Студент должен иметь право изучать экспозицию музея, отдельные произведения столько, сколько ему требуется. Однако речь не идет о вседозволенности, отсутствии контроля со стороны администрации музея. Напротив, у студента должно формироваться сознание высокой ценности работ студентов прошлых поколений, это позволит ему сделать вывод, что к его работам впоследствии будет аналогичное отношение.

2. Студентам не нужно навязывать цели и задачи посещения музея, не следует хвалить их за внимание к музейной экспозиции, поощрять за соответствующие действия. Это позволит исключить понижающий эффект внешней мотивации. С данной точки зрения не стоит и критиковать студентов за непосещение музея, игнорирование достоинств представленных в нем работ.

3. Для формирования полноценного чувства причастности к художественной и музейной деятельности следует на добровольной основе привлекать студентов к музейным мероприятиям: организации выставок, смене экспозиций, проверке музейного фонда и т.д. Но при этом нельзя оценивать труд помощников, ибо это также вызывает ощущение подконтрольности, усиливает внешнюю и подавляет внутреннюю мотивацию.

4. Студент должен понимать значимость музейно-педагогической деятельности, ощущать себя включенным в нее, чувствовать поддержку со стороны преподавательского состава и работников музея, видеть всестороннее признание достижений обучающихся при проведении выставок, конкурсов, фестивалей, проводимых на базе музея. При получении информации об успехе чувство самодетерминации и внутренняя мотивация повышается.

Результаты экспериментальных исследований (диагностических опросов, бесед, наблюдений показали, что соблюдение сформулированных психолого-педагогических условий формирования учебно-профессиональной мотивации у студентов в ходе музейной деятельности дало положительный результат. Опросы проводились по методике диагностики мотивации учения студентов вуза (С. А. Пакулина, С. М. Китько) [8, с. 334–335], методике для диагностики

учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) и методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [7, с. 159–164].

Полученные результаты заключаются в следующих изменениях потребностно-мотивационной сферы будущих художников декоративно-прикладного искусства:

– были сформированы внутренние мотивы народного творчества в области художественной керамики, широко представленной в музее; вырос уровень целеполагания возможной в будущем педагогической деятельности;

– студенты стали понимать, что они не ограничены в выборе направлений творческого развития и могут свободно реализовать свои художественные потребности, никто не собирается «диктовать» им условия достижения профессиональных целей;

– появилась уверенность в собственных силах, обусловленная высоким уровнем выпускных квалификационных работ обучающихся, представленных в музее; данная уверенность формировалась вместе с осознанием того, что получаемые умения и навыки имеют высокий уровень, достаточный для широкой профессиональной деятельности художника народного художественного промысла;

– вместе с опытом выставочной деятельности получили развитие потребности и мотивы участия в различных проектах, стажировках, широкие социальные мотивы общения с коллегами по художественному творчеству, в том числе, иностранными; при этом на передний план постепенно вышли внутренние мотивы художественно-творческого развития, опосредуемые субъектно-субъектными отношениями с товарищами и педагогами;

– появились ярко выраженные мотивы учебно-профессиональной познавательной деятельности, потребность быть в курсе современных тенденций в области изобразительного искусства, знакомиться с новыми технологиями производства керамических изделий;

– актуализировалась потребность в художественном творчестве, сформировался глубокий интерес к традиционному декоративно-прикладному искусству, студенты обрели вдохновение для развития в данной области.

Особо следует выделить следующий результат музейно-педагогической деятельности. Знакомясь с экспозицией музея и постоянно возвращаясь к лучшим образцам искусства керамики в процессе обучения, студенты начали осознавать недостатки произведений, выполненных искусственным интеллектом: повторяемость, отсутствие оригинальности и уникальности, отсутствие личностных эмоций и переживаний, философской глубины, культурно-исторического контекста и др. Постепенно обучающиеся пришли к выводу: как фотография не смогла заменить живопись, так и ИИ не сможет заменить изобразительное искусство в целом, и декоративно-прикладное искусство, в частности. Но ИИ заставляет современного художника учитывать достижения информационных технологий и использовать их в творческой деятельности, расширяя горизонты человеческих возможностей.

Таким образом, не вызывает сомнений утверждение, что в музее декоративно-прикладного искусства и дизайна студенты получают знания и опыт, которые помогут в формировании интереса к профессии художника, овладении практическими навыками поисковой, исследовательской и творческой деятельности. Проведенные исследования показали, что музейная деятельность имеет широкие возможности формирования и развития учебно-профессиональной мотивации у будущих художников декоративно-прикладного искусства. Эффективность деятельности вузовского музея будет повышаться при соблюдении сформулированных психолого-педагогических условий, направленных, в том числе, на первоочередное развитие внутренней (познавательной) мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Илькевич Б. В., Илькевич К. Б.* Профессионально-мотивирующее художественно-промышленное образование. Гжель: ГГХПИ, 2013. 204 с.
2. *Илькевич Б. В., Лигновская Т. А., Усманова Л. Т.* Мотивационная сфера учения студента: монография. Гжель: ГГУ, 2019. 72 с.

3. *Илькевич Б. В., Семенова В. В.* Гжель: искусство и образование. Гжель: ГГУ, 2018. 228 с.

4. *Илькевич Б. В., Сивова И. В., Первозванская О. А.* Церковное убранство как содержание подготовки художников-керамистов // Педагогика искусства. 2018. № 1. С. 31–40.

5. *Илькевич Б. В., Сивова И. В.* Формирование профессиональной культуры художника при подготовке студентов колледжа народного художественного промысла // Педагогика искусства. 2021. № 1. С. 53–62.

6. *Илькевич Б. В., Усманова Л. Т.* Основы мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей колледжа: монография. Гжель: ГГУ, 2018. 196 с.

7. *Плаксина И. В., Дрозд К. В.* Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике: учеб.-метод. пособие / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. 388 с.

8. *Рокицкая Ю. А., Семенова Е. С.* Психологическая безопасность и учебно-профессиональная мотивация студентов вуза: монография. М., 2018. 184 с.

ГЛАВА 7. АКТУАЛЬНОСТЬ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. С. Канюк

С. О. Гореликова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В статье проанализированы различные подходы к определению агрессии, агрессивного поведения младших школьников и психолого-педагогической коррекции, представлена история развития коррекционной практики. На основе теоретического изучения психолого-педагогической литературы и практической деятельности автор определил основные направления в постановке коррекционных целей.

Ключевые слова: агрессия; агрессивность; агрессивное поведение; коррекция агрессивного поведения; младшие школьники; дети.

Annotation. This article analyzes various approaches to the definition of aggression, aggressive behavior of primary school children and psychological-pedagogical correction, presents the history of the development of correctional practice. Based on the theoretical study of psychological-pedagogical literature and practical activities, the author identified the main directions in setting correctional goals.

Key words: aggression; aggressiveness; aggressive behavior; correction of aggressive behavior; junior schoolchildren; children.

Агрессивное поведение у младших школьников является одной из наиболее актуальных проблем, с которой сталкиваются не только родители, педагоги, психологи, но и общество в целом. С каждым годом увеличивается преступность среди молодого поколения.

Агрессивное поведение может проявляться в различных формах: физической, косвенной, вербальной агрессии, негативизме и раздражении. Агрессия у младших школьников часто возникает из-за стрессовых факторов, травм или же наличия агрессивности в семье, социуме и имеет определенные последствия как для самого ребенка, так и для окружающих его людей. Поэтому коррекция агрессивного поведения детей становится важной задачей, требующей комплексного подхода и внимания со стороны всех участников образовательного процесса [1].

Чтобы провести тщательное исследование вопроса детской агрессии в начальной школе, важно сначала рассмотреть теоретические основы таких терминов, как «агрессия» и «агрессивное поведение».

Следует особо отметить идеи и теории зарубежных ученых, среди которых А. Басс, А. Адлера, Д. Доллард, Л. Берковиц, Р. Бэрн, М. Зильманн, К. Лоренц, З. Фрейд, Д. Ричардсон и другие.

На данный момент существует множество трактовок термина «агрессия», но из них ни одно не может считаться общеупотребляемым и исчерпывающим.

По мнению Р. Берона и Д. Ричардсона, определение агрессивности можно исследовать по трем направлениям. Согласно первому, агрессия обозначает действия личности, которые содержат в себе опасность или желание причинить вред другим [2].

Согласно второму определению – для определения агрессии поведение должно иметь цель: обижать или оскорблять, а не только приводить к таким результатам [3].

Третья позиция изложена М. Зильманном предполагает использование понятия «агрессия» в том случае, если присутствует попытка нанесения другим телесных повреждений.

Большинство зарубежных ученых, включая Д. Ричардсона и Р. Бэрона, предлагают следующее определение: «агрессия – любая форма поведения, которая направлена на причинение вреда или оскорбление другого живого существа, не желающего подобного отношения. Авторы подчеркивают, что агрессивность следует рассматривать не как эмоцию или мотив, а именно как модель поведения.

Рассмотрим далее основные взгляды о понятиях агрессии и агрессивного поведения, изложенные в работах российских исследователей. Особое внимание стоит уделить теориям и идеям таких отечественных авторов, как И. Захарова, Л. С. Выготского, В. С. Мухиной, Р. Н. Д. Левитова, С. Немова, С. Ю. Чижовой Т. Г. Румянцевой и других.

Р. С. Немов характеризует агрессивность тем, что она ассоциируется с враждебным поведением индивидов по отношению к другим, выражающееся в стремлении нанести вред. Основываясь на этом, агрессия интерпретируется как конкретные действия, направленные на причинение ущерба другому человеку или предмету, в то время как агрессивность подразумевает готовность совершать подобные действия в отношении других [6].

С позиции К. К. Платоновой, агрессивность представляет собой психическое явление, проявляющееся в стремлении к насильственным действиям в рамках межличностных отношений.

Исследования А. И. Захаровой показали, что агрессивность формируется обычно в детском возрасте, становится устойчивым качеством личности и сохраняется на протяжении всей жизни.

По мнению Л. С. Выготского, агрессия и агрессивные поступки способом адаптации человека к среде, находящаяся в гармонии с нормами его окружения [5].

Согласно определению Л. М. Семенюк агрессия является целенаправленным разрушительным и наступательным поведением, которое нарушает нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносит ущерб как одушевленным, так и неодушевленным объектам нападения, а также причиняет физическую боль, психический дискомфорт, отрицательные переживания, состояния страха и напряженности людям [8].

В исследованиях С. Л. Соловьевой агрессивность рассматривается как «системное социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе социализации и принимающее конструктивный или деструктивный характер в зависимости от влияния психологических, биологических и социальных факторов».

Таким образом, анализ литературы российских и зарубежных исследователей показывает, что на текущий время существует множество терминов «агрессии» и «агрессивного поведения», но до сих пор нет определения, которое можно было бы считать общепринятым и единым.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем агрессивность у младших школьников как качество личности, проявляющееся в поступках и действиях, направленных на причинение вреда другим и себе. Это явление основано на отрицательных эмоциях и желании навредить. Агрессивное поведение проявляется в виде непослушания, раздражительности, жестокости, ругани, угроз, отказов от общения и актов насилия. Диагностику осуществляют психиатры и психологи.

Младших школьников, проявляющих склонность к насилию, отличает то, что для них свойственны повышенная частота агрессивных действий, направленность на причинение страданий или физической боли сверстникам, наблюдается преобладание прямой физической агрессии. Другие дети выступают для агрессивных как демонстративные, целенаправленно враждебные и нормативно инструментальные [4].

Связь между педологией и формированием психолого-педагогической коррекционной практики является весьма тесной. Однако первые целенаправленные и обоснованные попытки использования коррекционных методов принадлежат французскому педагогу и врачу Ж. Итарду, который использует в качестве воздействия техники сенсорного тренинга в конце XVIII в.

Педология представляет собой направление в психологии и педагогике, которое возникло на рубеже XIX–XX вв., вызванное внедрением эволюционных идей в эти области, а также развитием практических направлений психологии и экспериментальной педагогики [9].

Важные системы коррекционно-развивающего воспитания, разработанные Ф. Фребелем в XIX в. и М. Монтессори в начале XX в., способствовали развитию такого направления как, психолого-педагогическая коррекционная практика за рубежом.

В западных странах активно создаются так называемые компенсаторные программы, главной целью которых является сближение уровней умственного развития детей, которые находятся в различных социально-психологических

условиях. Данные программы предполагают специального обучения для достижения этой цели.

В России интерес к психолого-педагогической коррекции изначально возник благодаря развитию таких наук, как физиология, психиатрия и педиатрия. Это направление нашло отражение в трудах таких авторов, как И. М. Сеченов, И. П. Павлов, И. В. Тарханов, В. М. Бехтерев и др. В. П. Кащенко и Г. И. Россолимо стали основателями лабораторий, занимающихся исследованиями протекания психических процессов у детей с особенностями развития и умственно отсталых, а также поиском методов коррекции для предоставления им целенаправленной психологической помощи.

Одним из основоположников первой психологической лаборатории в Санкт-Петербурге является А. Ф. Лазурский, им была разработана первая типология личности и система диагностики, а также коррекции различных отклонений в психическом развитии ребенка. В это время многие исследователи обращали внимание на значимость семьи в процессе психического развития ребенка.

В 20-е гг. XX века начинается становление новой психологии, в процессе которого происходят поиски ее методологических основ и иных направлений развития. В рамках отечественной психологической школы, основанной на деятельностном подходе, коррекция – организация специального обучения, направленного на деятельность. Ребенок овладевает психологическими инструментами, которые помогают ему на новом уровне осуществлять управление и контроль как над внешней, так и над внутренней активностью.

В содержание и разработку принципов коррекционной работы с детьми важный вклад внес Л. С. Выготский. В созданной им культурно-исторической теории психического развития человека говорится о том, что источники и детерминанты этого развития лежат в исторически развивающейся культуре. Ключевым аспектом работы с ребенком в коррекционном направлении является формирование пространства, способствующего его ближайшему развитию личности и активности.

Коррекция должна представлять собой целенаправленный процесс формирования новых психологических аспектов, которые будут влиять на уровень развития в определенный возрастной период через совместную деятельность с обучающим взрослым и воспитателем, обладающим культурными и историческими нормами. Выготский считал, что нарушения в развитии высших психических функций открывают возможности для компенсации первичного дефекта посредством их дальнейшего развития.

Анализ отечественной коррекционной практики позволяет акцентировать внимание на концепции Л. С. Выготского. Он подчеркивает, что центральное содержание коррекционной работы заключается в создании психолого-педагогических условий, способствующих развитию высших форм психической деятельности, основываясь на фундаментальных законах онтогенетического развития. Ключевой стратегией для предотвращения отклонений или недостатков в развитии в последующих возрастных периодах становится реализация потенциальных возможностей ребенка, соответствующих каждой стадии его возрастного развития.

Психолого-педагогическая коррекция – это совместная профессиональная деятельность, в которую вовлекаются психологи, педагоги и родители, с целью устранения нарушений в психическом развитии ребенка. Основой данной практики является применение разнообразных психологических методов, учитывающих возрастные, социокультурные и индивидуальные особенности развития [7].

Коррекционная деятельность также нацелена на создание благоприятной среды для гармоничного психического роста детей как в образовательных учреждениях, так и в домашней обстановке. При выборе коррекционных целей психолог ориентируется на осознание закономерностей психического развития, который происходит через взаимодействие со взрослыми. Ключевыми аспектами являются знания о возрастной структуре, динамике развития и особенностях социокультурной среды, в которой находится ребенок.

Постановка задач коррекционной работы основывается на том, чтобы предварительно диагностировать обследование, оценить зоны ближайшего развития и выбрать те коррекционно-педагогические средства, которые необходимы для увеличения уровня психического развития ребенка.

Таким образом, успешная реализация психолого-педагогической коррекции предполагает активное сотрудничество психолога, родителей и учителей с учетом поставленных целей и задач, исходя из результатов психодиагностического анализа и особенностей психического развития детей в определенных возрастных и социальных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб.: Речь, 2016. 336 с.
2. Андреев П. В., Кравцова Е. М., Пятницкая Е. В. Психолог в образовании: теория и практика: учеб. пособие. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2015. 236 с.
3. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2011. 352 с.
4. Лукина М. Л., Шарифулина И. А. Детская агрессия // Вестник науки и образования. 2020. № 15-1 (93). С. 133–138.
5. Выготский Л. С. Педология подростка. СПб, 2021. 224 с.
6. Немов Р. С. Психология в 2 ч. Ч. 1.: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 243 с.
7. Рюмина И. М. Психолого-педагогическая коррекция в системе образования: учебно-методическое пособие. Оренбург, 2020. 96 с.
8. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Флинта, 2013. 316 с.
9. Скотарева Е. М. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sdo.mgaps.ru/books/KP5/M4/file/2.pdf> (дата обращения: 16.02.2023).

ГЛАВА 8. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. С. Канюк

С. О. Гореликова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В данной статье проанализированы различные факторы, влияющие на возникновение агрессии в действиях и поведении ребенка, рассмотрены формы агрессивного поведения детей младшего школьного возраста и причины появления агрессивности у детей. На основе теоретического изучения психолого-педагогической литературы и практической деятельности автор определил основные направления в постановке коррекционных целей.

Ключевые слова: агрессия; агрессивность; агрессивное поведение; особенности агрессивного поведения; младшие школьники; дети.

Annotation. This article analyzes various factors influencing the occurrence of aggression in the actions and behavior of a child, considers the forms of aggressive behavior of primary school children and the causes of aggressiveness in children. Based on the theoretical study of psychological-pedagogical literature and practical activities, the author identified the main directions in setting correctional goals.

Key words: aggression; aggressiveness; aggressive behavior; features of aggressive behavior; junior schoolchildren; children.

В последние годы значительно вырос научный интерес к проблеме детской агрессивности. Число детей с агрессивным поведением в учебных заведениях увеличивается, а справиться с их действиями и поступками становится все труднее.

Особое внимание на данный момент принято уделять проблеме агрессии детей дошкольного возраста, а также учащихся начальных классов, данная возрастная группа наиболее чувствительна к деструктивным внешним воздействиям: СМИ, кино, жестоким компьютерным играм и т.д.

Если часто спорит и ругается, теряет самоконтроль, игнорирует общепринятые правила поведения, намеренно раздражает окружающих, отрицает свои ошибки, зачастую сердится, завидует сверстникам, подозрителен, мстителен, отрицательно настроен к окружающим, то можно утверждать, что ребенок агрессивный.

Изучение агрессивного поведения проводилось как зарубежными, так и российскими учеными: А. Басс, К. Лоренц, И. А. Фурманов, Т. Г. Румянцева и др. В трудах авторов подробно представлена специфика проявления агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста. Но, несмотря на огромное количество исследований и работ, посвященных данной проблеме, интерес к ней не угасает.

Различают формы и виды проявления агрессивного поведения детей, часто наблюдаемые в период возрастного кризиса. В большинстве случаев ребенок не знает, как правильно действовать в стрессовой ситуации, и единственное, что он может предпринять – это проявить агрессию по отношению к оппоненту.

По мнению многих авторов к факторам, влияющим на возникновение агрессии в действиях и поведении ребенка относятся: желание привлечь внимание к своей личности, «жажда» первенства, желание быть главным, желание самоутвердиться за счет ущемления прав другого и т.д.

Частая причина детской агрессивности – семья. Если родители в повседневных жизненных ситуациях демонстрируют агрессивное поведение и агрессивную реакцию на какой-либо раздражитель, то такая модель поведения может стать устойчивым качеством личности ребенка. Также конфликтогенами агрессивного поведения ребенка могут быть особенности характера школьника, например, вспыльчивость, раздражительность и другие.

Согласно мнению большинства ученых существует несколько психологических особенностей ребенка, вызывающих и провоцирующих агрессивное поведение. К ним относятся: слабое развитие интеллекта по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, слабо развитые коммуникативные способности, неадекватная самооценка, низкий общий уровень саморегуляции, неспособность найти общий язык с окружающими.

И. А. Фурманов делит агрессивное поведение детей на две формы.

