



Дата выхода: 8.04.2024 г.

**Студенческий электронный
журнал
«СТРИЖ»**

№ 1(54) 2024

**Учредитель:
Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

**Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство Эл № ФС77-60273
от 19 декабря 2014 года**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Коробченко Т.С. - главный редактор
Караваева А.С. - редактор
Спиридонова О.И. - дизайнер

**strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88**

СОДЕРЖАНИЕ



Биологические науки

ПИМЕНОВА К.О. История изучения внутреннего лобного гиперостоза у древнего и средневекового населения	4
--	---



Информационные технологии

СУДАКОВ В.С., НОВИКОВ Э.Р. Использование Microsoft Speech API для осуществления человеко-компьютерного взаимодействия	7
---	---



Исторические науки

ЗАХВАТОВ С.А. Влияние Гангутского сражения на исход Северной войны	14
ТИХОМИРОВА М.М. О трансформации традиций населения Нижнего Поволжья в период средней бронзы под влиянием донецкой катакомбной культуры	18



Педагогические науки

АКУЛОВА К.А. Психолого-педагогическая профилактика детской агрессии в младшем школьном возрасте	21
БОНДАРЕНКО П.В. Обучение младших школьников решению задач «на работу» как методическая проблема	24
БУТЕНКО С.Н., БОНДАРЕНКО Т.А. Организация логопедической работы по преодолению нарушений вербальной коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях кружковой работы	28
ГААС А.В. Особенности проектной деятельности старшеклассников в сельской школе	32
ГРОСС А.А. Использование ассоциативных заданий при обучении младших школьников написанию словарных слов	37
ДЕГТЯРЕВА В.Ю. Проблемное обучение в формировании познавательного интереса на примере школьного курса «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники»	41

ДЕМЕНКО О.С. Возможности ФГИС «Моя школа» для организации уроков математики в начальной школе	45
КОЛЕСНИКОВА П.О. Подвижные игры на уроках физкультуры как средство развития физических качеств подростков	49
КОЧНЕВА В.А. Формирование коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе использования языковой игры	57
МАГЕРСКАЯ А.А. Анализ уровня готовности обучающихся участвовать в добровольческой экологической деятельности	61
СУЛАЦКОВА О.В. Анализ особенностей контроля знаний, умений, навыков обучающихся в городской и сельской школах	67
ТИТКОВА В.И. Формирование математической грамотности младших школьников как педагогическая проблема	72
ШАБАЛИНА А.И. Развитие внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития посредством социально-трудовой деятельности	78



Психологические науки

МАЗНИЧЕНКО П.В. Формы успешного взаимодействия с неуспешными в учебе школьниками	83
МАХАЛИНА Д.В. Буллинг как фактор формирования негативной самооценки у подростков	87



Филологические науки

АЛЛАХВЕРДЯНЦ Н.В. Дейктическая функция фразеологизмов в медийном дискурсе (на материале статей, освещающих политические события в современных русскоязычных СМИ)	90
АРХИПОВА И.Б. Стилистическая функция инфинитива в заголовках новостных текстов (на материале электронных испанских СМИ)	94



Экономические науки

ЧЕРНЫШОВ П.В. Цифровой рубль как фактор развития экономики России	98
---	----

Биологические науки

УДК 572.1/4

К.О. ПИМЕНОВА

(ksy.pimenova@yandex.ru)

Волгоградский государственный университет

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО ЛОБНОГО ГИПЕРОСТОЗА У ДРЕВНЕГО И СРЕДНЕВЕКОВОГО НАСЕЛЕНИЯ*

В научной литературе описание проявления гиперостоза, избыточного (патологического) разрастания на внутренней поверхности лобной кости, стало известно как синдром Морганьи-Мореля-Стюарта. Несмотря, на более чем 250-летнюю историю изучения лобного гиперостоза, интерес к данной проблеме до сих пор не ослабевает и привлекает внимание специалистов различных клинических дисциплин и палеоантропологов. Работа посвящена анализу литературы, описывающей историю изучения внутреннего лобного гиперостоза, а также случаи и признаки его проявления у древних и средневековых народов.

Ключевые слова: *внутренний лобный гиперостоз, патология, симптомы, древнее и средневековое население, эндокринные нарушения.*

В норме внутренняя пластинка лобной кости черепа имеет достаточно ровный и чёткий контур, а при наличии патологического состояния, по типу лобного гиперостоза, происходит утолщение внутренней поверхности кости, она становится бугристой. Современные исследования показали, в первую очередь, связь лобного внутреннего гиперостоза с различными патологиями эндокринной системы. Судить о распространенности данной патологии в древности и в средневековье можно по литературным данным, основанным на результатах палеоантропологических исследований.