1. Социализированная – дети, относящиеся к данной группе, обычно не имеют психических отклонений. У них, как правило, слабый самоконтроль, им свойственно игнорирование общепринятых норм и правил, а также нравственная

нестабильность. В большинстве случаев такое агрессивное поведение детей направлено на получение ответной реакции. Поэтому, получив внимание, они успокаиваются.

2. Несоциализированная – наблюдается у детей, имеющих органических психические расстройства (шизофрения, эпилепсия, органическое поражение головного мозга). Проявление агрессии в данном случае может возникать самостоятельно, а может быть ответной реакцией на стресс. Основными 14 чертами личности таких детей, как правило, являются эмоциональная нестабильность, повышенный уровень тревожности, а также импульсивность в поведении и поступках. Внешне такое поведение находит свое отражение в прямой физической и вербальной агрессии. Они не ищут контакта с окружающими и часто сами не могут объяснить причины своих действий.

Среди разнообразных факторов, определяющих появление агрессивного поведения у младших школьников, можно выделить следующие:

- индивидуальный – психологические и биологические предпосылки, которые препятствуют адаптации ребенка;
- психолого-педагогический – несовершенство воспитания;
- социально-психологический – негативное влияния ближайшего окружения;
- личностный – индивидуальные ценности и нормы ребенка, а также его способность контролировать себя и свое поведение;
- социальный – формируется под влиянием социально-экономических условий жизни.

Как отмечает Н. А. Дубинко агрессивное поведение младшего школьника чаще всего приобретает следующие формы:

- враждебность – более узкое по направленности состояние, всегда имеет определенный объект;
- жестокость – это стремление к причинению боли живым существам, в том числе и человеку, выражающееся в активных действиях, бездействии,

оскорблениях, а также фантазировании, носящем жестокий и агрессивный характер;

– демонстрация – это показ способности к нападению. Демонстрация, как правило, вызывает страх, испуг у оппонента и позволяет выиграть спор без применения физической силы.

По мнению С. Н. Ениколопова, сформировавшаяся в обществе система воспитания, а также предъявляемые детям требования не принимают во внимание особенности развития личности ребенка, что приводит к разногласиям с детьми, у которых ярко выражена потребность в самостоятельности, отказ от опеки.

Дети младшего школьного возраста ожидают понимания и доверия от взрослых. Они стремятся играть определенную общественную роль не только среди своих сверстников, но и среди взрослых. Однако у взрослых сложилось положение, осложняющее формирование социальной активности ребенка. В результате этого между детьми и взрослыми только возрастает психологический барьер, и для его преодоления многие дети проявляют агрессию.

На агрессивное поведение детей младшего школьного возраста также может воздействовать специфика его темперамента. В свою очередь, агрессивное поведение может возникать как средство защиты себя и своих интересов, когда ребенок не видит другого выхода, кроме применения физической силы или оскорблений в адрес оппонента. Тем более, что для детей в некоторых социальных группах участие в драках является сложившейся линией поведения.

Иными словами, у детей младшего школьного возраста, в силу противоречивости и особенностей их индивидуального развития, могут обнаруживаться ситуации, нарушающие нормальный ход развития личности, образуя объективные предпосылки для возникновения агрессивного поведения.

Педагогическая запущенность также является частой причиной возникновения агрессии в поведении ребенка. В большинстве случаев это проявляется в нарушении поведения и школьной недисциплинированности.

Главными причинами педагогической запущенности являются: отрицательное влияние сверстников; недостаточность семейного воспитания; отсутствие единых требований к ребенку; тяжелые бытовые условия.

Уровень агрессивного поведения младших школьников может изменяться в связи со сложившейся ситуацией, однако иногда подобное поведение становится постоянным. Причин для этого может быть несколько, например, плохие взаимоотношения ребенка со сверстниками или преподавателями, постоянная агрессия со стороны родителей, а также положение в школе или классе, которое не соответствует ожиданиям ребенка.

К основным причинам появления агрессивности у детей младшего школьного возраста можно отнести следующие: отсутствие ценностей и ценностных ориентаций у ребенка; отсутствие хобби и интересов в жизни; бедность и неустойчивость интересов.

Дети, относящиеся к данной группе, зачастую страдают от неадекватной самооценки, повышенной тревожности, они, как правило, эгоцентричны, боятся вступать в диалог, а также им сложно найти выход из сложившейся ситуации. Однако некоторые дети младшего школьного возраста используют агрессию как средство самоутверждения и повышения престижа в глазах сверстников.

В своих работах И. А. Фурманов утверждает, что главной причиной появления агрессии в действиях учащихся младших классов являются ошибки семейного воспитания. Ниже перечислены самые распространенные из них: ошибочная реакция родителей на поведение ребенка; дисгармония в семье; чрезмерный контроль со стороны родителей; нехватка эмоциональной привязанности между взрослыми и детьми; безразличное отношение к детям; установка правил в семье по отношению к школьнику и не соблюдение родителями данных правил; использование в воспитании родителями следующих методов: угрозы, ультиматумы, лишение любви и ласки.

Дети младшего школьного возраста хотят получить определенный статус как в группе сверстников, так и в обществе в целом, в связи с чем, социальное

признание и одобрение становится для них важным. Присутствие в жизни школьника данных факторов дарит ему чувство значимости.

Таким образом, существует несколько психологических особенностей ребенка, вызывающих и провоцирующих агрессивное поведение: слабое развитие интеллекта по сравнению с нормально развивающимися сверстниками; слабо развитые коммуникативные способности; неадекватная самооценка; низкий общий уровень саморегуляции; неспособность найти общий язык с окружающими.

Причины агрессивного поведения младших школьников бывают внутренние: недостаток коммуникативных навыков, незнание приемов и методов самоконтроля, неадекватность самооценки, использование агрессии как метода привлечь внимание к своей личности, получить желаемый результат, отомстить или стать главным; и внешние: реакция взрослых, взаимоотношения в семье, отношения со сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дубинко Н. А.* Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 53–57.
2. *Ениколопов С. Н.* Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1.
3. *Немов, Р. С.* Психология в 2 ч. Ч. 1: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 243 с.
4. *Хуторная М. Л.* Психология: учебное пособие. Воронеж: ВГУИТ, 2020. 55 с.
5. *Янгулова И. К., Шакина Н. А.* Теоретические аспекты изучения коррекции агрессивного поведения младших школьников средствами игротерапии // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 117–119.
6. *Фурманов И. А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. М.: Просвещение, 2008. 360 с.
7. *Фалей А. В., Иванова Т. С.* Особенности агрессивного поведения детей младшего школьного возраста // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23067572>

ГЛАВА 9. ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

А. П. Качанова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт применения дидактических игр для развития речи детей старшего дошкольного возраста. Автором статьи приводятся алгоритмы подготовки и проведения дидактических игр с детьми. В статье представлены примеры эффективных дидактических игр для развития речи. Приводятся результаты диагностики речевого развития детей в динамике. Сделан вывод о том, что применение дидактических игр оказывает положительное влияние на развитие всех сторон речи дошкольников – расширение активного словаря, развитие грамматического строя речи, связной речи, интонационной культуры речи и др.

Ключевые слова: развитие речи; дидактические игры; грамматический строй; словарный запас; звуковая культура; связная речь; дошкольное образование; картотека игр; диагностика речи; диагностические методики

Annotation. This article examines the experience of using didactic games for speech development of older preschool children. The author of the article provides algorithms for the preparation and conduct of didactic games with children. The article presents examples of effective didactic games for speech development. The results of diagnostics of children's speech development in dynamics are presented. It is concluded that the use of didactic games has a positive effect on the development of all aspects of preschool children's speech – the expansion of an active vocabulary, the development of grammatical structure of speech, coherent speech, intonation culture of speech, etc.

Key words: speech development; didactic games; grammatical structure; vocabulary; sound culture; coherent speech; preschool education; card index of games; speech diagnostics; diagnostic techniques.

Владение речью на уровне, соответствующем возрастным особенностям, непрерывное совершенствование развития речи является основой для познавательного, социально-коммуникативного, нравственного развития дошкольников, эффективного усвоения образовательной программы в детском саду, а в последующем – в школе. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования указывается: одним из планируемых результатов к концу дошкольного возраста является то, что «ребенок владеет речью как средством коммуникации, ведет диалог со взрослыми и сверстниками,

использует формулы речевого этикета в соответствии с ситуацией общения, владеет коммуникативно-речевыми умениями» [6].

Развитая речь является комплексной характеристикой: она предполагает развитие активного и пассивного словаря, грамматического строя речи, связной речи, звуковой культуры речи и др.

Вопросы речевого развития дошкольников являлись предметом изучения многих исследователей, в том числе Н. В. Нищевой [3], Е. Ю. Протасовой [4] и других. Ученые разрабатывали алгоритмы построения работы с детьми для развития речи, диагностические методики определения уровня развития разных сторон речи, способы преодоления трудностей в процессе обучения и т.д.

Учитывая высокую актуальность и значимость речевого развития старших дошкольников, перед педагогами встает вопрос о том, какие средства развития речи детей являются наиболее эффективными и комфортными в применении. В педагогической науке и практике установлено, что положительное влияние на речевое развитие детей оказывают чтение и пересказ художественных произведений, беседы, драматизации и др. Одним из самых эффективных средств развития речи при этом являются дидактические игры. Применение дидактических игр для развития детей, в том числе развития речи, исследовали Н. Ю. Микхиева, И. В. Мартин [2], А. И. Савенков [5] и другие.

Особенность дидактических игр состоит в том, что они интегрируют в себе обучающие и игровые задачи. Играя, дошкольник решает игровую задачу, которая для него находится на первом плане, но одновременно (незаметно для ребенка) решается обучающая задача. Дидактические игры содержат в себе цель, задачи, игровые правила, способ оценки результата.

В данной статье рассмотрим наш опыт применения дидактических игр для развития речи старших дошкольников в муниципальном общеобразовательном учреждении Проводниковская основная общеобразовательная школа (дошкольное отделение «Колосок»). Также приведем результаты влияния дидактических игр развитие речи, которые мы получили экспериментальным путем.

Положительное влияние дидактических игр на развитие речи, по нашим наблюдениям, обусловлено следующими обстоятельствами. Во-первых, игра как вид деятельности вызывает большой интерес у детей. Деятельность, которая интересна, мотивирует детей. Во-вторых, дидактические игры разнообразны и позволяют развивать все стороны детской речи: грамматический строй, связные высказывания, интонационную сторону и т.д. В-третьих, дидактические игры удобно проводить – они не требуют длительной подготовки или сложного оборудования. Кроме того, дидактические игры не занимают много времени, поэтому они могут быть интегрированы в структуру занятий, а также проводиться в режимных моментах, на прогулке и т.д.

Для развития речи дошкольников нами составлена и применяется в работе картотека дидактических игр. Используем три вида дидактических игр – словесные, настольно-печатные и игры с предметами. Игры в картотеке мы сгруппировали в зависимости от сторон речи, которые они развивают. Приведем примеры некоторых игр и их влияние на развитие речи детей.

Обширную группу составляют словесные дидактические игры на развитие словаря. Такие игры позволяют расширять пассивный и активный словарный запас детей существительными, глаголами, прилагательными. Например, в дидактической игре «Какой это предмет?» закрепляется согласование прилагательного с существительным, расширяется словарь. Педагог называет признаки и бросает мяч одному из детей. Дошкольник называет предмет, который обладает этим признаком, и возвращает мяч педагогу. Затем педагог бросает мяч другому ребенку. Так, педагог говорит признак «круглый». Дети отвечают «шар», «помидор», «апельсин» и др.

Приведем другой пример. В дидактической игре «Кто подберет больше слов?» педагог предлагает дошкольникам подбирать наибольшее количество слов, отвечая на вопросы. Например, педагог задает вопрос «Что можно надеть?», а дети отвечают: «платье, шубу, плащ...».

Отдельную группу составляют игры на развитие звуковой культуры речи. Например, детям очень нравится дидактическая игра «Испорченный телефон».

Суть игры состоит в том, что педагог называет шепотом на ушко ребенку слово, задача детей – передавать это слово друг другу по очереди так, чтобы никто другой не услышал слово. Когда слово доходит до последнего играющего ребенка, педагог спрашивает у него, что это за слово. Если слово неверное, то выявляется, на каком этапе оно было искажено. Тот, кто произнес слово неправильно, занимает последнее место в ряду. Данная игра позволяет развивать слуховое внимание у детей и дикцию.

Приведем еще пример игры на развитие звуковой культуры речи. В игре «Какого звука не хватает?» ставится задача совершенствовать умения звукового анализа. Педагог показывает ребенку предметные картинки на каждое слово и называет, при этом заменяет каждый пропущенный звук паузой. Ребенку необходимо определить с помощью картинки, что это за слово и какой звук в нем пропущен. Например, тарел[]а – звук [к].

Проводим с детьми дидактические игры на формирование грамматического строя речи. Так, например, игра «Куда положим?» помогает упражнять детей в образовании слова морфологическим способом. Педагог говорит «хлеб кладем...», ребенок – «...в хлебницу». Педагог говорит «мыло кладут...», ребенок – «...в мыльницу».

Организуем с детьми игры на развитие связной речи, которые представлены в качестве самостоятельной группы в картотеке дидактических игр. Например, в ходе игры «Найди картинке место» дети учатся соблюдать последовательность действий и составлять связные высказывания по картинкам. Детям предлагаем серию сюжетных картинок, которые выложены последовательно в ряд в соответствии с сюжетом. Однако одну картинку мы выкладываем не в ряд, а даем ребенку. Дошкольнику необходимо поставить картинку в правильное место и составить рассказ по серии картинок.

Для развития речи детей мы проводим не только словесные, но и настольные дидактические игры, которые решают одновременно несколько задач речевого развития. К примеру, детям нравится игра в настольное развивающее лото «Собери пословицы». В ходе игры у детей обогащается

словарный запас, развивается связная речь, дети учатся объяснять смысл пословиц. Предлагаем детям карточки, на которых изображены текст и иллюстрации известных пословиц. Дошкольникам необходимо собрать пословицу из двух частей, а потом объяснить, что она означает, привести примеры из реальной жизни.

Положительное влияние на речевое развитие детей оказывают также дидактические игры с предметами, которые мы тоже применяем в своей работе. Так, например, в игре «Кубик» применяется кубик, а на каждой его грани изображено животное или предмет, которые могут издавать звуки (корова, самолет, ворона и др.). Дошкольник подбрасывает кубик, называет то, что изображено на выпавшей ему грани, а затем произносит звук (например, звук вороны «кар»). Эта игра способствует улучшению дикции детей и развитию звукоподражания.

Подготовка к проведению дидактических игр с детьми включает в себя следующее. Прежде всего, это подбор игр в соответствии с задачами обучения и воспитания, установление соответствия игры программным требованиям и задачам той возрастной группы, в которой планируется проведение игр. Определяем время, когда наиболее удобно провести игру (в зависимости от ситуации игра может проводиться на занятии, в ходе прогулки или во время других режимных процессов). Определяем место проведения игры (в групповой комнате, на участке) в зависимости от времени года, погодных условий, особенностей конкретной игры. Также мы определяем количество детей, которые участвуют в игре (существуют игры, которые проводятся с детьми всей группы, в подгруппах по 5-6 детей или индивидуально).

Также подготовка к проведению игр состоит в том, что подготавливаем дидактические материалы для игры, если они необходимы (игрушки, предметы, карточки с изображениями). Важна и подготовка самого воспитателя, так как необходимо внимательно изучить суть и условия игры, методы руководства дидактической игрой и т.д. Осуществляем также и подготовку детей к игре –

расширяем их знания об окружающем мире, которые необходимы для успешного участия в игре.

Непосредственно проведение дидактической игры на развитие речи мы осуществляем по следующему алгоритму. На первом этапе знакомим детей с содержанием игры и дидактическим материалом, который применяется в ходе игры. Уточняем знания детей о тех объектах, которые используются в игре.

На втором этапе объясняем детям ход и правила игры. Знакомим детей с тем, что можно и что запрещается делать во время конкретной дидактической игры, к какому результату мы стремимся, какую игровую задачу решаем. Также мы обращаем внимание детей на то, как нужно вести себя во время этой игры.

На третьем этапе показываем дошкольникам игровые действия. Объясняем детям, что нужный результат игры не будет достигнут, если нарушаются правила. Например, игра не получится, если дети будут подсматривать, когда требуется закрыть глаза.

В ходе четвертого этапа определяется место педагога в игре, осуществляется непосредственное проведение дидактической игры. Следим за тем, чтобы дети соблюдали правила игры. Важно, чтобы во время проведения дидактической игры было правильное сочетание действий педагога, наглядности и деятельности самих дошкольников, так как это важно для поддержания интереса детей к дидактическим играм как виду деятельности.

На пятом этапе подводим итоги игры. Данный этап является очень важным, так как определяется эффективность игры, выявляются недостатки, которые необходимо исправить в будущем. Также подведение итогов игры, рефлексия помогают при необходимости в следующий раз упростить или усложнить правила конкретной игры в зависимости от уровня речевого развития детей группы. В идеальном варианте игра не должна быть слишком легкой или слишком сложной для детей, тогда она будет интересной и эффективной для развития детей.

Выявить влияние дидактических игр на развитие речи старших дошкольников помогают диагностические методики. Нами проводится

диагностика 3 раза в течение учебного года (первичная, промежуточная и итоговая). Первичная диагностика позволяет выявить исходный уровень речевого развития детей и составить план работы, подобрать необходимые дидактические игры. Результаты промежуточной диагностики позволяют внести коррективы в план педагогической работы, а итоговая диагностика показывает эффективность применения дидактических игр для развития речи.

В целях выявления влияния дидактических игр на речевое развитие мы проводим диагностику словаря, звуковой культуры речи, грамматического строя, связной диалогической и монологической речи, диагностику восприятия детьми литературных произведений. В качестве примера в данной статье приведем результаты диагностики активного словарного запаса детей. В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Первичная диагностика проводилась в сентябре 2023 года, итоговая – в апреле 2024 года.

Для определения активного словаря детей мы применяли две диагностические методики – «Назови слова» и «Расскажи по картинке». Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. В рамках методики «Назови слова» педагог называет дошкольнику слово, которое относится к определенной группе, а потом предлагает перечислить другие слова, которые относятся к этой же группе. На называние слов в каждой группе ребенку выделяется 20 секунд, а на выполнение всего задания – 160 секунд. В данной методике дети называют слова в следующих 8 группах: «Животные», «Растения», «Цвета предметов», «Формы предметов», «Признаки предметов (кроме формы и цвета)», «Действия человека», «Способы выполнения действий», «Качества выполнения действий».

Уровень развития активного словаря по методике «Назови слова» определяется по количеству слов, которые дошкольник произнес в совокупности по всем 8 группам. К очень высокому уровню относятся дети, которые назвали 40 и более слов; к высокому уровню – от 35 до 39 слов; к среднему уровню – от

25 до 34 слов. Низкий уровень развития активного словаря у детей, которые назвали от 20 до 24 слов, очень низкий – дети назвали не более 19 слов.

Для получения объективных данных мы применяли также и вторую методику на определение уровня развития активного словаря – методику «Расскажи по картинке». Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. Ребенку показывали серию картинок и давали возможность внимательно рассмотреть их в течение двух минут. После этого мы предложили ребенку рассказать о том, что он видит на картинках. Ребенок рассказывает в течение двух минут. Мы зафиксировали 10 видов фрагментов речи, которые применял ребенок в своем рассказе: это существительные, глаголы, прилагательные в обычной форме и сравнительной степени, прилагательные в превосходной степени. Также фиксировали употребление детьми в ходе рассказа наречий, союзов, местоимений, предлогов и сложных предложных конструкций. Результаты заносили в протоколы.

Вывод об уровне развития активного словаря по методике «Расскажи по картинке» был сделан на основании того, сколько разнообразных фрагментов речи применял ребенок в ходе своего рассказа по картинкам. Очень высокому уровню соответствовали дети, в рассказах которых встречались все 10 фрагментов речи; высокому уровню – 8-9 видов фрагментов речи, среднему – 4-7 фрагментов речи. Низкий уровень у детей, в рассказе которых встречалось 2-3 вида фрагментов речи, очень низкий уровень – не более одного фрагмента в речи.

Динамика развития активного словаря старших дошкольников по данным методикам приведена в таблице.

Таблица – Динамика развития активного словаря старших дошкольников

Уровень	Диагностическая методика «Назови слова»			
	Первичная диагностика (09.2023)		Итоговая диагностика (04.2024)	
	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)
Очень высокий	0	0%	1	5%
Высокий	2	10%	7	35%
Средний	8	40%	11	55%
Низкий	9	45%	1	5%
Очень низкий	1	5%	0	0%

Уровень	Диагностическая методика «Расскажи по картинке»			
	Первичная диагностика (09.2023)		Итоговая диагностика (04.2024)	
	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)
Очень высокий	0	0%	2	10%
Высокий	4	20%	9	45%
Средний	9	45%	8	40%
Низкий	7	35%	1	5%
Очень низкий	0	0%	0	0%

Диагностика позволила сделать следующие выводы. Во-первых, она показывает, что результаты по обеим диагностическим методикам схожие, что подтверждает их надежность. Во-вторых, уровень развития активного словаря старших дошкольников значительно повысился в результате применения дидактических игр в течение учебного года. Диагностика подтверждает влияние дидактических игр на речевое развитие дошкольников. Также мы провели диагностику и других сторон речи детей (связной речи, грамматического строя и т.д.), по всем показателям наблюдается положительная динамика. Ежедневное применение дидактических игр в работе учит детей составлять рассказы, способствует развитию умения составлять связные высказывания, в том числе описательного типа, обогащается словарь, формируется звуковая и грамматическая культура речи. Дети учатся в зависимости от ситуации подбирать слова.

При этом необходимо учитывать, что «методика развития речи детей дошкольного возраста предполагает полноценное, своевременное освоение родного языка каждым ребенком с учетом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей» [1, с. 280].

Таким образом, применение в образовательном процессе дошкольной организации дидактических игр оказывает положительное влияние на речевое развитие детей. Дидактические игры способствуют расширению пассивного и активного словаря, развитию грамматического строя речи, интонационной выразительности, совершенствованию связной речи дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер, 2013. 464 с.

2. *Микхиева Н. Ю., Мартин И. В.* Дидактические игры и упражнения для развития речи дошкольников. СПб: Детство-Пресс, 2021. 96 с.
3. *Нищева Н. В.* Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. СПб: Детство-Пресс, 2021. 80 с.
4. *Протасова Е. Ю.* Теория и методика развития речи дошкольников. М.: Юрайт, 2021. 208 с.
5. *Савенков А. И.* Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста. М.: Юрайт, 2022. 339 с.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2023. 208 с.

ГЛАВА 10. ОТРАЖЕНИЕ «ДУХА ВРЕМЕНИ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ XIX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ «ЛИТЕРАТУРНОЙ ГАЗЕТЫ» А. С. ПУШКИНА 1830–1831 ГГ.)

О. В. Кузина

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. Статья представляет собой анализ влияния периодических изданий XIX в., который проходит через призму личности Александра Сергеевича Пушкина, повлиявший на формирование литературного наследия, обусловленного особым «духом времени», воздействовавший на понимание культурных и социальных аспектов жизни эпохи писателя. Работа акцентирует внимание на ценность вклада печатных изданий XIX в. в понимание «культурного кода» личности, роли литературы в отражении общественных ценностей пушкинской эпохи. Все это позволяет рассмотреть с разных точек зрения исторический контекст, в котором создавались его произведения.

Ключевые слова: русская литература XIX в.; социокультурные изменения; литературный анализ; исторический контекст; периодические издания; литературные личности; А. С. Пушкин.

Annotation. The article is an analysis of the influence of periodicals of the 19th century, which is viewed through the prism of the personality of Alexander Sergeevich Pushkin, influenced the formation of literary heritage due to the special "spirit of the times", influenced the understanding of cultural and social aspects of the writer's era. The work focuses on the value of the contribution of printed publications of the 19th century to the understanding of the "cultural code" of personality, the role of literature in reflecting the social values of the Pushkin era. All this allows us to consider from different points of view the historical context in which his works were created.

Key words: Russian literature of the 19th century; socio-cultural changes; literary analysis; historical context; periodicals; literary personalities; A. S. Pushkin.

Александр Сергеевич Пушкин является одним из величайших поэтов русской литературы, чье творчество оказало огромное влияние на развитие русской культуры. Понимая, что всеобъемлющее пространство творческого наследия автора несет в себе четко заложенный культурный код, с помощью которого воспитываются поколения, происходят социокультурные процессы в современном обществе. Все эти явления протекали в особом историческом пласте, формирование которого осуществлялось с точки зрения исторических процессов, литературоведческих явлений, особого «духа времени», царившего в периодической печати XIX в.

Емкое понятие «дух времени» использовалось многими мыслителями того исторического периода в попытках проанализировать основные историко-культурные тенденции этой во многом переломной эпохи. Настоящий бум периодической печати в 1820–1830-е годы, давно отмеченный исследователями, с одной стороны, стал реакцией образованной части общества на резкое изменение культурной ситуации, а с другой стороны, запечатлел важнейшие идеи и реалии нового этапа в развитии русской культуры. Неотделимость литературной критики от философских и культурологических штудий проявляется при рассмотрении периодической печати, где вопросы «духа времени», так или иначе, затрагиваются во множестве публикаций.

Примером в этом отношении служит журнал Н. И. Надеждина «Телескоп», в первом номере которого (1830 год) издатель поместил программную статью «Современное направление просвещения», с первых же страниц свидетельствуя о переломном характере своей эпохи: «Мы имеем <...> полное право сказать о себе, что живем во времена новые» [1, № 1, с. 5]. По сути, эта фраза – основной тезис статьи, на который опираются все дальнейшие рассуждения. Отталкиваясь от идей Шеллинга, которые были ему особенно близки, Н. И. Надеждин отмечает два противоположных начала человеческой природы: «вещество» и «дух», – и предлагает периодизацию истории человечества с точки зрения преобладания того или иного начала, одновременно уподобляя историю периодам развития человеческого индивидуума. В первый период, именуемый им «древнее время», «вещество» преобладало над «духом» – это был этап «доверчивого простодушия». Во второй период – Средние века – «дух» победил «вещество», и наступил этап «необузданной мечтательности» [1, № 1, с. 8]. Наконец, «настоящей нашей жизни, очевидно, и то и другое направление чуждо» – в наступившую эпоху господствует «стремление к уравниванию обоих противоположных начал нашего бытия, к соединению обоих полярных направлений нашей жизни» [1, № 1, с. 40]. Таким образом, «дух времени», по мысли Надеждина, состоял в гармоничном соединении идеального и реального, в потребности фактически точно и подробно отражать действительность,

раскрывая «поэзию жизни». Очевидно, что с точки зрения словесного искусства этим тенденциям прозаические жанры (прежде всего, роман и повесть) отвечали полнее, нежели поэтические.

Всплеск интереса к прозе формируется в первой половине 1820-х гг. как следствие расширения круга достойных пера тем и предметов, как продолжение демократизации литературы. Новое содержание требовало новой формы, и прозаизация литературы выразилась в развитии новых жанров, подходящих для отражения новой проблематики – частной жизни человека, взаимоотношения личности и общества, современных исторических событий и социальных процессов. Потребность в новом образе героя-современника также реализовалась в прозе, где он воплотился во всей своей конкретности и художественном многообразии.

В журнале «Христианское чтение» (1830 г.) отразилась другая актуальная проблема литературы той эпохи – духовно-нравственная и учительная составляющая творчества, которая всегда была значима для А. С. Пушкина и литераторов его круга. В публикации «Учительское письмо» о. Нил защищал духовное направление современной литературы: «Современная литература в своих огненных парениях взлетает на самую отдаленную высоту, какую только можно представить, где история освещает мрак прошлого столетия и извлекает из глубины прошедшего свои сокровища. Рассматривание звездного неба с благословением кладешь в свою душу и повествуешь, что оно видело: там ближе или далее слышен отголосок Божьего слова, тише или громче раздается голос Всемирного проповедника» [2, Ч. XI. с. 357].

О. Нил разглядел в современной литературе высокую истину и «сокровища прошедшего». Этой высокой истины в литературе придерживались Пушкин и его единомышленники. Литераторы пушкинского круга погружались в мир человеческой души, их волновали проблемы мироздания.

О внимании литераторов пушкинского круга к внутреннему миру человека и проблемам мироздания свидетельствует также тематика публикаций. Научные статьи в «Литературной газете» (как правило, публикуются в конце основного

раздела каждого номера, но иногда выделяются в особый раздел «Ученые известия») затрагивают самые различные проблемы мироустройства – от физической природы (М. А. Максимович. «О цветке») до особых возможностей человеческого мозга (Д. М. Велланский. «Замечание на статью французского литературного журнала "Le Furet"»); Ф. Ж. Фети. «О физическом действии музыки»), от проблем археологии и истории (В. Г. Тепляков. Письма русского путешественника из Варны) до социально-экономических вопросов (О. М. Сомов «Колония бедных в Нидерландах»), от вопросов музыки и живописи (Д. Ю. Струйский «Замечания на статью Шатобриана о музыке», В. П. Лангер «Письма к художнику-любителю в *** о выставке Императорской Академии Художеств 21 сентября 1830 г.») до наиболее соответствующих заявленной тематике газеты вопросов литературоведения и лингвистики (П. А. Катенин. «Размышления и разборы», П. А. Вяземский. «Новая тяжба о букве Ъ»).

При том, что, в соответствии с традициями того времени, значительное внимание уделяется текущей литературной полемике и критическим дискуссиям (разделы «Библиография» и «Смесь»), основной объем публикаций составляют статьи фундаментального научного характера. Характерно, что подобного рода научные размышления и заметки встречаются также в разделах «Библиография» и «Смесь», которые по своей жанровой природе предполагают исключительно краткую фактографичность («Библиография») или же, напротив, – занимательную сюжетность («Смесь»).

При подборе статей для перевода и публикации в газете издатели также отдают предпочтение научным исследованиям, и даже в разделе «Библиография» затрагиваются мировоззренческие вопросы. Например, в рецензии А. А. Дельвига на книгу «Метафизика Хр. Баумейстера, переведенную с латинского языка Яковом Толмачевым» читаем: «Схоластические тонкости, которые пора бы нам называть откровеннее «школьными мелочами», после направления, данного мысли человеческой творениями новейших философов, кажутся столь же странными, даже смешными, как и наряд, в котором ходили во времена Фольфа и Лейбница показался бы странным и смешным в наше время.

Один умный человек назвал Метафизику оселком, на котором не куется, а только изощряется ум человеческий; зачем же нам употреблять ныне оселок, истершийся от времени и не изощряющий уже, а разве притупляющий умственные способности?» («Литературная газета», 1830, Т. I № 13. С. 104). Даже в кратком тексте рецензии автор сосредоточил свое внимание на методологическом и философском аспектах, которые сформулированы проблемно, а не описательно. Это свидетельствует о глубоком внимании издания к философской проблематике.

Ряд публикаций «Литературной газеты» напрямую ставит общеполитические, мировоззренческие проблемы (М. А. Максимович «О разнообразии и единстве вещества в природе», В. Ф. Одоевский «Четыре периода познаний»). Причем, проблемы бытия рассматриваются в тесной связи с человеческой психологией, с жизнью души. В этом отношении очень показательным является вышеуказанное сочинение В. Ф. Одоевского, где автор рассматривает динамику когнитивных и психологических процессов в ходе человеческой жизни, проводя параллели между развитием индивидуума и мировой историей. Хотя заметка носит отчасти художественный характер за счет богатой образности, тем не менее, она представляет собой научно-философское сочинение.

Заметим, что синтез научного и художественного стилей и даже метода отражения действительности является характерной чертой эпохи и проявляется во многих публикациях «Литературной газеты».

Общезвестным фактом служит неоднородный характер прозаических публикаций – как в стилистическом плане, так и в отношении масштаба публикуемых авторов: «Проза в “Литературной газете” по художественному уровню была весьма неравноценной, а по стилистическим своим особенностям – неоднородной. Тут встречались и реалистические произведения, но чаще всего печатались сочинения авторов романтического толка. Наряду с шедеврами Пушкина или Фонвизина печатались многочисленные малооригинальные произведения О. Сомова; страницы из В. Скотта, повести В. Ирвинга или

Э.Т.А. Гофмана соседствовали с безымянными однодневками, переведенными из французских или английских журналов» [1]. Тем не менее, «Литературную газету» правомерно рассматривать как «единый текст» в современном понимании этого термина, поскольку в ней выражались вполне определенные эстетические и мировоззренческие принципы – в первую очередь, А. С. Пушкина, чья роль в издании была определяющей. Этот факт был отмечен еще Н. Г. Чернышевским в «Очерках гоголевского периода русской литературы» [4], а затем о ведущей роли А. С. Пушкина убедительно писал Б. С. Мейлах в своей работе «Реалистическая система Пушкина в восприятии его современников» [3], к ней выходили Т. А. Батунова, Касаткина В. Н. (Аношкина) [2].

Кроме того, «Литературная газета» фиксирует многогранность художественных исканий эпохи: на страницах издания соседствуют высокая литература и беллетристика, романтическая повесть и документально-реалистический очерк, нравоучительный роман и национальный фольклор.

Четкая структура издания отражает системный подход к изящной словесности, свойственный А. С. Пушкину и писателям его круга, а синтез научного и художественного стилей является характерной чертой для периода становления русской прозы.

Несмотря на значительную роль публицистики в общей структуре издания, обилие научно-популярных публикаций, а также широкое присутствие поэзии, ведущее положение в «Литературной газете», несомненно, занимает художественная проза. Это явствует как из ее структуры, так и из соотношения количества различных типов текста в общем объеме газетного дискурса.

С тематической стороны, основное направление интересов редакции газеты на всем протяжении ее существования сосредоточено на духовно-нравственной, философской и социальной проблематике, а основные методологические предпочтения лежат в области реалистического научного познания мира. Этим объясняется необычайное жанрово-стилистическое разнообразие прозаических публикаций «Литературной газеты». Исходя из этих

же принципов, осмысление «духа времени» Эпохи сосредоточено на познании человека в нравственно-этическом и социально-историческом аспектах.

При всем многообразии литературных личностей совокупность публикаций в «Литературной газете» имеет определенную структуру, которая отражает специфику данного периода в истории становления и развития русского ментального кода, сформировавшегося с пушкинских времен и продолжающего свое развитие по сей день.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Еремин М. П.* В борьбе за высокую гражданственность // Блинова Е. М. Литературная газета А. А. Дельвига и А. С. Пушкина: Указатель содержания. М., Наука, 1966. С.42.
2. *Касаткина В. Н.* Послесловие. // «Литературная газета» А. С. Пушкина и А. А. Дельвига. / Под ред.: Касаткиной В. Н., Батуровой Т. К. М.: Советская Россия, 1988. 253 с.
3. *Мейлах Б. С.* Реалистическая система Пушкина в восприятии его современников // Пушкин. Исследования и материалы. Т.VI. Л.: Издательство АН СССР, 1969. С. 32.
4. *Чернышевский Н. Г.* Очерки гоголевского периода русской литературы // Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч.: В 15 т. Т.3. М.: Гослитиздат, 1947. С. 133.
5. Телескоп // Современное направление просвещения М.: В типографии Лазаревых Института восточных языков. 1831. № 1. С. 5.
6. Христианское чтение. СПб.: в типографии Медицинского Департамента Министр. Внутр. Дел., СПб. 1830. Ч. XI. С. 357.
7. *Батурова Т. К.* Вопросы лирики в «Литературной газете» А.А. Дельвига и А. С. Пушкина: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. М., 1983. 187 с.

ГЛАВА 11. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Т. А. Промзелева

М. К. Казаков

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В современном мире возрастает актуальность доступа к информации, ее оценки и этичного использования. Информационные технологии помогают удовлетворить эту потребность. Инфокоммуникационные технологии играют важную роль в обучении на протяжении всей жизни. Обучение на основе поиска информации и самостоятельной работы может быть эффективным в различных формах обучения, в том числе это актуально в области подготовки специалистов для народных художественных промыслов.

Ключевые слова: базы знаний; образование; управление знаниями; народные промыслы; обучение навыкам.

Annotation. In the modern world, access to information, its evaluation and ethical use are becoming increasingly relevant. Information technology helps to meet this need. Infocommunication technologies play an important role in lifelong learning. Learning based on information retrieval and independent work can be effective in various forms of education, including in the field of training specialists for folk art crafts.

Key words: knowledge bases; education; knowledge management; folk crafts; skills training.

Средства массовой информации, библиотеки, архивы, интернет, являются важными инструментами, которые помогают нам принимать обоснованные решения. Они предоставляют всю необходимую информацию, являются источником для поиска истины и создания единства основных понятий [1].

Качество информации определяет наш выбор и последующие действия, включая самоопределение и развитие. Через информационные технологии открывается доступ к безграничным объемам информации. Однако возникает стремление оценить ее релевантность и достоверность.

При сборе и обработке информации для официальной системы подготовки следует учитывать потребности людей для того, чтобы развивать их способности и поддерживать диалог с населением [2, 3].

В современном мире все актуальнее становится доступ к информации, ее оценка и этичное использование. Информационные технологии помогают удовлетворить эту потребность.

Каналы коммуникации и информации играют огромную роль в непрерывном обучении. Они передают знания пользователям.

Обучение на основе поиска информации, самостоятельной работы может быть эффективным в различных формах преподавания. Это позволяет изучить проблему и выработать навыки по поиску нужной информации: постановка вопроса; определение мнений и представлений; объяснение фактов и принципов. Такой подход может проходить на разных уровнях [4].

Создание полезного источника информации требует решения различных задач. Они включают в себя структурирование элементов информационной системы, получение доступа и систематизацию информации, ее оценку, использование в разных форматах, сохранение и распространение знаний.

Роль системы управления знаниями заключается в сборе и фиксации информации и знаний и в последующем использовании полученных знаний.

По определению Gartner Group: «Управление знаниями – это система, которая предполагает интегрированный подход к поиску, сбору, оценке, восстановлению и распространению всех информационных активов. В состав таких активов могут входить базы данных, документы, политики, процедуры, а также знания и опыт отдельных сотрудников, которые ранее не фиксировались».

Как правило, мы располагаем информацией или знаниями, уже зафиксированными; легко фиксируемыми, которые ранее не нуждались в фиксации; теми, которые сложно зафиксировать.

Если мы хотим знаниями управлять, требуется фиксация их на материальных носителях.

Из чего состоит система управления знаниями? Очевидный ответ: из информации и данных, которые могут быть доступны всем через специальные порталы и системы управления контентом (content management systems). Система управления контентом – это наиболее очевидная и оперативная составляющая

системы управления знаниями. Формирование контента может происходить несколькими способами [5, 6].

Базы извлеченных уроков служат для сохранения и обмена знаниями и опытом, полученными в ходе операционной деятельности, но не подлежащими документированию. Основное внимание уделяется сбору данных от участников деятельности. Термин «извлеченные уроки» заменил «лучшие практики» по инициативе ведущих международных консалтинговых фирм, как более широкий и содержательный.

Военные активно применяют извлечение этих уроков. Их отчеты по результатам операции называют «послеоперационными отчетами». Основная идея состоит в том, что участник операции в одиночку не может подготовить такой отчет, и его сбор должен быть выделен в отдельную функцию.

Извлеченные уроки можно увидеть не только в военной сфере, но и в корпоративных системах управления знаниями. Однако внедрение такой системы сопряжено с определенными проблемами, связанными с организационными и операционными вопросами. Необходимо все тщательно продумать, разработать механизмы работы и ответить на все эти вопросы. В противном случае система может оказаться бесполезной и неудачной.

Определение местонахождения компетенций (expertise location).

Лучший способ получить нужные знания – это поговорить с теми, кто их имеет. Поиск специалистов по определенным знаниям может быть трудной задачей, но сама цель системы определения местонахождения компетенций очевидна.

Информационное обеспечение этой системы происходит по трем каналам. Первый – это компетенции работников, указанные в должностной инструкции. Второй – это компетенции и области знаний, которые они указывают в ходе оценки своих навыков. И третий – информация, полученная автоматически путем анализа коммуникаций сотрудников.