Всю литературу, в которой содержится информация о лобном гиперостозе, можно разделить на две группы: диагностика и современное состояние изучения данной патологии и описание данного синдрома у древнего населения.

Впервые внутренний лобный гиперостоз был описан в XVIII в. анатомом Джованни Батиста Морганьи и доктором Санторини, которые при вскрытии престарелой женщины установили наличие гиперостоза внутренней пластинки лобной кости. Кроме того, заболевание у этой женщины сопровождалось чрезмерным ожирением и оволосением по мужскому типу. Данные изменения были расценены как взаимосвязанные и описаны в трактате «Adversaria anatomica VI. Animaversio LXXIV», Morgagni [Цит. по: 3].

Более чем через 150 лет английский невролог Р.М. Стюарт в 1928 г. и швейцарский врач Ф. Морель в 1929 г., независимо друг от друга, исследовав несколько случаев лобного гиперостоза в клиниках у психически больных людей, сформулировали основные признаки этого синдрома. Они предложили считать основными признаками развития синдрома наличие фронтального гиперостоза (лобной кости), эндокринных и нейропсихиатрических нарушений, которые могут сопровождаться ожирением и аменореей.

Впоследствии, в 1936 г., С. Мур, описывая случай прижизненной диагностики внутреннего лобного гиперостоза, указал на сочетание разрастания внутренней пластинки лобной кости, ожирения и вирилизма с сахарным диабетом и назвал заболевание метаболической остеопатией [Там же].

Еще с середины XX в. ученые начали связывать внутренний лобный гиперостоз с такими причинами, как ожирение, расстройства половой системы, диабет. Кроме того, исследователи пришли к выводу, что данная патология связана с полом и возрастом исследуемых индивидов, т. к. признаки ВЛГ чаще встречали у женщин зрелого возраста [11]**.

* Работа выполнена под руководством Балабановой М.А., доктора исторических наук, профессора кафедры истории и международных отношений ФГАОУ ВО «ВолГУ».

** Перевод здесь и далее наш. – К.П.

Вплоть до конца XX в. ученые продолжают заниматься уточнением диагностики и изучением симптомов проявления лобного гиперостоза. Так, к 1999 г. И. Гершкович разрабатывает методику, по которой можно определить степень развития лобного гиперостоза. В результате он выделил четыре основные степени градации развития патологии [12].

М.Ф. Исмагилов со своими соавторами в статье «Синдром Морганьи – Стюарта – Мореля» на основе данных, полученных из предыдущих исследований, пришли к выводам, что этот синдром встречается довольно редко и на практике специалисты имеют дело, в основном, только с некоторыми признаками синдрома, т. к. он развивается постепенно, симптомы появляются с неодинаковой скоростью и диагностировать его на ранних стадиях достаточно сложно. Кроме того, авторы говорят о необходимости разработки критериев ранней диагностики синдрома [5].

Новые методы диагностики, которые появились в XXI в., предоставляют возможность проводить комплексные исследования, позволяющие дать более полный перечень симптомов, который включает: ожирение и вирилизм, сопровождающиеся психическим и неврологическим синдромами; депрессию и эпилепсию; аутоиммунные заболевания и ревматоидную инфекцию; системную склеродермию и закрытую черепно-мозговую травму.

Практика исследования внутренней поверхности черепа на патологическое состояние также позволяет диагностировать лобный гиперостоз у древнего и средневекового населения. Таких исследований проведено еще мало, тем не менее, они позволяют определить образ жизни и физические данные человека, у которого обнаружен данный синдром.

Первые исследования синдрома на древних материалах были проведены И. Гершкович и Х. Мэй, которые указывают, что частота встречаемости внутреннего лобного гиперостоза у древних популяций ниже, чем у современного населения [12]. Самый ранний случай внутреннего лобного гиперостоза был описан С. Антон на черепе питекантропов с острова Ява, датирующийся 1,5 млн лет назад. Она же описала аналогичные патологии на черепках неандертальцев с территории Ирака и Испании [10]. С.В. Дробышевский считает, что появление признаков внутреннего лобного гиперостоза у неандертальцев было связано с увеличением концентрации андрогенов – мужских гормонов у данного населения [4].

Первая публикация по материалам эпохи раннего железного века была осуществлена А.П. Бужиловой и М.В. Козловской. Они исследовали серию костяков, которая состояла из 32 индивидов из могильника Терновое-Колбина скифского времени. У шести из них были обнаружены признаки внутреннего лобного гиперостоза [1]. В связи с такими результатами ученые ставят вопрос, были ли скифы тучными?