Есть программные системы подбора экспертов на каждый запрос, которые учитывают уровень занятости работника. Например, программный продукт

«Цифровая экспертиза» от Цифроматики позволит повысить качество работы с информацией. На наиболее важные задачи назначаются наиболее опытные специалисты [7].

Сообщества специалистов-практиков (communities of practice, CoPs).

Сообщества специалистов – это группы людей, которые собираются вместе, чтобы поделиться опытом и обсудить проблемы в своей сфере интересов. При работе в онлайн сотрудники могут заменить личные встречи общением онлайн – в рамках сообществ специалистов.

Преимущество таких сообществ в том, что их участники могут географически находиться не только очно, но и в «виртуальной команде». Они обмениваются знаниями благодаря общим интересам и электронным каналам коммуникации. Такие сообщества, например, помогли Всемирному банку расширить практику управления знаниями во всех регионах. Сейчас они проводят различные тренинги, научные встречи и форумы при участии представителей разных стран, имеющих определенные навыки и знания в определенной сфере труда.

Для успешной организации сообществ специалистов необходимо определить ключевые роли: менеджер, модератор, идейный лидер. Вопросы для обсуждения: кто будет выполнять эти роли, как будет осуществляться управление, каждый ли сможет публиковать сообщения или необходима проверка, как поддерживать активность и интересность сообщества, как планируется удалять посты, кто проводит проверку активности и поиск новых участников, кто будет выступать критиком полезности сообщества?

Связь различных целей достигается благодаря возможностям гипертекстовых ссылок и категорий в базе знаний. Преподаватели и студенты могут дополнять и изменять материалы в любое время. В базе содержатся максимально полные, актуальные и свежие материалы для всех групп обучающихся.

Базы знаний и системы управления контентом содержат удобные системы поиска информации: контекстный поиск, поиск через категории, навигационные шаблоны и другие. Это позволяет быстро найти нужную информацию.

Наличие единой базы знаний позволяет обновить рабочие учебные материалы и предоставляет пользователям дополнительный справочный материал, что способствует системному подходу в подготовке квалифицированных специалистов. При проведении научных исследований есть возможность использовать уже накопленные материалы и опыт коллег, что ускоряет процесс исследований.

Эффективность онлайн-базы знаний хорошо известна в мире бизнеса. Базы знаний часто используются для поддержки клиентов или для управления внутренними знаниями сотрудников. В системе образования преимущества баз знаний менее известны. Базы знаний – это универсальное программное обеспечение, которое можно использовать для различных целей.

Образование – это, прежде всего, передача знаний между учителями и учениками. Продуктом образования являются развитые ученики.

Образовательная база знаний имеет ряд преимуществ. Учащиеся могут получить доступ к учебному контенту в любое время и в любом месте, если у них есть подключение к Интернету. Это облегчает обучение из дома.

Содержимое базы знаний легко обновляется, поэтому, когда нужно загрузить новые учебные материалы, вы просто создаете новую страницу, или старый контент можно быстро отредактировать, чтобы привести его в соответствие с требованиями времени.

База знаний может значительно сократить количество учеников, обращающихся за разъяснением к учителю, поскольку все доступно в Интернете. У преподавателей появляется больше времени, которое они могут посвятить другим задачам или помочь тем ученикам, которые испытывают трудности.

Особенно важным является создание интеллектуального капитала и сохранение интеллектуальной собственности в случае эксклюзивности предмета производства. Организации выступают в таком случае как производители не

только материальных товаров, но и знаний, и знания сотрудников в такой ситуации рассматриваются как конкурентное преимущество.

В условиях глобализации общества и слабой выраженности национальной идентичности важно развивать народный художественный промысел России [8, 9]. Чтобы сохранить промыслы, нужно оказывать финансовую поддержку и развивать подготовку специалистов и технологии производства.

Приоритет сохраняется на совершенствование правового регулирования отношений в сфере сохранения народных художественных промыслов, учет всех изделий и всех участников производства, государственный контроль за качеством продукции, ее учет и контроль за сохранностью и доступ граждан к продукции музейного уровня.

В борьбе с контрафактом важны популяризация и развитие народных художественных промыслов в СМИ, стимулирование молодежи и поддержка в производстве передач, программ и иного контента, приобщенного к народному художественному промыслу. Каждое предприятие имеет свои «объекты интеллектуальной собственности», и есть проблема «интеллектуальной собственности» при дроблении предприятий.

Существенная проблема в отрасли – недостаточное количество специалистов, и это связано с низкой оплатой труда и отсутствием необходимого социального пакета. Однако для многих такой творческий труд весьма привлекателен, и препятствием заняться им нередко является длительный период обучения в специальном учебном заведении.

Как это свойственно для творческих специальностей, длительный и непростой период обучения не гарантирует того, что он окупится как по временным, так и материальным затратам, не говоря уж о разочаровании и потребности нового поиска себя. Качественное онлайн обучение с использованием тщательно подготовленных лучшими специалистами отрасли баз знаний гораздо проще организовать для взрослых поэтапно, существенно сократив любые издержки и риски для всех сторон.

Отраслевая база знаний, структурированная, организованная и управляемая комитетом промысла и образовательной организацией, которая готовит для него кадры, безусловно, сможет справиться с поставленными задачами подготовки кадров любой необходимой квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Заде Л.* Понятие лингвистической переменной и ее применение к принятию приближенных решений. М.: Мир, 1976. 167 с.
2. Использование нейросетевого подхода для оценивания профессиональных компетенций / Т. В. Зайцева, С. В. Игрунова, Н. П. Путивцева [и др.] // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Экономика. Информатика. 2014. № 15(186). С. 139–146.
3. Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность / Н. В. Ярославцева, А. А. Беляков, Б. Т. Тухватуллин [и др.] // Перспективы науки и образования. 2020. № 1(43). С. 10–23.
4. *Комарова А. В.* Применение баз знаний в образовательном процессе // Тенденции развития науки, образования и экономики в эпоху цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции, Липецк, 28 апреля 2022 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 113–116.
5. *Курманова С. А.* О логико-смысловой модели представления знаний в учебном процессе // Science, Technology and Life. 2017: Proceedings of articles the IV International scientific conference, Karlovy Vary - Moscow, 24–25 декабря 2017 года / Scientific editors O.V. Moskalenko, E.M. Harlanova, V.V. Okorkov. – Karlovy Vary. М.: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2018. С. 386–389.
6. *Пелевин В. Н., Матвеева Т. А., Щелкунов М. Л.* Использование базы знаний специальности для выпускающих кафедр // Новые образовательные технологии в вузе: Четвертая международная научно-методическая конференция, 5-7 февраля 2007 г.: сборник тезисов докладов. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005. С. 332–335.
7. *Рогозин О. В.* Система дистанционного обучения на основе гибридных моделей представления знаний и технологии SCORM // Образовательные технологии. 2018. № 1. С. 95–106.
8. *Старшова И. И.* Модели представления знаний и особенности логической модели // Современные научные исследования и разработки. 2017. Т. 2. № 1(9). С. 208–210.

ГЛАВА 12. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Д. С. Сапрыкин
Ю. В. Дементьева

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолатор*

Аннотация. В статье исследуется многоаспектная проблематика формирования здоровьесберегающих компетенций обучающихся посредством их вовлечения в спортивную деятельность в условиях современной образовательной среды. Проведен анализ основных направлений и педагогических условий, обеспечивающих результативность спортивной работы в образовательных учреждениях. Особое внимание уделено возрастным особенностям учащихся и специфике их учета в процессе формирования здорового образа жизни. Представлены результаты теоретического анализа роли спортивной деятельности в формировании ценностного отношения к здоровью у современного поколения учащихся. Обоснована необходимость комплексного подхода к организации спортивной деятельности с учетом физических, психологических и социальных аспектов здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; спортивная деятельность; учащиеся; здоровьесберегающая среда; валеология; физическое воспитание; психологическое здоровье; педагогические условия; возрастные особенности; информационные технологии.

Annotation. The article examines the problem of forming a healthy lifestyle among students through sports activities in modern conditions. The main directions and pedagogical conditions for the effective organization of sports activities in educational institutions are analyzed. Special attention is paid to the age characteristics of students and the specifics of their consideration in the process of forming a healthy lifestyle. The results of a theoretical analysis of the role of sports activities in the formation of a value attitude to health in the modern generation of students are presented. The necessity of an integrated approach to the organization of sports activities, taking into account the physical, psychological and social aspects of health, is substantiated. The article highlights the importance of creating a health-preserving environment and using modern information technologies in the process of forming a healthy lifestyle among students.

Key words: healthy lifestyle; sports activities; students; health-preserving environment; valeology; physical education; psychological health; pedagogical conditions; age characteristics; information technologies.

В современном мире проблема формирования здорового образа жизни учащихся приобретает все большую актуальность и становится одним из ключевых вопросов системы образования и здравоохранения. Стремительное

развитие технологий, увеличение учебных нагрузок, снижение физической активности и рост психологического напряжения негативно влияют на здоровье молодого поколения, создавая серьезные риски для их будущего благополучия. Современные статистические показатели вызывают глубокую озабоченность научного сообщества и определяют необходимость срочных совместных действий со стороны общества и государственных структур. По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации за 2023 г. только 14 % детей можно считать полностью здоровыми, что является крайне низким показателем. У 50 % наблюдаются различные функциональные отклонения, которые при отсутствии должного внимания могут перерасти в серьезные заболевания. Еще более тревожным является тот факт, что 35–40 % детей и подростков уже имеют хронические заболевания [1]. Эти цифры демонстрируют масштаб проблемы и необходимость принятия срочных мер по улучшению здоровья подрастающего поколения.

Современные исследования убедительно показывают, что проблема сохранения и укрепления здоровья учащихся носит комплексный характер и требует многостороннего подхода. На здоровье подрастающего поколения влияют не только физические факторы, такие как питание и физическая активность, но и широкий спектр социальных, психологических и экологических аспектов жизни. Это включает в себя качество окружающей среды, социально-экономические условия, психологический климат в семье и образовательном учреждении, доступность медицинских услуг и многие другие факторы. В современных условиях приоритетной задачей становится развитие у обучающихся ценностного отношения к здоровью и формирование устойчивой мотивации к здоровому образу жизни как фундаментальному фактору их личностной самореализации и жизненного благополучия.

Проблема формирования здорового образа жизни учащихся получила многостороннее освещение в научной литературе, что свидетельствует о ее высокой значимости для научного сообщества. Теоретические основы здоровьесбережения были заложены в фундаментальных работах выдающегося

кардиохирурга и ученого Н. М. Амосова, который разработал инновационную концепцию «режима ограничений и нагрузок» как основы здорового образа жизни [2]. Эта концепция стала прорывом в понимании механизмов поддержания здоровья и послужила основой для многих современных подходов к здоровьесбережению. И. И. Брехман, признанный основоположник валеологии, впервые ввел это понятие в научный обиход и убедительно обосновал необходимость комплексного подхода к формированию здорового образа жизни, рассматривая здоровье как сложную многофакторную систему [3].

Организационно-методические аспекты спортивной деятельности в образовательной среде глубоко и всесторонне исследованы в фундаментальных трудах Б. А. Ашмарина, который создал целостную теорию и методику физического воспитания, адаптированную к современным условиям и учитывающую последние достижения педагогической науки [4]. В. К. Бальсевич, развивая идеи своих предшественников, разработал инновационную концепцию спортизации физического воспитания и обосновал прогрессивные подходы к организации спортивной деятельности в школе, которые позволяют максимально эффективно использовать потенциал спорта для формирования здорового образа жизни учащихся [5].

Психолого-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни учащихся детально и глубоко рассмотрены в фундаментальных исследованиях М. Я. Виленского, который разработал личностно-ориентированную концепцию физической культуры, ставящую в центр внимания индивидуальные особенности и потребности каждого учащегося [6]. Эта концепция открыла новые перспективы для индивидуализации подходов к формированию здорового образа жизни. В. Н. Ирхин, развивая системный подход к здоровьесбережению, предложил комплексную модель формирования школы здоровья и научно обосновал ключевые организационно-педагогические условия эффективной здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях [7]. Его работы стали важным вкладом в развитие теории и практики создания здоровьесберегающей образовательной среды.

М. Я. Виленский в своих работах выделяет следующие ключевые компоненты здорового образа жизни: регулярная физическая активность, сбалансированное и правильное питание, рациональный режим дня, поддержание психологического здоровья и эмоционального баланса, а также осознанный отказ от вредных привычек [6]. Каждый из этих компонентов играет важную роль в формировании целостного здорового образа жизни и требует особого внимания при разработке программ здоровьесбережения для учащихся.

В условиях возрастающих стрессовых и информационных нагрузок современного образования актуализируется проблема сохранения психологического здоровья обучающихся. Многочисленные исследования последних лет убедительно показывают тревожную тенденцию роста тревожности и стресса у школьников всех возрастных групп, что может иметь серьезные долгосрочные последствия для их здоровья и благополучия. В связи с этим, Н. В. Малярчук справедливо отмечает, что при формировании здорового образа жизни необходимо уделять особое и пристальное внимание обучению эффективным методам психологической саморегуляции и управления стрессом, при этом обязательно учитывая возрастные возможности и особенности развития детей и подростков. Это требует разработки и внедрения специализированных программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости учащихся.

Формирование здорового образа жизни у учащихся неразрывно и тесно связано с их возрастными особенностями, которые необходимо тщательно учитывать при разработке и реализации здоровьесберегающих программ. В современной педагогической психологии принято выделять три основных периода школьного возраста, каждый из которых имеет свои уникальные характеристики и потребности: младший школьный (7–11 лет), подростковый (12–15 лет) и старший школьный (16–18 лет). Понимание специфики каждого из этих периодов критически важно для эффективного формирования здорового образа жизни.

Младший школьный возраст справедливо считается фундаментальным и ключевым для формирования основ здорового образа жизни, так как именно в этот период закладываются базовые привычки и установки, которые могут сохраниться на всю жизнь. В этот период, как убедительно показывает в своих исследованиях В. И. Лях, происходит интенсивное физическое и психическое развитие ребенка, формируются основные двигательные навыки и когнитивные функции [9]. Дети этого возраста отличаются повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям, ярко выраженной любознательностью и естественным стремлением к подражанию, что создает благоприятные условия для формирования здоровых привычек и позитивного отношения к физической активности и здоровому образу жизни в целом.

Подростковый возраст, в свою очередь, характеризуется значительными и порой драматическими физиологическими и психологическими изменениями, которые требуют особого подхода к формированию здорового образа жизни. Как справедливо подчеркивает известный психолог И. С. Кон, в этот критический период происходит интенсивный физический рост и половое созревание, активно формируется самосознание, существенно меняется система ценностей и мировоззрение подростка [10]. Эти изменения создают как новые возможности, так и определенные риски для формирования здорового образа жизни, что требует особо тщательного и деликатного подхода к организации спортивной и оздоровительной деятельности в этом возрасте.

Спортивная деятельность, без преувеличения, занимает особое и исключительно важное место в системе формирования здорового образа жизни учащихся, являясь не просто средством физического развития, но и мощным, многогранным фактором воспитания личности, формирования характера и жизненных ценностей. В современной педагогической науке накоплен значительный и разнообразный опыт исследования позитивного влияния спорта на физическое и психическое развитие детей и подростков, который убедительно доказывает многостороннее благотворное воздействие спортивной активности на формирование здоровой и гармонично развитой личности.

В. К. Бальсевич в своих фундаментальных исследованиях убедительно показывает, что спортивная деятельность обеспечивает комплексное и глубокое воздействие на организм и личность учащегося, затрагивая все аспекты его развития [5]. Систематическая спортивная деятельность обеспечивает комплексное развитие физических качеств (силы, выносливости, гибкости, координации), способствует укреплению здоровья и повышению работоспособности, а также формирует ключевые личностные компетенции: целеустремленность, дисциплинированность, командное взаимодействие и стрессоустойчивость. Все это в совокупности создает прочную основу для формирования здорового образа жизни и успешной самореализации личности в будущем.

Эффективность формирования здорового образа жизни через спортивную деятельность, безусловно, зависит от создания определенных педагогических условий, которые должны быть тщательно продуманы и реализованы в образовательном процессе. В. К. Бальсевич справедливо отмечает, что первостепенное значение имеет создание соответствующей современной материально-технической базы, которая позволяет организовать разнообразную и увлекательную спортивную деятельность [5]. Л. И. Лубышева, в свою очередь, убедительно подчеркивает критическую важность обеспечения высокой профессиональной компетентности педагогических кадров, которые должны не только обладать глубокими знаниями в области физической культуры и спорта, но и уметь эффективно мотивировать учащихся, учитывать их индивидуальные особенности и потребности [11].

Эффективное формирование здорового образа жизни посредством спортивной деятельности обеспечивается комплексом взаимосвязанных педагогических условий: развитой материально-технической базой; высокой квалификацией педагогов; научно обоснованной организацией тренировочного процесса; созданием здоровьесберегающей среды; системой мотивации обучающихся; рациональным применением информационных технологий; профессиональным психологическим сопровождением.

В современных условиях стремительного развития цифровых технологий особую значимость приобретает грамотное и целенаправленное использование информационных технологий в процессе формирования здорового образа жизни учащихся. Е. А. Солдатова в своих исследованиях справедливо отмечает двойственную роль цифровых инструментов в этом процессе: они могут быть как мощными помощниками, предоставляя доступ к обширной информации о здоровье и возможностям для онлайн-тренировок, так и потенциальными препятствиями, способствуя малоподвижному образу жизни и информационным перегрузкам [12]. Это подчеркивает необходимость разработки сбалансированного подхода к использованию цифровых технологий в процессе формирования здорового образа жизни, который бы максимизировал их преимущества и минимизировал потенциальные риски.

Проведенное комплексное исследование позволяет сделать ряд важных выводов о том, что формирование здорового образа жизни учащихся представляет собой сложный, многогранный и динамичный процесс, требующий системного и междисциплинарного подхода. Этот процесс охватывает не только физические аспекты здоровья, но и психологические, социальные и духовные компоненты благополучия личности. В современных условиях, характеризующихся высокой интенсивностью жизни и информационными нагрузками, особенно важно развивать у учащихся навыки саморегуляции, стрессоустойчивости и критического мышления в отношении своего здоровья.

Спортивная деятельность выступает ключевым фактором формирования здорового образа жизни, оказывая системное влияние на физическое, психическое и социальное развитие личности. Данный вид активности обеспечивает как укрепление здоровья и развитие физических качеств, так и формирование значимых личностных характеристик: целеустремленности, дисциплинированности, навыков командной работы и стрессоустойчивости. Все эти качества имеют критическое значение для успешной самореализации личности в современном обществе.

Эффективность формирования здорового образа жизни через спортивную деятельность во многом зависит от создания соответствующих педагогических условий и тщательного учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Реализация данных задач предполагает системный подход, охватывающий модернизацию материально-технической базы, повышение профессионализма педагогов, создание здоровьесберегающей среды и разработку действенных механизмов мотивации обучающихся.

В современных условиях цифровизации образования и повседневной жизни необходимо уделять особое внимание грамотному и сбалансированному использованию информационных технологий в процессе формирования здорового образа жизни. Цифровые инструменты могут стать мощным средством мотивации, обучения и контроля в области здоровьесбережения, но их применение должно быть тщательно продумано и интегрировано в общую систему физического воспитания и спортивной деятельности.

Не менее важным аспектом является организация профессионального психологического сопровождения спортивной деятельности учащихся. Это необходимо для обеспечения эмоционального благополучия, предотвращения психологического выгорания и формирования устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни. Психологическая поддержка особенно важна в критические периоды развития, такие как подростковый возраст, когда происходят значительные физиологические и психологические изменения.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование здорового образа жизни учащихся – это не просто педагогическая задача, а важнейший социальный императив, от успешного решения которого во многом зависит будущее здоровье и благополучие нации. Это требует консолидации усилий образовательных учреждений, семьи, общества и государства в целом. Только комплексный, научно обоснованный и персонализированный подход к организации спортивной деятельности и формированию здорового образа жизни может обеспечить долгосрочный позитивный эффект и способствовать воспитанию здорового, активного и успешного поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2023 год. М.: Министерство здравоохранения Российской Федерации, 2023. 156 с.
2. *Амосов Н. М.* Раздумья о здоровье. М.: Физкультура и спорт, 2021. 198 с.
3. *Брехман И. И.* Валеология – наука о здоровье. М.: Физкультура и образование, 2020. 212 с.
4. *Ашмарин Б. А.* Теория и методика физического воспитания. М.: Просвещение, 2021. 287 с.
5. *Бальсевич В. К.* Спортизация физического воспитания в общеобразовательной школе // Теория и практика физической культуры. 2022. № 5. С. 18–23.
6. *Виленский М. Я.* Физическая культура и здоровый образ жизни студента. М.: КноРус, 2023. 239 с.
7. *Ирхин В. Н.* Школа здоровья: практические материалы по валеологизации школьной образовательной системы. Барнаул: БГПУ, 2021. 168 с.
8. *Малярчук Н. В.* Здоровьесберегающая деятельность педагогов // Педагогика. 2023. № 1. С. 55–61.
9. *Лях В. И.* Физическая культура в школе. М.: Просвещение, 2022. 178 с.
10. *Кон И. С.* Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 2023. 192 с.
11. *Лубышева Л. И.* Социология физической культуры и спорта. М.: Академия, 2021. 272 с.
12. *Солдатова Е. А.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме // Психологическая наука и образование. 2023. № 4. С. 34–45.

ГЛАВА 13. ФОРМИРОВАНИЕ ШАХМАТНОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. М. Суходолова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В рамках данного исследования анализируется история популяризации шахмат в СССР и современной России, раскрывается понятие шахматной грамотности, обосновывается необходимость включения раздела, посвященного основам шахматной игры, в курс методики преподавания математики в начальной школе, описывается методика формирования шахматной грамотности у будущих учителей начальной школы, анализируется влияние шахмат на когнитивные способности будущих педагогов.

Ключевые слова: шахматы; шахматная подготовка; учитель начальной школы; шахматная грамотность; шахматный потенциал; когнитивные способности; внеурочная деятельность; обучающие шахматные платформы.

Annotation. This study analyzes the history of chess popularization in the USSR and modern Russia, reveals the concept of chess literacy, justifies the need to include a section on the basics of the chess game in the course of teaching mathematics in elementary schools, describes the methodology for the formation of chess literacy among future elementary school teachers, analyzes the influence of chess on the cognitive abilities of future teachers.

Key words: chess; chess training; elementary school teacher; chess literacy; chess potential; cognitive abilities; extracurricular activities; educational chess platforms.

Наша страна всегда с особым уважением относилась к шахматам как виду спорта, как к инструменту развития головного мозга, как к досуговой деятельности для большинства населения в Советском Союзе. Несколько десятилетий назад эта игра была одним из самых популярных видов спорта наравне с хоккеем и футболом, что объясняется несколькими факторами. Шахматы воспринимались как высокоинтеллектуальное времяпрепровождение, способствующее развитию логического мышления, стратегического планирования и аналитических способностей, что в целом соответствовало идеологии Советского Союза, где ценилось образование, наука и интеллектуальные достижения. Помимо этого шахматы были включены в школьную программу и широко пропагандировались как средство развития умственных способностей у детей и молодежи. Советские власти стимулировали

развитие шахматного спорта, создавая клубы, школы и учреждения, где профессиональные шахматисты могли тренироваться и соревноваться. Не менее важным фактором, способствовавшим популярности шахмат в СССР, было высокое качество подготовки и профессионализма советских шахматистов. Советские гроссмейстеры и мастера шахмат добивались выдающихся успехов на международной арене благодаря своему таланту, упорному труду и системе тренировок, поддерживаемой государством. В каждом дворе или парке по выходным можно было увидеть мужчин, играющих в шахматы, в каждой школе имелись кружки, посвященные этой игре, в санатории и дома отдыха часто приезжали гроссмейстеры и устраивали сеансы одновременной игры, на заводах и предприятиях в обеденный перерыв можно было встретить мужчин, играющих партию, в газетах печатались задачи, решение которых можно было проверить только в следующем номере. Шахматы в СССР являлись частью культуры населения, ознакомление с правилами игры происходило еще в раннем детстве в кругу семьи, а совершенствование навыков игроков – в юности. Вероятность найти талантливое дарование и взрастить чемпиона была велика, так как поле для отбора было очень обширным.

Множество величайших игроков планеты были именно из Советского союза: Александр Алехин, Михаил Ботвинник, Василий Смыслов, Михаил Таль, Борис Спасский, Тигран Петросян, Анатолий Карпов. Но с начала девяностых годов XX века интерес к шахматам стал постепенно угасать, политические и экономические события, происходящие в тот период времени сильно повлияли на сознание людей, изменились приоритеты, начались процессы изменения культуры, многие секции и кружки были в тот период закрыты, а чуть позже настал период первых игровых приставок и развития информационных технологий, который начал постепенно вымещать досуг детей, связанный с настольными интеллектуальными играми.

Если проследить историю современных шахмат с 2000 по 2023 гг., то лишь Владимиру Крамнику (1975 г. р.) в последний раз удалось стать чемпионом мира в 2006–2007 гг. На сегодняшний день чемпионом мира является представитель

Китай Дин Лижэнь, а до этого на протяжении десяти лет первенство удерживал норвежец Магнус Карлсен. На февраль 2024 г. в рейтинге ФИДЕ лучшими шахматистами являются представители Норвегии, США, Нидерландов, Китая, Франции. Ян Непомнящий, как представитель России, занимает только седьмую строчку данного рейтинга, Сергей Карякин – 11, Александр Грищук – 21, Владислав Артемьев – 30, Даниил Дубов – 32, Андрей Есипенко – 33.

В России запущена программа по популяризации данной игры среди детей и молодежи: уже реализуются несколько инициатив, направленных на развитие шахматного спорта. Например, в рамках федеральных проектов по всей стране создаются центры развития цифрового и гуманитарных профилей – Кванториумы, на базе которых можно записаться на курс «Основы шахматной грамотности». Еще одним из ключевых моментов является включение шахмат в школьную программу, благодаря чему в ряде регионов России шахматы уже являются обязательным предметом в школах или одним из предметов внеурочной деятельности, что способствует формированию у детей логического мышления, усидчивости и аналитических способностей. Кроме того, в России активно поддерживается шахматное образование и тренировка молодых талантов, для чего созданы специальные шахматные школы, детские клубы, а также проводятся различные соревнования и тренировочные сборы. Государство также оказывает поддержку шахматным федерациям и организациям, способствуя проведению масштабных турниров и международных соревнований внутри России. Одну из крупнейших шахматных федераций (Московской области) на сегодняшний день возглавляет Сергей Карякин, которым ведется активная и целенаправленная работа по развитию шахматного потенциала у детей и молодежи России.

Под шахматным потенциалом будем понимать совокупность имеющихся когнитивных и психологических возможностей у игрока, направленных на достижение высших спортивных результатов в области шахматной игры. Михайловой И. В. и Алифировым А. И. было введено понятие качественного индекса шахматного потенциала, как совокупности физической,

психологической, технико-тактической и инфокоммуникационной компонент подготовки, динамично изменяющихся на различных этапах развития спортивного мастерства [1].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью включения шахматной подготовки студентов, обучающихся по направлениям подготовки Педагогическое образование (Дошкольное образование, Начальное образование), потому что данные уровни образования являются фундаментом для становления и наращивания шахматного потенциала России. Шахматы становятся одним из важнейших компонентов обязательной внеурочной деятельности согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, а значит существует запрос государства на высокопрофессиональные педагогические кадры, обладающие необходимыми компетенциями в области реализации соответствующих образовательных программ.

Для того, чтобы эффективно реализовывать образовательные программы в рамках дошкольного и начального образования, необходимо, чтобы педагог сам обладал шахматной грамотностью, знал правила игры, методику преподавания, современные формы и методы взаимодействия с детьми, направленные на повышение интереса к данному виду спорта.

Под шахматной грамотностью будем понимать один из аспектов функциональной грамотности человека, который подразумевает знание фигур и их особенностей, правил ведения шахматной игры, терминологию шахматной партии, основу стратегии и тактики шахматной партии, умения читать и вести шахматную нотацию, а также непосредственно навыки игры в шахматы.

Шахматная грамотность – это умение играть в шахматы и понимание основных правил и стратегий игры. Человек, обладающий шахматной грамотностью, способен правильно перемещать фигуры по доске, определять ценность фигур, планировать ходы и анализировать возможные варианты развития игры. Она также включает в себя знание базовых шахматных терминов и концепций, таких как рокировка, вилки, пешечное большинство и т.д.

Шахматная грамотность является основой для развития игрового мастерства в шахматах [2].

К сожалению, современные образовательные учебные планы высшего образования не подразумевают отдельной дисциплины, посвященной методической подготовке будущих учителей для проведения занятий по шахматам, поэтому в качестве разрешения данного противоречия, предлагается ввести соответствующий раздел в курс дисциплин «Методика обучения математике в начальной школе» и «Математическое развитие дошкольников», что позволит повысить качественный уровень подготовки будущих педагогов.

Фрагмент рабочей учебной программы по дисциплине «Методика обучения математике в начальной школе» представлен в Таблице 1, на формирование основ шахматной грамотности у студентов отводится 8 часов.

Таблица 1 – Фрагмент рабочей программы дисциплины «Методика обучения математике в начальной школе»

№	Тема раздела	Количество часов	Содержание лекционного материала
1	История и правила шахматной игры.	2	История развития шахматной игры, русская шахматная школа, великие отечественные шахматисты, правила игры, названия фигур, правила передвижения фигур по доске, правила записи ходов, основная терминология игры
2	Основы стратегии и тактики в шахматной игре	2	Дебют, миттельшпиль, эндшпиль, элементы оценки позиции, сравнительная сила фигур, ограничение подвижности фигур (заграждение, отсечение полей, защищающая фигура, связка), форсированные ходы (шах, двойной удар, взятие), комбинации
3	Методика обучения младших школьников шахматной игре	4	Основные формы, методы, средства обучения шахматной игре, обучение детей геометрии шахматной доски (поля, диагонали, горизонталы, вертикали), знакомство обучающихся с фигурами и правилами, анализ примерных программ внеурочной деятельности по шахматам в начальной школе, обзор современных учебных

			пособий, компьютер и шахматы, инфокоммуникационные технологии для обучения детей игре в шахматы, задачи и дидактические игры при обучении детей шахматной игре в 1-4 классах
	ИТОГО	8	

Знакомство с шахматной доской, названием фигур, правилами их передвижения по доске необходимо знакомить детей в дошкольном возрасте, но в рамках обучения в начальной школе необходимо актуализировать имеющиеся знания и методично и целенаправленно работать над совершенствованием знаний и умений ребенка. В рамках работы с дошкольниками можно использовать современную учебно-методическую литературу:

Рабочая тетрадь № 1, № 2, № 3. Шахматы с елотом. Е. И. Волкова, Е. А. Прудникова. (от 3 лет).

Набор тетрадей. Шахматы и логика Пархоменко С. В. (для детей 5, 6, 7 лет).

Первая рабочая тетрадь для будущих гроссмейстеров. Костров В. В.

Рабочая тетрадь (книга-раскраска). Тигренок в шахматном королевстве. Степовая Т. Ю.

Набор карточек. 33 карточки с заданием на обороте. Цветкова Т. В.

В рамках начального образования для работы во внеурочной деятельности достаточно часто используется учебно-методический комплект Е. И. Волковой, Е. А. Прудниковой серии «Шахматы в школе», который включает в себя учебник, задачник, тесты и контрольные работы на каждый год обучения.

Данные пособия в обязательном порядке должны быть проанализированы и изучены студентами педагогических направлений в ходе учебных занятий. В рамках практической подготовки обязательным условием формирования шахматной грамотности у студентов является формирование умения решать задачи и упражнения.

Следующим условием формирования шахматной грамотности является формирование непосредственного навыка игры. В условиях ограниченности времени, отведенных на изучение данного раздела, целесообразным будет использовать специальное программное обеспечение и интернет порталы, для осуществления практической подготовки, в том числе в рамках самостоятельной работы, где партии могут вестись между игрок – игрок, игрок – компьютер. Наиболее популярные обучающие ресурсы представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Платформы для обучения игры в шахматы

№	Название	Описание возможностей	Ссылка на ресурс	Условия использования
1	Chess.com	Решение задач в нескольких режимах (тактический штурм, тактическая дуэль, ежедневная задача, выбор тематики для отработки уроков), игра с человеком из сообщества, а также имеется возможность пригласить в партию знакомого, отправив приглашение, игра с компьютером на разных рейтингах, разных уровнях, в том числе с имитацией игры известных гроссмейстеров, есть режим подстраивающейся игры, где компьютер определяет Ваш уровень и играет на этом же уровне, большая база видео-уроков, сохранение и анализ сыгранных партий, общение, обзор мировых турниров, шахматные новости, статьи, шахматное ТВ, клубы, лиги и т. д.	www/chess.com	Бесплатно, подписка для расширения возможностей. На период февраль 2024 года сайт заблокирован на территории России, но можно использовать мобильное приложение.
2	Lichess.org	Возможности игры в разных режимах, в том числе сеанс одновременной игры,	https://lichess.org/	Бесплатно, но есть возможность добровольного пожертвования

		раздел задачи, обучение (основы шахмат, практика, координаты, студия, тренеры), просмотр трансляций, текущих партий, стримеров, видеотек, сообщество (клубы, игроки, форум, блог), инструменты анализа партий, разбор и изучение дебютов, редактор доски.		(ежемесячно или разово)
3	Чесфилд	Игра онлайн, решение задач, шаблоны для печати, объявления о шахматных турнирах	https://chessfield.ru/	бесплатно
4	Chess King	Игра против компьютера и онлайн, участие в турнирах и конкурсах, анализ партий, обучающие курсы от начинающего до мастера, задачи и упражнения, статистика партий, можно подобрать тренера или стать им, открытые онлайн лекции.	https://learn.chessking.com/	бесплатно с ограниченным функционалом, для обучения нужна подписка, работа с тренером оплачивается отдельно.
5	MyChess	Первая российская шахматная экосистема (аналог платформы chess.com со схожим функционалом). Многие возможности находятся еще в стадии разработки.	https://join.mychess.app/	Бесплатно. Есть возможность платного участия в турнирах, платного обучения

Данные площадки предоставляют большой спектр обучающих возможностей бесплатно (тренинги, видеообзоры, разбор партий, онлайн игра, изучение дебютов, матовых комбинаций, комбинаций для достижения ничьей. Рекомендуется включение в образовательный процесс самостоятельной работы студентов в рамках отечественной платформы MyChess для формирования навыков игры).

Основная и главная цель формирования шахматной грамотности у обучающихся на педагогических направлениях – подготовить учителей,

способных не только обучить правилам игры и передвижению фигур по доске, но и увлечь дошкольников и младших школьников красотой игры в шахматы, приобщить их к культуре времяпрепровождения за интеллектуальными настольными играми, выработать привычку у детей ежедневного упражнения за шахматными задачами, приобщить к богатому культурному шахматному наследию нашей страны, воспитать гордость за отечественных гроссмейстеров мирового класса, познакомить с шахматами как с видом спорта, увлечь турнирами и соревнованиями, показать онлайн платформы и образовательные ИКТ-площадки, где маленькие дети смогут непринужденно и в игровой форме наращивать свой шахматный потенциал, который, возможно, впоследствии станет крепким фундаментом для современного шахматного спорта высших достижений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Индекс шахматного потенциала. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/5348>
2. *Суходолова Е. М.* Влияние шахматной грамотности на когнитивные способности младших школьников // Проблемы и перспективы осуществления междисциплинарных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Уфа, 2023. С. 137–140.
3. *Дворяткина С. Н., Карапетян В. С., Розанова С. А.* Множественность целеполагания в педагогической деятельности: математика на шахматной доске // Высшее образование в России. 2019. № 4.
4. *Коробейников П. В., Коробейникова Ю. А.* Методика преподавания шахмат у детей дошкольного возраста // Ученые записки университета им. Лесгафта. 2019. № 11(177).
5. *Евсеев А. В.* Шахматы в личностном развитии студентов транспортного вуза // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 5 (195).
6. *Прудникова Е.А., Волкова Е. И.* Шахматы в школе: 6-й класс: тесты и контрольные работы: учебное пособие. М.: Просвещение, 2023.
7. *Калиниченко Н.* Шахматы для начинающих: правила, навыки, тактики. М.: Эксмо, 2022. 352 с.

ГЛАВА 14. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. Ю. Тарасенкова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В статье раскрываются основные методы нейропсихологической коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста. Кратко описываются факторы, провоцирующие развитие патологий, текущие состояние нейропсихологии. Особое внимание в работе уделено методу замещающего онтогенеза, который позволяет комплексно развивать базовые навыки и творческие способности ребенка. Раскрыта суть некоторых из упражнений, которые целесообразно включать в программу занятий с детьми с особенностями развития, суть дифференцированного подхода при их использовании. В заключение автором выделены основные закономерности коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, даны рекомендации по отдельным ее этапам.

Ключевые слова: коррекционная работа; Луриевские тесты; метод замещающего онтогенеза; нейропсихология; онтогенез.

Annotation. In the article, the author reveals the main methods of neuropsychological correction of developmental disorders of preschool children. The factors provoking the development of pathologies, the current state of neuropsychology are briefly described. Special attention is paid to the method of substitution ontogenesis, which allows to comprehensively develop the basic skills and creative abilities of the child. The essence of some of the exercises that it is advisable to include in the program of classes with children with special needs, the essence of a differentiated approach when using them is revealed. In conclusion, the author highlights the main patterns of correctional work with preschool children, gives recommendations on its individual stages.

Keywords: correctional work; Luriev tests; method of substitution ontogenesis; neuropsychology; ontogenesis.

Феномен снижения норм психического развития у детей дошкольного возраста отечественными и зарубежными психологами был выделен как одна из основных черт современного общества. В этой связи возникла необходимость в разработке комплексных мер по устранению дизонтогенетических проблем у дошкольников. Особое место в системе наук, занимающихся исследованием данного вопроса, занимает нейропсихология, научная дисциплина изучающая формирование мозговой организации психических функций. Как правило, к ней

обращаются в тот период, когда мозг человека находится в стадии активного формирования и проявляет высокую пластичность. В процессе онтогенеза этот этап захватывает возраст от 3 до 13 лет, на протяжении которого важно своевременно выявить нарушения в развитии ребенка и выработать нейропсихологические методы, способные их устранить.

Текущая ситуация в общеобразовательных учреждениях усугубляется тем, что выявление патологий психического развития практически невозможно в клинических условиях, поскольку проведенные в них исследования зачастую показывают результаты в пределах допустимых норм [1]. Тем не менее анализ процессов обучаемости свидетельствует о низких темпах освоения учебного материала у детей, что обнаруживает необходимость в альтернативных методиках исследований.

Одна из наиболее популярных методик исследования нейромоторной готовности детей к обучению была разработана английским психологом Питером Блайтом. Основу его исследования составило изучение взаимосвязи нейромоторной незрелости и сложностей в выполнении типовых школьных заданий, таких как письмо, чтение, выполнение математических упражнений, требующих концентрации и удержания внимания [5]. Суть методики состоит в проверке интеграции первичных рефлексов, которые формируются в раннем возрасте. Исходя из наличия между ними взаимосвязи можно сделать вывод о возможности развития тех или иных познавательных процессов у ребенка, либо блокировки у него отдельных процессов мышления.

Как правило, работа по реабилитации детей ведется в двух направлениях: нейропсихологическом и телесно-ориентированном. В первом случае акцент делается на дефектологической и логопедической работе, а во втором на нетривиальных формах индивидуальной и групповой психотерапии, таких как натуропатия, детская йога, массаж, мануальная терапия. Исходя из вышеперечисленного, можно предположить, что программа активации отдельных психических функций у детей должна включать комбинацию когнитивных и двигательных методов работы. Низкая эффективность работы в

таком направлении объясняется тем, что большинство педагогов инклюзивного развития понимают данную рекомендацию буквально, как чередование упражнений различного рода, тогда как для получения результата необходимо чтобы каждое разнонаправленное упражнение дополняло предыдущее и вело к устранению нарушения конкретных психических функций.

В процессе разработки методологической базы для работы с детьми с особенностями развития, педагоги обращаются к одной из ставших классическими моделей модели А. Р. Лурия о трех структурно-функциональных блоках, каждый из которых выполняет отдельную функцию в психическом устройстве мозга [2]. Блок поддержания оптимального уровня бодрствования, аналитический блок и блок регуляции сложных форм психической деятельности активно задействованы при использовании метода замещающего онтогенеза, значительным преимуществом которого над другими является его комплексность.

Принцип действия данного метода заключается в создании взаимосвязи между актуальным уровнем развития ребенка и теми участками онтогенеза, которые по тем либо иным причинам были вовремя не задействованы. Как следует из названия метода, специалист определяет проблемные места и компенсирует их специальными упражнениями, направленными на замещение неотработанной системой головного мозга части. Трудность коррекционного периода заключается в том, что программа занятий является достаточно объемной, требующей наличия четкой последовательности упражнений, разрыв в хронологии которых вызовет потерю эффективности занятий.

Для формирования психического воздействия по принципу «симптом – мишень» необходимо составить матрицу психического развития ребенка, куда включены такие стадии онтогенеза как ретроспектива, актуальные и перспективные состояния психических функций ребенка. В процессе занятий затрагиваются все три уровня, однако время уделяемое каждому из них будет варьироваться от тяжести исходного состояния подопечного. При этом необходимо исключить доминантную работу над любым из состояний, в ходе

которой неизбежна утрата системности в занятиях. Существенное смещение акцентов опасно и тем, что при резкой смене обстановки и отсутствии знакомых упражнений на отработку базовых навыков ребенок может утратить прогресс, достигнутый за долгий период.

Практическая работа с детьми, имеющими затруднения в выполнении познавательных функций, начинается с диагностики имеющихся проблем. Необходимо отметить, что данный этап не только предваряет дальнейшую работу, но и сопровождает весь ход занятий, позволяя педагогу корректировать их содержание. У авторов нейропсихологических исследований сложилось разное представление о формах диагностики способностей дошкольников, часть из них отдает предпочтение количественным методам оценки, тогда как другие придерживаются исключительно качественного подхода к оцениванию.

Несмотря на противоречивость мнений по данному поводу, методы количественного оценивания предоставляют наиболее емкую информацию о состоянии ребенка, над преобразованием которого будет трудиться педагог. Наиболее распространенной формой диагностики являются тесты, по результатам которых исследователь может сделать вывод не только о нейропсихологическом состоянии каждого ребенка, но и об общем для группы детей нейропсихологическом паттерне, динамике его проявления на протяжении цикла занятий.

Одной из наиболее популярных диагностик являются Луриевские тесты. Их преимущество заключается в вариативности, которая предполагает сокращение, либо увеличение параметров, по которым проводится исследование [4]. Точность тестирования состоит в особой процедуре оценивания результатов, согласно которой суммарный балл по каждой из рассматриваемых психических сфер делится на количество проб. Необходимо отметить, что для получения полного представления о нейропсихическом состоянии ребенка тестирование должно включать в себя разноплановые задания на определение состояния как можно большего числа высших психических функций у тестируемого.

Выполнение отдельных заданий предполагает дифференцируемый подход, что позволяет сделать методику исследования еще более гибкой, а ее результаты более достоверными. Так, в блоке, посвященном динамическому праксису, комбинации, которые должен повторить испытуемый варьируются по сложности в зависимости от его возраста. Таким образом, детям 3-летнего возраста достаточно повторить комбинацию из 2 элементов, детям от 4 лет – 4 и детям от 5 лет – 6 элементов соответственно. Кроме того, детям от 5 лет предлагается более усложненный вариант задания, где им требуется не только повторить комбинацию, но и графически изобразить узор из нескольких сменяющихся элементов, не отрывая руки от бумаги [3].

Таким образом, при проведении диагностики учитывается не только разноплановость психических функций, но возрастные особенности детей, оказывающие непосредственное влияние на их усидчивость, самоконтроль, самостоятельность, а также внимательность и аккуратность при выполнении заданий.

Следующим этапом коррекционной работы становится составление программы занятий и их проведение, где отработка двигательных навыков проходит в гармоничном сочетании с развитием когнитивных способностей ребенка. Наиболее приемлемым способом проведения коррекционных занятий считается игра, где в простой и ненавязчивой форме дети расширяют свои возможности. Отработка каждого из навыков и устранение нарушений предполагает индивидуальный подход, учитывающий сложность дефекта, а также вариативность работы с детьми, которым в силу возраста сложно выполнять однообразные задания в течении длительного промежутка времени.

Особое место в коррекционной работе отводится детям с нарушением внимания, которые проявляют низкий познавательный интерес к занятиям, а также безучастно относятся к собственным ошибкам и достижениям. Как правило, при работе с ними педагоги используют социально-психологические методы, раскрывающие механизмы мотивации и поощрения ребенка. В результате, помимо развивающей функции, проводимые занятия будут

способствовать социализации детей, построению их доверительного контакта со взрослыми.

При составлении коррекционной программы необходимо учитывать не только потребность детей в восстановлении психических функций, но и в социальной адаптации. Соответственно в план занятий целесообразно включать парные упражнения, рассчитанные как на детей одного возраста, так на их родителей. Данный аспект важен и потому, что для достижения максимального эффекта от занятий необходимо, чтобы работа с педагогом сочеталась с отработкой навыков в домашних условиях, в результате чего ребенок не просто механически отрабатывает проблемные рефлексy, но и обрабатывает полученную информацию, наглядно понимая, как она может пригодиться ему в повседневной жизни.

По мере усвоения плана занятий можно усложнять сам формат заданий. К примеру, вместо заданий с единственно возможным вариантом решения можно предлагать упражнения, рассчитанные на творческий подход. Хорошим педагогическим приемом будет использование метода под названием «детектор ошибок», при котором при формулировке задания специально допускается ошибка, соответственно найти и устранить ее должен сам ребенок. Особенность данного метода заключается в том, что при его применении обучение направлено в обе стороны, так как ребенок получает пусть иллюзорную, но все же возможность научить чему-нибудь взрослого.

В процессе нейропсихологической коррекции необходимо не только применять комплекс упражнений, но и устранять причины, препятствующие полноценному развитию ребенка. Наиболее очевидной из них является пассивный образ жизни, при котором дети практически не участвуют в подвижных играх и других формах двигательной активности, что провоцирует развитие такого феномена как «сенсорный голод». Соответственно результатом совместных усилий педагогов и родителей должно стать создание такого повседневного фона, который будет провоцировать повышение психосоматического статуса ребенка.

Таким образом, большинство нейропсихологических программ можно охарактеризовать как абилитационные, то есть направленные на выявление и развитие разнообразных способностей ребенка. Лучшим периодом для развития способностей детей является дошкольный период, когда мозг является более пластичным и восприимчивым к тренировкам. Сочетание нейропсихологических методов, упорядоченных в систему позволяет восстановить навыки ребенка и адаптировать его к социальной жизни, что в полной мере развивает его биологическую и социальную природу как полноценного члена общества в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кушнир И. С, Цветков А. С.* Нейрологопедия: диагностика и коррекция тяжелых нарушений речи у дошкольников. М., 2021. 192 с.
2. *Перышкова С. А.* Применение нейропсихологического подхода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста // Гаудеамус. 2021. № 3(49).
3. *Праведникова И. И.* Игры и упражнения. М.: Айрис – пресс, 2018 г.
4. *Сорокина О. Ю., Панюшкина О. Н., Аббасова Ю. И., Максимова Е. И.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в связи задачами их подготовки к школьному обучению // КПО. 2018. № 2(14).
5. *Шевырева Е. Г.* Эффективность нейропсихологической коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. № 3.

ГЛАВА 15. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ И ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЕГО УЧАСТНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ПОВЛИЯВШИХ НА РАЗВИТИЕ ДАННОГО ПРОЦЕССА

Л. Т. Усманова

Д. В. Рощина

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Аннотация. В статье авторы рассматривают развитие процесса компьютеризации от зарождения цифры в Древней Греции до создания первого современного компьютера в XX в., освещают последовательные исторические этапы данного процесса с краткой характеристикой каждого шага и основных достижений ученого, оказавшего воздействие на развитие компьютеризации на конкретном этапе. Особое внимание авторы обращают на педагогический аспект процесса компьютеризации. Суть данного аспекта в том, что на становление ученых, которые основывали и развивали цифровизацию, большое воздействие оказали тьюторы, сопровождающие будущих научных деятелей в тот или иной период своей жизни и деятельности, в особенности, во время обучения.

Ключевые слова: цифровизация; компьютеризация; Древняя Греция; Пифагор; Аристотель; изобретение компьютера; история философии; теория чисел; Буль; Декарт; Лейбниц; тьюторство.

Annotation. In the article, the authors consider the development of the computerization process from the origin of numbers in Ancient Greece to the creation of the first modern computer in the 20th century, highlight the successive historical stages of this process with a brief description of each step and the main achievements of the scientist who influenced the development of computerization at a particular stage. The author pays special attention to the pedagogical aspect of the computerization process. The essence of this aspect is that the formation of scientists who founded and developed digitalization was greatly influenced by tutors accompanying future scientists at one time or another in their lives and activities, especially during their studies.

Key words: digitization, computerization, Ancient Greece, Pythagoras, Aristotle, invention of computer, history of philosophy, theory of number, Boole, Descartes, Leibniz, tutoring.

Современную жизнь нельзя представить без цифровизации и компьютеризации. Наша деятельность, как трудовая, так и бытовая, связана с использованием компьютеров. Люди общаются посредством них, работают, учатся, получают информацию, используют их для отдыха. Процесс компьютеризации необратим: он делает информацию более доступной, изменяет

процессы взаимодействия между людьми, ускоряет обмен данными. Именно процесс компьютеризации создал современное информационное общество, постоянно меняющееся и развивающееся.

Процесс компьютеризации не был обезличен. В разное время, начиная от Древней Греции и заканчивая современностью, процесс компьютеризации осуществлялся учеными, которые, будучи хорошо образованными, применили свои знания в нужном русле, чтобы привести нашу жизнь к активному использованию компьютеров. На образование человека в тот или иной период времени активно влияют те люди, которые помогают получать знания, применять их в своей жизни и деятельности, обладать функциональной грамотностью.

Кто же такой тьютор? Современный толковый словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой трактует данный термин следующим образом: «индивидуальный научный руководитель учащихся колледжа или университета, помогающий им наиболее разумно организовать учебный процесс» [3]. В Древней Греции, с анализа которой начинается данная статья, «тьютор» – это софист, чей труд оплачивался, в то время, как педагогами были рабы, воспитывающие детей.

Цель данной статьи заключается в обосновании положительного влияния тьюторского сопровождения на становление ученых, оказавших влияние на развитие процесса компьютеризации в разные исторические периоды данного процесса.

В соответствии с указанной целью статьи были поставлены следующие задачи:

- на основе всестороннего анализа литературы раскрыть исторический аспект становления и развития процесса компьютеризации;
- изучить критерии успешности ученых, оказавших влияние на процесс компьютеризации, как результат тьюторского сопровождения, применяемый в процессе их образования;

– обосновать связь между тьюторским сопровождением ученых, оказавших влияние на процесс компьютеризации, и их вкладом в мировую науку.

В ходе исследования активно применялись следующие методы:

- изучение специальной литературы;
- анализ опыта тьюторского сопровождения в разных странах;
- исторический метод.

Научная новизна статьи заключается в обосновании связи между тьюторским сопровождением ученых и историко-педагогическим аспектом развития компьютеризации.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что вопросы, рассматриваемые в статье, могут стать дополнением методологии и технологии профессионального образования, философии, информатики.

Практическая значимость состоит в составлении логической схемы, наглядно показывающей процесс развития информационных технологий, а также анализе положительного воздействия тьюторского сопровождения на процесс образования будущих ученых, оказавших влияние на формирование процесса компьютеризации.

Процесс компьютеризации является относительно новым. Первые попытки использования компьютерной техники для финансовых подсчетов датируются 50-ми годами XX в. Однако, обратимся к гораздо более ранней эпохе, когда в Древней Греции зарождалась новая философская культура, в основе которой лежали мифология и религия. Из поколения в поколение мудрость древнегреческого народа передавалась его великими сынами. Как мудрость тысячелетий берет исток из древнегреческой философии, так и современная компьютеризация зарождается в V в. первого тысячелетия до нашей эры.

В VI в. до н. э. Фалесом была создана первая в Древней Греции философская школа – милетская. Параллельно и почти одновременно с милетской школой развивалось учение Пифагора [1].

Пифагор Самосский жил в период около 570–500 гг. до н.э. По многочисленным легендам Пифагор – великий мудрец, маг и чародей, полубог, наследник всей античной и древневосточной науки. Покинув остров Самос, он побывал в Египте и Вавилоне, постигнув там тайные учения жрецов и халдеев.

На становление Пифагора как древнегреческого ученого оказали большое влияние старец Гермодамант и Ферекид Сиросский. Гермодамант был потомком эпических певцов. Их творчество воспринималось не только как рассказы о деяниях современных «мужей», но оно также обладало воспитательным эффектом. Слушая песни Гермодаманта, Пифагор проникался любовью к музыке, которую сохранил на всю жизнь. Даже сам Пифагор, будучи уже наставником, начинал общения со своими воспитанниками с песен Гомера. Именно в музыке Пифагор нашел прямое доказательство того, что «все есть число». Ферекид Сиросский привил Пифагору умения получать суть логоса из природы, именно ее считая своим наставником. Ферекид также побудил Пифагора отправиться путешествовать, видя, что пытливому уму его воспитанника становится тесно на острове Самос. «Помни: путешествия и память суть два средства, возвышающие человека и открывающие ему врата мудрости» [2], сказал Ферекид Сиросский Пифагору.

Сам же Пифагор как тьютор имел огромный авторитет. «Его указания пифагорейцы называли «словами бога» [4]. Даже в греческой колонии Кротон, находящейся в Южной Италии, жители единодушно избрали его своим духовным наставником.

Пифагор был величайшим математиком древности, добившимся огромных достижений в геометрии, планиметрии, создании учения о числах, которое он возвел в ранг религии, доказывая, что число – основной принцип всего существующего. Числа в философском учении Пифагора рассматривались не абстрактными аналогами действительно существующих предметов, но живыми сущностями, передающими свойства определенного пространства, энергии или акустической вибрации. Неповторимость числа, по мнению последователей школы Пифагора, позволяет отражать даже реалии этического плана. Им

казалось, что такие явления, как любовь и дружбу, проще выразить числом, чем посредством физических сущностей. Кроме того, «этому философу приписывают утверждение, что каждые 10 тысяч лет все повторяется «нумерически» (т.е. буквально)» [12]. Вполне вероятно, что и наша цивилизация повторяет путь той, что когда-то существовала.

По мнению Пифагора, цифровые структуры являлись источником гармонии космоса. Космос же по видению Пифагора представлял собой физико-геометрическо-акустический организм. Будучи математиком, Пифагор свято верил и чтит магию чисел. Еще путешествуя по Египту он получил «цифровые матрицы», откуда они добрались и до Европы.

Современность дала новый виток жизни теории чисел Пифагора. Здесь можно провести четкую параллель между древним и современным мирами. Сейчас большинство видов деятельности так или иначе являются компьютеризированными. Любая информация, загруженная в память компьютера, представляется в виде чисел, а любую проблему реально заменить на числовые отношения, что является доказательством актуальности взглядов и идей Пифагора. Иными словами, «число есть все».

Спустя двести лет в платоновской Академии города Афин начинает звучать голос другого древнегреческого ученого и философа, Аристотеля, жившего в 384–322 гг. д н.э. Сам Платон называл молодого Аристотеля «философом истины» и «умом своей школы». Двадцать лет провел Аристотель в Академии, сначала учась в ней, а потом преподавая философию. Он был ярким примером «универсального человека».

Аристотель наравне с Сократом и Платоном был наиболее уважаемыми западными учителями – тьюторами. Он вовлекал своих воспитанников в плодотворный диалог, что позволяло ученикам учиться путем принципа подражания [14]. Такая форма обучения являлась центром сосредоточения греческого метода тьюторства. Тьюторы обучали своих учеников тому, что знали сами, и, помимо этого, культурным ценностям семьи.

Аристотель, лишившись родителей в раннем возрасте, воспитывался «приемным отцом» Проксеном, который его также обучал. Во время путешествия по Афинам, Аристотель нанимал тьюторов, которые были знакомы с Платоном. Он стал настолько образован, что Платон заметил: «Аристотель – разум моей школы». В своей «Политике» Аристотель указывал на важность хорошего тьютора даже для самого маленького ребенка. По его словам, тьюторы детей должны решать проблему выбора сказок и историй для них, а также надзирать за игрой детей.

Ученые-философы Древней Греции основали тьюторство в качестве окончательной формы обучения. Данный процесс обучения, имеющий в своей основе диалог, побуждал образованных людей становиться «свободными мыслителями». Каждое последующее поколение тьюторов прибавляло к этой модели тьюторства что-то свое и расширяло рамки тьюторского образования [11].

Аристотель стал первым, кто формально упорядочил и определил правила логики в своей основополагающей работе, сборнике логически сочинений, «Органон» (греч. ὄργανον, лат. organum – инструмент, орудие, в данном контексте – «инструмент мысли»). Первый издатель Аристотеля Андроник Родосский назвал эту работу «инструментальными книгами», подчеркивая, что «Органон» является пропедевтическим, т.е. вводным, подготовительным курсом ко всем наукам. В данный сборник вошли пять логических трактатов: «Категории», «Об истолковании», «Первая и вторая аналитики», «Топика» и «О софистически опровержениях». Великий немецкий философ Эммануил Кант говорил, что, начиная с Аристотеля, логика была «неспособна сделать ни шага вперед, а потому выглядит законченной и завершенной» [10].

Главное наблюдение Аристотеля заключалось в том, что основа аргументов – их логическая структура, вне зависимости от включенных в них нелогичных слов. Самая известная схема аргументов, обсуждаемая Аристотелем, называется силлогизмом (греч. συλλογισμός (сюллогисμός):

Все люди смертны.

Сократ – человек.

Поэтому Сократ смертен.

Это известный классический пример первой фигуры простого категорического аподиктического силлогизма [13]. Всего таких фигур в античной логике насчитывается четыре. Аристотелю были знакомы первые три фигуры категорического аподиктического силлогизма. Можно заменить слово «Сократ» любым другим объектом и «смертный» любым другим признаком, но аргумент останется действительным. Справедливость аргумента подобной структуры определяется исключительно его логическим строением.

Аристотель также уточнил ряд базовых аксиом, из которых в дальнейшем он вывел оставшуюся часть своей логической системы [7]:

Объект есть то, что он есть (закон идентичности).

Никакое утверждение не может быть одновременно как истинным, так и ложным (закон непротиворечия).

Каждое утверждение либо истинно, либо ложно (закон исключенного третьего).

Эти постулаты не предназначались для описания действительных мыслей человека, т.к. больше это относится к области психологии, но уточняли, что именно так должен думать рациональный и идеализированный человек.

Аксиоматический метод Аристотеля оказал влияние на содержание знаменитой книги «Элементы» Евклида. Евклид – знаменитый математик Александрийской школы, научная деятельность которого датировалась III в. до н.э. В то время понимание математических наук, таких как геометрия, арифметика, астрономия и даже музыка, было необходимым для познания философии. Использование Евклидом терминов «определения», «постулаты», «аксиомы» очень близко к тому, в каком смысле их использовал Аристотель. Аристотель проводил различие между основными истинами, которые присущи каждой конкретной науке, т.е. постулатами, и теми, которые являются общими для всех, т.е. аксиомами. Способ записи элементов Евклида нашел свое отражение исходя из этой теории. Несмотря на то, что это работа о геометрии,

«Элементы» стали основным учебником для обучения строгим дедуктивным рассуждениям.

Сведения о ранних годах, детстве, юношестве и обучении Евклида, к сожалению, скудны. Но есть версия, что он был из состоятельного семейства, что позволило ему получить блестящее образование. Очень вероятно, что образование было получено с помощью тьюторов, которые были оплачены его родителями. Некоторые документы свидетельствуют, что Евклид обучался в Афинах, у самого Платона, который сочетал в своей работе метод диалога и лекциями и постановкой проблем перед учениками.

Геометрия практиковалась с помощью дедуктивных рассуждений, до 1630-х годов, когда Рене Декарт показал, что ее можно представить и изучать в виде формул [7]. Рене Декарт – французский математик, философ, механик, который создал аналитическую геометрию и алгебраическую символику, которая используется в наши дни.

Говоря о влиянии тьюторства на образование Декарта, следует пояснить, что в образовании того времени был подъем реалистического движения, как это охарактеризовал Мишель де Монтень. «Рассуждения о методе» Рене Декарта были как раз итогом развития данного движения. Сосредоточенность Монтеня на тьюторстве как форме образования поддержала главные принципы дифференциации, независимого мышления и прилежания со стороны ученика.

Именно Декарт придумал, что можно обозначить неизвестные символы буквами «x», «y», «z», постоянные величины буквами «a», «b», «c». Декарт разработал каноническую форму уравнений, которая используется сейчас: правая сторона уравнения равна нулю. Он придумал современную систему координат, способствовал правильной трактовке отрицательных чисел.

Алгебра Декарта дала возможность математикам выйти за пределы пространственной интуиции, манипулировать символами, используя для этого строго определенные формальные правила. Использование формул привело к развитию исчисления, которое было изобретено примерно через 30 лет после

смерти Рене Декарта. Интересно заметить, что Исаак Ньютон и Готфрид Лейбниц изобрели исчисление независимо друг от друга.

Готфрид Вильгельм Лейбниц – немецкий математик, энциклопедист, философ, который представлял развитие логики Аристотеля как полный переход к идеальной, т.е. свободной от содержания логической форме посредством универсального символического языка, подобного языку алгебры. Именно Лейбниц изобрел дифференциальное исчисление в 1684 г., разработал для него терминологию и символику. Вклад Готфрида Лейбница в мировую науку был так высок, что во дворе музея естественной истории Оксфордского университета можно увидеть его статую. Русский император Петр I и Готфрид Лейбниц несколько раз встречались и около 20 лет поддерживали отношения.

Образование Лейбница начало с отцовской библиотеки, куда он был допущен в возрасте восьми лет. Получив образование в Лейпцигском университете, ему было отказано в получении докторской степени по субъективным причинам. Он всегда был сторонником создания альтернативных учреждений для развития науки и мысли в противовес университетам. Его пребывание в Париже, что было значимым этапом в его постижении наук, оказалось возможным благодаря его наставнику, барону Иоганну Кристиану фон Бойнебургу.

В 1673 г. Готфрид Лейбниц изобрел первую счетную машину, впоследствии названную «калькулятором Лейбница», посредством которой можно было выполнять простейшие математические действия: сложение, вычитание, умножение и деление [10]. На заседании Лондонского Королевского сообщества данное устройство было продемонстрировано с оговоркой, что оно несовершенно и требует дальнейших улучшений. В 1676 г. изменения были сделаны, но только в 1694 г. машина была доведена до 12-разрядной модели. Из-за высокой себестоимости калькулятора он не получил должного распространения и известности в странах Европы. Однако основные идеи машины, такие как ступенчатый валик, сдвиг множителя, которые позволяли

работать с многозначными числами, оставили яркий след в истории создания вычислительной техники, а будущем и компьютеров.

Можно сказать, что Готфрид Лейбниц использовал символы для кодирования информации с помощью системы исчисления. Его работу в этой области продолжил английский математик и логик Джордж Буль (1815–1864), профессору математики Королевского колледжа Корка. Целью Буля было сделать для логики Аристотеля то, что Декарт сделал для геометрии Евклида: освободить от пределов человеческой интуиции, придав точную алгебраическую нотацию.

Джордж Буль происходил из бедной семьи. У отца не было денег, чтобы дать сыну хорошее образование. Сам имея только начальное образование, он обучил сына азам математики и накопил деньги на уроки латыни. После окончания школы Джордж поступает на работу помощником преподавателя, чтобы заработать для семьи немного денег. Усилия Буля поощряются математиком сэром Эдуардом Бромхедом, первым президентом Института механики с 1833 г., который становится наставником молодого человека, предоставляя ему доступ в библиотеку, где он самостоятельно изучает математические труды.

Джордж Буль изобрел нестандартную в то время алгебру. Она представляла собой систему правил и обозначений, которую можно было применять к различным объектам, числам, буквам и предложениям. Пользуясь этой системой, можно было закодировать высказывания посредством символов своего языка, впоследствии манипулировать ими, подобно тому, как в математике манипулируют числами. Главными операциями алгебры Буля (булевой алгебры) являются конъюнкция (И), дизъюнкция (ИЛИ) и отрицание (НЕ).

Приведем простой пример. Когда Аристотель писал: *«Все люди смертны»*, Джордж Буль заменил слова *«люди»* и *«смертный»* на переменные, а логические слова *«все»* и *«есть»* на арифметические операторы, что можно было бы интерпретировать как *«Все в множестве x также находится в множестве y »*.

Позже выяснилось, что система Буля может с успехом применяться для описания электрических переключательных схем. Ток в цепи может либо протекать, либо отсутствовать, точно так же, как утверждение может быть либо истинным, либо ложным. Спустя еще несколько десятилетий, в XX в., ученые объединили воедино созданный Джорджем Булем математический аппарат с двоичной системой счисления, что стало основой для разработки цифрового электронного компьютера, используемого в настоящее время.

В 1890 г. Герман Холлерит, американский инженер и изобретатель, создал табулятор. Он представлял собой машину, которая считывала и сортировала статистические записи, закодированные на перфокартах. Данное изобретение активно использовалось при переписи населения США, Австрии и Канады в 1890 и 1900 гг.

Интересно заметить, что Герман Холлерит не был усердным учеником. Учеба давалась ему тяжело, что привело к исключению из школы в 14 лет. Помимо этого, мальчик страдал дисграфией. Однако, лютеранский священник, взявший на себя обязанности тьютера, подготовил его к успешному поступлению в Нью-Йоркский Сити Колледж, который Холлерит окончил с отличием.

Несмотря на то, что тьюторство изначально зародилось в Англии, страны американского континента приняли идею тьюторства и используют ее по сей день. В университетах США и Канады модель тьюторства студентам достаточно важна, т.к. в этих странах «нет четкой и структурированной программы, которую они из года в год изучают согласно утвержденному на кафедре плану» [9]. Соответственно, тьютор помогает студентам грамотно планировать структуру своего обучения.

Позже, в 1896 г., Герман Холлерит создал компанию TMC (Tabulating Machine Company, англ.) по сбыту табуляторов. В 1911 г. компания вошла в промышленный конгломерат CTR (Computing-Tabulating-Recording Company, англ.), которая в 1924 г. была переименована в IBM, широко известную в наши дни.

Наряду с Джорджем Булем базу информационной эры заложил и американский математик, инженер и специалист по криптографии и информатике Клод Шеннон, но это произошло уже гораздо позже, в XX в. Будучи автором теории информации он установил удивительный факт: математическим законам, выведенным математиком Булем, подчиняется работа вполне физических объектов, электрических релейных схем. Интересуясь и изучая булеву алгебру, Клод Шеннон успешно применил ее к коммутационным схемам компьютера. Получивший в 1940 г. премию Альфреда Нобеля от Американского института инженеров-электриков за лучшее исследование в области инженерии, опубликованную автором моложе 30 лет, Шеннон показал, как применить логическую алгебру XIX века Джорджа Буля посредством электронных схем реле и переключателей. Знания об «истинном» и «ложном», нуле и единицы, в виде разомкнутых или замкнутых переключателей, а также использование электронных логических ворот для арифметических действий легли в основу устройства компьютеров [6]. Шеннон также первым выделил логический и физический уровни компьютеров, что стало фундаментальным для компьютерной науки.

Сам Клод Шеннон говорил, что вышло так, что никто другой не был знаком с математикой и электроникой одновременно. Клод Шеннон одновременно с учебой в школе получал дополнительное образование на дому под руководством тьютора. Именно он увидел в мальчике технические задатки и посоветовал его отцу приобретать ему конструкторы, радиолобительские наборы, а также углубиться в занятия математикой.

Примерно в одно время с Клодом Шенноном работал над созданием электронных машин Алан Тьюринг, английский криптограф, математик, логик XX в. Именно он создал «машину Тьюринга», которая представляла собой модель компьютера общего значения. Интересно заметить, что стимулом к изобретению данной машины послужила ранняя смерть его лучшего друга, и, глубоко переживая трагедию, Алан Тьюринг думал о том, как устроен разум человека, и каким образом можно его внедрить в некий неодушевленный

предмет, чтобы сделать бессмертным. Таким образом, Тьюринг придумал аналог современного компьютера.

«Машина Тьюринга» представляла собой абстрактную вычислительную машину, которая была способна решить любые задачи, с которыми может справиться «искусственный интеллект» при наличии определенной программы [5]. В одной из своих статей «Вычислительные машины и разум», вышедшей в 1950 году, Алан Тьюринг описал эксперимент, заключающийся в общении человека и машины, а сразу после этого человека с другим человеком. Смысл в том, чтобы участник эксперимента понял, кто человек. Именно этот эксперимент впоследствии привел к созданию капчи (англ.: Captcha: Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart), с которым сейчас сталкивается каждый пользователь компьютера при подтверждении, что он не робот, а живой человек.

Математическая логика с изобретением и развитием вычислительных машин оказалась в весьма тесной взаимосвязи с вычислительной математикой, с вопросами касательно конструирования и программирования электронных счетных машин. Ученые сначала предположили, что есть вероятность построения электронных схем на основе математической логики, а впоследствии построили такие схемы. В настоящее время всевозможные электронные схемы являются основой вычислительных машин.

Процесс компьютеризации берет свое начало в Древней Греции и, развиваясь и усложняясь, шагает по миру в течение 26 столетий. Итог этого длительного путешествия можно увидеть на данной схеме:

№	1	2	3	4
Достижение	число	логика	дедукция	формула
Ученый	Пифагор	Аристотель	Евклид	Декарт
5	6	7	8	
символ, кодирование	табулятор	электронная схема	Вычислительная машина	
Буль	Холлерит	Шэннон	Тьюринг	

Все ученые, так или иначе повлиявшие на процесс развития компьютеризации от цифры к искусственному интеллекту, в тот или иной

период своей жизни сами постигали разные науки, на успешность усвоения которых оказали влияние их тьюторы, наставники и учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабкина В. И.* Раннегреческая философия и наука. Фалес Милетский (IV в. до н.э.) // *Общество: философия, история, культура.* 2017. № 7. С. 58–62.
2. *Волошинов А. В.* Пифагор. Союз истины, добра и красоты. М.: Просвещение, 1993.
3. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
4. История философии. Т. 1. Философия античного и феодального общества. М.: Политиздат при ЦК ВКП(б), 1941. 492 с.
5. *Колесников П. О., Голубничий А. А.* Машина Тьюринга. Принципы работы и различные вариации // *Научно-образовательный журнал для студентов преподавателей StudNet.* 2022. № 1. С. 763–767.
6. *Левин В. И.* Клод Элвуд Шеннон и 80-летие открытия логической теории дискретных вычислительных и управляющих устройств // *Системы управления, связи и безопасности.* 2019. № 1. С. 1–25.
7. *Лега В. П.* История западной философии. Ч. 1. Античность. Средневековье. Возрождение. М.: ПСТГУ, 2009.
8. *Михайлова Н. В.* Философская концепция Декарта в становлении математического знания // *Педагогические науки. Философия.* 2021. № 7. С. 137–141.
9. *Рощина Д. В., Лапшин В. А., Сорокопуд Ю. В.* Предпосылки и типология тьюторской деятельности в международной образовательной практике // *Мир науки, культуры, образования.* 2024. № 1. С. 408–411.
10. *Сорина Г. В.* Коммуникативный характер логического корпуса работ Аристотеля // *Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия.* 2019. № 5. С. 65–70.
11. *Гордон Эдвард, Гордон Эйлайн.* Столетия тьюторства. Ижевск: ERGO, 2008. 351 с.
12. *Усманова Л. Т., Сомов Д. С., Казаков М. К.* К вопросу об исторических и философских истоках цифровой реальности // *KANT.* 2021. № 4. С. 213–217.
13. *Челпанов Г.* Учебник логики. М.: Научная библиотека, 2010. 127 с.

ГЛАВА 16. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА С ОПОРОЙ НА ФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ И. КАНТА

Л. Т. Усманова

*Гжельский государственный университет, Московская обл.,
пос. Электроизолатор*

Аннотация. В статье рассматриваются потенциальные возможности развития мышления, творческих способностей будущих художников в процессе изучения философии путем использования приема интеллектуально-мотивирующих карт и формирования мотивации учения. Исследование проблемы наиболее эффективной методики интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей осуществлялось при направляющем воздействии философских идей И. Канта.

Ключевые слова: особенности мышления; студенты; художественные специальности; мотивация; изучение философии; интеллектуально-мотивирующие карты.

Annotation. The article examines the potential opportunities for the development of thinking and creative abilities of future artists in the process of studying philosophy through the use of intellectual-motivating maps and the formation of learning motivation. The study of the problem of the most effective method of intellectually motivating teaching philosophy to students of art specialties was carried out under the guiding influence of the philosophical ideas of I. Kant.

Key words: peculiarities of thinking; students; artistic specialties; motivation; study of philosophy; intellectual and motivating maps.

Для будущих специалистов декоративно-прикладного искусства философская культура выступает полноправной составляющей их профессионализма. Она не только формирует личность, открытую усвоению новых знаний, умеющую адаптироваться к новым информационным и мировоззренческим парадигмам, обладающую потребностью в самообразовании, осознающую образование как ценность, способную к построению жизненно-образовательного маршрута с опорой на принципы нравственной и справедливой жизни, но и, при условии использования особых методов, например составления интеллект-карт, способна эффективно преобразовать процесс познания изучаемого материала, при этом, одновременно формируя творческие, профессиональные навыки будущего художника.

Изучение языка искусства, активизация и мотивация интеллекта, формирование мотивации профессиональной и познавательной деятельности художника являлось целью исследований, которые проводились и проводятся в Гжельском государственном университете со студентами художественных специальностей. Дисциплиной, которая могла бы реализовать данную цель, была избрана «Философия», обладающая мощным мировоззренческим потенциалом и познавательными возможностями, что для студента-художника выступает залогом успешной профессиональной самореализации.

Руководствуясь теоретическим анализом и положительным опытом преподавания философии, мы пришли к выводу, о том, что для модели традиционной системы обучения философии характерна способность обеспечения приобретения знаний, умений, навыков, общих компетенций посредством реализации дидактического потенциала компонентов обучения и богатый мировоззренческий потенциал содержания дисциплины. Однако, эта известная всем модель не мотивирует будущего специалиста декоративно-прикладного искусства и дизайнера к изучению философии, не мотивирует развитие его интеллекта. Потому что не учитывает особенностей мотивационной и познавательной сферы. Низкие показатели успеваемости по философии на первом этапе исследования были обусловлены невысокой мотивацией к изучению философии и нуждающейся в развитии познавательно-интеллектуальной сферой будущих художников.

В результате нами была выдвинута гипотеза: методика обучения философии будущих художников должна объединять понятие и образ в единую целостную систему и реализовываться в процессе привлекательной и поучительной для дизайнера и художника деятельности, т.е. она должна учитывать особенности мотивационной и познавательной сферы.

Исследование проблемы наиболее эффективной методики интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей осуществлялось при направляющем воздействии философских идей И. Канта. Он писал о том, что «философствовать

можно научиться лишь благодаря упражнениям и самостоятельному применению разума» [5, с. 281]. В этом ракурсе мы и стали искать методику обучения философии специалистов декоративно-прикладного искусства.

Сам процесс мышления, по мнению Канта, раскрывает механизм эффективного усвоения философских знаний посредством визуализации закона ассоциаций. В статье «Об органе своей души» И. Кант писал: «...следы, возникающие в результате воздействия на мозг ощущений ... затем связываются с мыслями по законам ассоциации» [5, с. 220]. Изучая наследие философа, мы обратили внимание на размышления о логическом и эстетическом совершенстве нашего сознания. «Рассудок хочет поучать, чувственность – оживлять; первый желает пронизательности, вторая – наглядности». Поучающая функция знаний определяется их основательностью, а претензия на занимательность требует прекрасного оформления. Наибольшего успеха в деле популяризации знаний можно добиться, по мнению Канта, если нам «удастся придать эстетическое совершенство тем знаниям, которым оно вообще может быть свойственно, и школьно-правильное, логически совершенное знание популяризировать посредством эстетической формы» [5, с. 293]. Размышления И. Канта, анализ трудов В. Ф. Шаталова, Т. Бьюзена [1, 5, 8] и др. исследователей позволили нам выявить наиболее эффективный метод обучения философии посредством составления на каждом занятии интеллектуально-мотивирующей карты (многомерного конспекта занятия). При этом мы учитывали, что интеллектуально-мотивирующая карта как метод обучения, направлен на формирование всех важнейших составляющих интеллектуально-творческого развития человека – способностей, гармоничного мировосприятия, а также понимание гармонии, как аспекта искусства.

Следующим шагом на пути реализации цели нашего исследования (активизация и мотивация интеллекта, развитие мотивации профессиональной и познавательной деятельности художника) стало выявление особенностей познавательной и эмоциональной сферы студентов художественных специальностей.

Особенности познавательных процессов студентов художественных специальностей вузов привлекали внимание таких ученых, как (А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Р. С. Немов, Ю. С. Ушанева, В. Д. Шадриков и др.). Опираясь на уже имеющиеся данные, в нашем университете были проведены собственные исследования [2, 3, 4].

Таким образом, нам удалось сделать следующие обобщения о том, что особенности познавательной сферы студентов художественных специальностей обусловлены: наличием высокого уровня развития зрительных ощущений цвета и света; развитой способностью к целостно-образному отражению мира; наличием развитых, наглядно-зрительных представлений; развитой способностью восприятия изображения, позволяющим специалисту, работающему в сфере изобразительного искусства, анализировать произведения с позиции их художественного языка, присущих ему условностей и средств выразительности [6]; наличием развитого воображения; преобладанием зрительного типа памяти; зависимостью устойчивости внимания от степени заинтересованности, новизны, эмоциональной окрашенности информации, уровня вовлеченности в профессионально и жизненно-важную деятельность; наличием развитого наглядно-образного мышления; способностью к образно-чувственному постижению мира; зависимостью продуктивности мышления от мотивации и переживаемых эмоций [4, 7].

Изучение, анализ и обобщение научных трудов (Л. И. Божович, Е. П. Ильина, А. К. Марковой, Г. И. Щукиной и др.) [7] и собственные исследования мотивов и мотивации учения студентов художественных специальностей вуза, позволили выделить особенности мотивационной сферы (мотивы, цели, эмоции и др.) будущих художников и дизайнеров, которые обусловлены:

– повышенной эмоциональностью, продиктованной эстетическим чувством, сформированным в процессе соприкосновения с большим

количеством произведений мировой художественной культуры, наличием значительного визуального опыта, глубинным пониманием языка искусства [6];

– наличием сильно выраженной художественно-эстетической потребности, т.е. изначальной профессиональной мотивацией;

– наличием потенциальной возможности развития престижных, познавательных, профессиональных мотивов, а также мотивов самоактуализации, нацеливающих внимание на изучение философского материала, представляющего ценность для профессиональной, художественной деятельности и придающий личностный смысл обучению [4, 7].

В данной работе мы акцентируем внимание на такой особенности будущих художников и дизайнеров, как наличие развитого воображения.

Развитое аффективное воображение, позволяющее учащемуся представить себя живущим в воображаемом мире через регулярные упражнения по составлению ИМК, способно оказать помощь студенту в построении успешной профессиональной карьеры, а также и при решении сложных личностных проблем.

Диалектику развития воображения в процессе обучения, его постепенное превращение из непосредственного в опосредствованное раскрывает выдающийся немецкий философ И. Кант. Тяготы жизни, по мнению И. Канта, у любого человека вызывают желание попасть в то место блаженства, где он мог бы в спокойной бездеятельности и постоянном мире своего бытия предаваться мечтаниям или просто проводить время. Плодом человеческого воображения всегда был рай. Но «между ним и этим местом блаженства становится неутомимый разум, побуждающий его к развитию заложенных в нем способностей и не позволяющий ему возвратиться в состояние дикости и наивности, из которого он сам его вывел» [5, с.78]. «Смелое воображение», по мнению И. Канта, «связанное с умением располагать при помощи чувств и ощущений к своему предмету» [5, с. 38–39], свойственное будущему художнику, вполне можно задействовать при составлении им интеллектуально-мотивирующих карт. Следуя педагогическому наследию И. Канта, мы

намеревались сформировать у студентов навык постановки реальных, достигаемых, профессионально успешных целей через развитие опосредствованного воображения и создания условий для самореализации, самовыражения как залога развития способностей к непрерывному, гибкому самообразованию в будущем.

Художник в своей профессиональной деятельности использует все названные формы, но наибольшее значение для успешности творческой деятельности имеет способность к типизации образов. Поэтому визуализируя мыслительный процесс с помощью ИМК, мы отработывали у студентов навык выявления «под-тем», «под-идей» и акцентировали внимание на выделении существенного, повторяющегося в однородных философских процессах.

Воображением П. Я. Гальперин называет компонент всякой психической деятельности, направленной на решение определенной задачи путем построения нового действия, на основе оригинального сочетания, новой комбинации элементов действительности, своего и чужого опыта [3, с. 327]. В нашем исследовании под воображением мы будем подразумевать компонент познавательной психической деятельности, направленной на решение задачи путем построения нового способа действия в результате новой комбинации элементов действительности. Развивать воображение студентов мы будем в процессе реализации дидактического потенциала философских ИМК, т.е. в процессе их самостоятельного составления.

Таким образом, развитие воображения студентов художественных специальностей вуза, как поиска нового способа действия, связанного с составлением интеллектуально-мотивирующих карт по философии осуществляется в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий преимущественно через нахождение нового оригинального сочетания формальных элементов, образов-ассоциаций составляемой карты.

В целом, изучение трудов И. Канта позволило в нашем исследовании правильно определить направление поиска оптимального метода обучения будущих художников. Использование ИМК на различных этапах занятия

способно обеспечить развитие ценностной сферы сознания будущих художников, мотивирует их к изучению философии, делая сам процесс изучения дисциплины, по меткому выражению И. Канта, «...и поучительным и привлекательным» [5, с. 295], что и было доказано в процессе длительной экспериментальной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бьюзен Т. и Б.* Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск: Поппури, 2010. 352 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 487 с.
3. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии: учебное издание. М.: АКТ: КДУ, 2007. 400 с.
4. *Горохов В. Г., Розин В. М.* 1998. Введение в философию техники: учебное пособие. М.: Инфра-М. 224 с.
5. *Кант И.* Сочинения. В 8 т. Т. 8. М., 1994. 718 с.
6. *Ломов С. П.* Дидактика художественного образования. М.: Педагогическая академия, 2010. 103 с.
7. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации обучения. М., 1990. 382 с.
8. *Шаталов В. Ф.* Педагогическая проза. Из опыта работы школ Донецка. М.: Педагогика, 1980. 94 с.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. *Бабичев А. Ю.* Пути повышения информированности обучающихся о безопасном поведении в случае скулшутинга // Сборник статей XXV Всероссийской научно-практической конференции «Концептуальные подходы к образованию в современной эпохе: отечественный и зарубежный опыт» (27 ноября 2020 г.). Ростов н/Д.: Изд-во Южного университета ИУБиП, 2020. С. 62–67.
2. *Бабичев А. Ю.* Повышение информированности обучающихся о безопасном поведении в случае скулшутинга // Всероссийский педагогический форум: сборник статей II Всероссийской научно-методической конференции (15 ноября 2020 г.). Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. С. 91–97.
3. *Бабичев А. Ю.* Повышение информированности обучающихся о безопасном поведении в случае скулшутинга // Научно-исследовательские решения современной России в условиях кризиса: материалы XXVI Всероссийской научно-практической конференции (28 декабря 2020 г.): в 2 ч. Ростов н/Д.: Изд-во Южного университета ИУБиП, 2020. Ч. 2.
4. *Бабичев А. Ю.* Скулшутинг: причины, профилактика // Актуальные проблемы безопасности детей и подростков : материалы Всероссийской научно-практической конференции 29 марта 2021 г., г. Балашов / Под общ. ред. О. В. Бессчетновой, Л. В. Кашицыной. Саратов: Саратовский источник, 2021.
5. *Давыдов Д. Г., Хломов К. Д.* Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 62–76.
6. *Давыдов Д. Г., Хломов К. Д.* Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. 2017. № 1. С. 78–97.
7. *Дубровина И. В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография. М.: Московский психолого-социальный ун-т: Изд. дом РАО, 2014. 455 с.
8. *Гриненко У. Б.* Диспозиции к экстремизму в подростковом возрасте // Международный опыт профилактики социальных рисков в сфере детства: политика, наука, практика / Сборник тезисов конференции с международным участием. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 163 с.
9. *Гриненко У. Б.* Проблема скулшутинга в образовательной среде // Психологические исследования. 2021. Т. 14. № 80. С. 3.
10. *Ворошнина Л. В.* Развитие речи и общения детей дошкольного возраста. М.: Юрайт, 2024. 503 с.
11. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: URSS. 2023. 216 с.
12. *Ушакова О. С.* Развитие речи детей 5-6 лет. Старшая группа. М.: Сфера, 2020. 288 с.
13. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2023. 208 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155) // Российская газета. 2013. № 265.
15. Яшина В. И., Алексеева М. М. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2013. 448 с.
16. Архивный отдел Администрации городского округа Бронницы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://arch.mosreg.ru/archives/munbr/funds/957213868>
17. Немов Р. С. Общая психология. Введение в психологию. М.: Юрайт. 2024. 728 с.
18. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Б. А. Сосновского. М.: Юрайт. 2024. 360 с.
19. Дьянова З. В., Щеголева Т. М. Общая психология. Познавательные процессы. М.: Юрайт. 2024. 132 с.
20. Психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном процессе / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Юрайт. 2024. 514 с.
21. Узнадзе Д. Н. Психология и педагогика. Теория развития ребенка. М.: Амрита-Русь. 2023. 268 с.
22. Самыгин С. И. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М.: Феникс. 2024. 320 с.
23. Батуев А. С. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2020.
24. Давыдов В. В., Самойлова О. В. Физиология с основами анатомии: курс лекций Ч. 2. СПб.: СПХФА, 2023. 152 с.
25. Ефимова Н. С. Основы общей психологии. М.: ИД ФОРУМ: НИЦ Инфра-М, 2023. 281 с.
26. Зимняя И. А., Малахова В. А. Педагогика: учебник. М.: Педагогика, 2024. 340 с.
27. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии: учебник. М.: МГУ, 2020. 165 с.
28. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2023. 288 с.
29. Гончарова Т. И. Педагогика: учебник. М.: Просвещение, 2013. 387 с.
30. Илькевич Б. В., Илькевич К. Б. Профессионально-мотивирующее художественно-промышленное образование. Гжель: ГГХПИ, 2013. 204 с.
31. Илькевич Б. В., Лигновская Т. А., Усманова Л. Т. Мотивационная сфера учения студента: монография. Гжель: ГГУ, 2019. 72 с.
32. Илькевич Б. В., Семенова В. В. Гжель: искусство и образование. Гжель: ГГУ, 2018. 228 с.
33. Илькевич Б. В., Сивова И. В., Первозванская О. А. Церковное убранство как содержание подготовки художников-керамистов // Педагогика искусства. 2018. № 1. С. 31–40.
34. Илькевич Б. В., Сивова И. В. Формирование профессиональной культуры художника при подготовке студентов колледжа народного художественного промысла // Педагогика искусства. 2021. № 1. С. 53–62.

35. *Илькевич Б. В., Усманова Л. Т.* Основы мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей колледжа: монография. Гжель: ГГУ, 2018. 196 с.
36. *Плаксина И. В., Дрозд К. В.* Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике: учеб.-метод. пособие / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. 388 с.
37. *Рокицкая Ю. А., Семенова Е. С.* Психологическая безопасность и учебно-профессиональная мотивация студентов вуза: монография. М., 2018. 184 с.
38. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб.: Речь, 2016. 336 с.
39. *Андреев П. В., Кравцова Е. М., Пятницкая Е. В.* Психолог в образовании: теория и практика: учеб. пособие. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2015. 236 с.
40. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб.: Питер, 2011. 352 с.
41. *Лукина М. Л., Шарифулина И. А.* Детская агрессия // Вестник науки и образования. 2020. № 15-1 (93). С. 133–138.
42. *Выготский Л. С.* Педология подростка. СПб, 2021. 224 с.
43. *Немов Р. С.* Психология в 2 ч. Ч. 1.: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 243 с.
44. *Рюмина И. М.* Психолого-педагогическая коррекция в системе образования: учебно-методическое пособие. Оренбург, 2020. 96 с.
45. *Семенюк Л. М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Флинта, 2013. 316 с.
46. *Скотарева Е. М.* Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sdo.mgaps.ru/books/KP5/M4/file/2.pdf> (дата обращения: 16.02.2023).
47. *Дубинко Н. А.* Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 53–57.
48. *Ениколопов С. Н.* Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1.
49. *Немов, Р. С.* Психология в 2 ч. Ч. 1: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 243 с.
50. *Хуторная М. Л.* Психология: учебное пособие. Воронеж: ВГУИТ, 2020. 55 с.
51. *Янгулова И. К., Шакина Н. А.* Теоретические аспекты изучения коррекции агрессивного поведения младших школьников средствами игротерапии // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 117–119.
52. *Фурманов И. А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. М.: Просвещение, 2008. 360 с.
53. *Фалей А. В., Иванова Т. С.* Особенности агрессивного поведения детей младшего школьного возраста // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23067572>

54. *Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В.* Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер, 2013. 464 с.
55. *Микхиева Н. Ю., Мартин И. В.* Дидактические игры и упражнения для развития речи дошкольников. СПб: Детство-Пресс, 2021. 96 с.
56. *Нищева Н. В.* Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. СПб: Детство-Пресс, 2021. 80 с.
57. *Протасова Е. Ю.* Теория и методика развития речи дошкольников. М.: Юрайт, 2021. 208 с.
58. *Савенков А. И.* Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста. М.: Юрайт, 2022. 339 с.
59. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2023. 208 с.
60. *Еремин М. П.* В борьбе за высокую гражданственность // Блинова Е. М. Литературная газета А. А. Дельвига и А. С. Пушкина: Указатель содержания. М., Наука, 1966. С.42.
61. *Касаткина В. Н.* Послесловие. // «Литературная газета» А. С. Пушкина и А. А. Дельвига. / Под ред.: Касаткиной В. Н., Батуровой Т. К. М.: Советская Россия, 1988. 253 с.
62. *Мейлах Б. С.* Реалистическая система Пушкина в восприятии его современников // Пушкин. Исследования и материалы. Т.VI. Л.: Издательство АН СССР, 1969. С. 32.
63. *Чернышевский Н. Г.* Очерки гоголевского периода русской литературы // Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч.: В 15 т. Т.3. М.: Гослитиздат, 1947. С. 133.
64. Телескоп // Современное направление просвещения М.: В типографии Лазаревых Института восточных языков. 1831. № 1. С. 5.
65. Христианское чтение. СПб.: в типографии Медицинского Департамента Министр. Внутр. Дел., СПб. 1830. Ч. XI. С. 357.
66. *Батурова Т. К.* Вопросы лирики в «Литературной газете» А.А. Дельвига и А. С. Пушкина: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. М., 1983. 187 с.
67. *Заде Л.* Понятие лингвистической переменной и ее применение к принятию приближенных решений. М.: Мир, 1976. 167 с.
68. Использование нейросетевого подхода для оценивания профессиональных компетенций / Т. В. Зайцева, С. В. Игрунова, Н. П. Путивцева [и др.] // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Экономика. Информатика. 2014. № 15(186). С. 139–146.
69. Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность / Н. В. Ярославцева, А. А. Беляков, Б. Т. Тухватуллин [и др.] // Перспективы науки и образования. 2020. № 1(43). С. 10–23.
70. *Комарова А. В.* Применение баз знаний в образовательном процессе // Тенденции развития науки, образования и экономики в эпоху цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции, Липецк, 28 апреля 2022 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 113–116.

71. Курманова С. А. О логико-смысловой модели представления знаний в учебном процессе // Science, Technology and Life. 2017: Proceedings of articles the IV International scientific conference, Karlovy Vary - Moscow, 24–25 декабря 2017 года / Scientific editors O.V. Moskalenko, E.M. Harlanova, V.V. Okorkov. – Karlovy Vary. М.: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2018. С. 386–389.

72. Пелевин В. Н., Матвеева Т. А., Щелкунов М. Л. Использование базы знаний специальности для выпускающих кафедр // Новые образовательные технологии в вузе: Четвертая международная научно-методическая конференция, 5-7 февраля 2007 г.: сборник тезисов докладов. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005. С. 332–335.

73. Рогозин О. В. Система дистанционного обучения на основе гибридных моделей представления знаний и технологии SCORM // Образовательные технологии. 2018. № 1. С. 95–106.

74. Старшова И. И. Модели представления знаний и особенности логической модели // Современные научные исследования и разработки. 2017. Т. 2. № 1(9). С. 208–210.

75. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2023 год. М.: Министерство здравоохранения Российской Федерации, 2023. 156 с.

76. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. М.: Физкультура и спорт, 2021. 198 с.

77. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. М.: Физкультура и образование, 2020. 212 с.

78. Ашмарин Б. А. Теория и методика физического воспитания. М.: Просвещение, 2021. 287 с.

79. Бальсевич В. К. Спортизация физического воспитания в общеобразовательной школе // Теория и практика физической культуры. 2022. № 5. С. 18–23.

80. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. М.: КноРус, 2023. 239 с.

81. Ирхин В. Н. Школа здоровья: практические материалы по валеологизации школьной образовательной системы. Барнаул: БГПУ, 2021. 168 с.

82. Малярчук Н. В. Здоровьесберегающая деятельность педагогов // Педагогика. 2023. № 1. С. 55–61.

83. Лях В. И. Физическая культура в школе. М.: Просвещение, 2022. 178 с.

84. Кон И. С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 2023. 192 с.

85. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта. М.: Академия, 2021. 272 с.

86. Солдатова Е. А. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме // Психологическая наука и образование. 2023. № 4. С. 34–45.

87. Индекс шахматного потенциала. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/5348>

88. Суходолова Е. М. Влияние шахматной грамотности на когнитивные способности младших школьников // Проблемы и перспективы осуществления

междисциплинарных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Уфа, 2023. С. 137–140.

89. *Дворяткина С. Н., Каранетян В. С., Розанова С. А.* Множественность целеполагания в педагогической деятельности: математика на шахматной доске // Высшее образование в России. 2019. № 4.

90. *Коробейников П. В., Коробейникова Ю. А.* Методика преподавания шахмат у детей дошкольного возраста // Ученые записки университета им. Лесгафта. 2019. № 11(177).

91. *Евсеев А. В.* Шахматы в личностном развитии студентов транспортного вуза // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 5 (195).

92. *Прудникова Е.А., Волкова Е. И.* Шахматы в школе: 6-й класс: тесты и контрольные работы: учебное пособие. М.: Просвещение, 2023.

93. *Калиниченко Н.* Шахматы для начинающих: правила, навыки, тактики. М.: Эксмо, 2022. 352 с.

94. *Кушнир И. С, Цветков А. С.* Нейрологопедия: диагностика и коррекция тяжелых нарушений речи у дошкольников. М., 2021. 192 с.

95. *Перышкова С. А.* Применение нейропсихологического подхода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста // Гаудеамус. 2021. № 3(49).

96. *Праведникова И. И.* Игры и упражнения. М.: Айрис – пресс, 2018 г.

97. *Сорокина О. Ю., Панюшкина О. Н., Аббасова Ю. И., Максимова Е. И.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в связи задачами их подготовки к школьному обучению // КПО. 2018. № 2(14).

98. *Шевырева Е. Г.* Эффективность нейропсихологической коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. № 3.

99. *Бабкина В. И.* Раннегреческая философия и наука. Фалес Милетский (IV в. до н.э.) // Общество: философия, история, культура. 2017. № 7. С. 58–62.

100. *Волошинов А. В.* Пифагор. Союз истины, добра и красоты. М.: Просвещение, 1993.

101. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

102. История философии. Т. 1. Философия античного и феодального общества. М.: Политиздат при ЦК ВКП(б), 1941. 492 с.

103. *Колесников П. О., Голубничий А. А.* Машина Тьюринга. Принципы работы и различные вариации // Научно-образовательный журнал для студентов преподавателей StudNet. 2022. № 1. С. 763–767.

104. *Левин В. И.* Клод Элвуд Шеннон и 80-летие открытия логической теории дискретных вычислительных и управляющих устройств // Системы управления, связи и безопасности. 2019. № 1. С. 1–25.

105. *Лега В. П.* История западной философии. Ч. 1. Античность. Средневековье. Возрождение. М.: ПСТГУ, 2009.

106. *Михайлова Н. В.* Философская концепция Декарта в становлении математического знания // Педагогические науки. Философия. 2021. № 7. С. 137–141.
107. *Рощина Д. В., Лапшин В. А., Сорокопуд Ю. В.* Предпосылки и типология тьюторской деятельности в международной образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1. С. 408–411.
108. *Сорина Г. В.* Коммуникативный характер логического корпуса работ Аристотеля // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2019. № 5. С. 65–70.
109. *Гордон Эдвард, Гордон Эйлайн.* Столетия тьюторства. Ижевск: ERGO, 2008. 351 с.
110. *Усманова Л. Т., Сомов Д. С., Казаков М. К.* К вопросу об исторических и философских истоках цифровой реальности // KANT. 2021. № 4. С. 213–217.
111. *Челпанов Г.* Учебник логики. М.: Научная библиотека, 2010. 127 с.
112. *Бьюзен Т. и Б.* Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск: Поппури, 2010. 352 с.
113. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 487 с.
114. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии: учебное издание. М.: АКТ: КДУ, 2007. 400 с.
115. *Горохов В. Г., Розин В. М.* 1998. Введение в философию техники: учебное пособие. М.: Инфра-М. 224 с.
116. *Кант И.* Сочинения. В 8 т. Т. 8. М., 1994. 718 с.
117. *Ломов С. П.* Дидактика художественного образования. М.: Педагогическая академия, 2010. 103 с.
118. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации обучения. М., 1990. 382 с.
119. *Шаталов В. Ф.* Педагогическая проза. Из опыта работы школ Донецка. М.: Педагогика, 1980. 94 с.

Об авторах

- Бабичев А. Ю. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Боландова О. И. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Гореликова С. О. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Дементьева Ю. В. – доцент кафедры психологии и педагогики ГГУ
- Жохов В. С. – руководитель Раменского центра тестирования ГТО
- Зими́на О. О. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Илькевич Б. В. – профессор кафедры психологии и педагогики ГГУ
- Казakov М. К. – профессор кафедры юридических и общеобразовательных дисциплин ГГУ
- Канюк А. С. – проректор по образовательной деятельности и молодежной политике ГГУ
- Качанова А. Г. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Кузина О. В. – доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации ГГУ
- Овчаренко Ю. Н. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Промзелева Т. А. – преподаватель кафедры юридических и общеобразовательных дисциплин ГГУ
- Рощина Д. В. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Сапрыкин Д. С. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Суходолова Е. М. – доцент кафедры юридических и общеобразовательных дисциплин ГГУ
- Тарасенкова Н. Ю. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
- Усманова Л. Т. – доцент кафедры юридических и общеобразовательных дисциплин ГГУ