По исследованию сарматских материалов на проявление данной патологии есть несколько работ. Так, М.А. Соколова изучила серию из 125 черепов, которые были получены из погребений разных культурно-хронологических этапов. По результатам исследования она делает вывод о распространенности внутреннего лобного гиперостоза среди сарматских мужчин [9].

Еще одна статья этого ученого в соавторстве с А.П. Бужиловой посвящена анализу материалов со следами преднамеренной искусственной деформации черепа с территории Нижнего Поволжья. Как показали результаты исследования у одного из индивидов в серии Барановки и двух индивидов из серии Харьковка были обнаружены признаки внутреннего лобного гиперостоза. На этом основании авторы делают вывод о наследственной предрасположенности данной патологии у сарматов. При этом не исключают и воздействие внешних негативных условий [2].

Сарматские черепа из коллекции Волгоградского государственного университета на наличие признаков лобного гиперостоза изучал Е.В. Перерва. Анализ массовых материалов трех культурно-хронологических групп показал, что в раннесарматское время лобный гиперостоз наблюдается в основном у мужчин, в среднесарматское – у женщин, а в позднесарматское – у мужчин [6, с. 221; 7, с. 166].

Этот же ученый изучил и черепа со следами искусственной деформации катакомбной культуры Нижнего Поволжья на предмет наличия следов лобного гиперостоза [7]. В результате такого исследо-

вания удалось обнаружить признаки внутреннего лобного гиперостоза на 5 мужских черепах, что позволило ему сделать вывод о том, что для искусственно деформированных черепов достаточно часто характерна встречаемость данной патологии [8, с. 17].

Таким образом, исследование палеоантропологических материалов позволяет делать вывод о том, что у древнего и средневекового населения присутствовал синдром Морганьи, что могло быть связано с эндокринными нарушениями. Наличие их, в свою очередь, дает возможность восстановить и изучить образ жизни древних популяций. Кроме того, сравнивая признаки этой болезни у людей, которые имели различный статус, пол, возраст, можно сделать выводы о том, какие факторы внешней среды оказывали воздействие на развитие заболевания у исследуемого населения.

Литература

1. Бужилова А.П., Козловская М.В. Были ли скифы тучными? (Антропологический анализ кремнированных останков из скифского погребения) // Скифы и сарматы в VII–III вв. до н.э.: палеоэкология, антропология и археология: материалы международ. конф. (г. Дедовск, 12–15 дек. 1999 г.). М.: Изд-во Института археологии Российской академии наук, 2000. С. 36–38.
2. Бужилова А.П., Соколова М.А. Палеопатологический анализ серий с искусственно деформированными черепами (по материалам сарматского периода) // Искусственная деформации головы человека в прошлом Евразии. OPUS: Междисциплинарные исследования в археологии: сб. ст. Вып. 5. М.: Изд-во ИА РАН, 2006. С. 188–197.
3. Гайдукова И.З., Ребров А.П. Синдром Морганьи – Стюарта – Мореля, кардиомиопатия и повышение уровня аутоантител: сосуществующие или взаимосвязанные состояния? // Проблемы женского здоровья. 2014. Т. 9. № 3. С. 64–78.
4. Дробышевский С.В. Достающее звено: в 2 кн. Кн. 2. Люди. М.: АСТ, 2017.
5. Исмагилов М.Ф., Хасанова Д.Р., Галимуллина З.А. [и др.]. Синдром Морганьи – Стюарта – Мореля // Неврологический вестник. 1994. Т. XXVI. Вып. 3-4. С. 72–76.
6. Перерва Е.В. Маркеры стресса у сарматов I–II вв. н. э. Нижнего Поволжья (палеопатологический аспект) // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. № 8(112). С. 218–230.
7. Перерва Е.В. Маркеры стресса у сарматов II–IV вв. н.э. из подкурганых захоронений Нижнего Поволжья (палеопатологический аспект) // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 10(123). С. 165–177.
8. Перерва Е.В. Рентгенологическое исследование деформированных черепов эпохи средней бронзы с территории Нижнего Поволжья (палеопатологический аспект) // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2013. № 2. С. 7–19.
9. Соколова М.А. Образ жизни и гормональные нарушения на примере сарматских племен // Экология и демография человека в прошлом и настоящем: тез. М.: Изд-во «Энциклопедия российских деревень», 2004. С. 188–190.
10. Anton S.C. Endocranial hyperostosis in Sangiran 2, Gibraltar 1, and Shanidar 5. *Am J Phys Anthropol.* 1997; 102(1): 111–22.
11. Caughey J.E. The etiology of hyperostosis crani (Metabolic craniopathy) // *The Journal of Bone and Joint Surgery.* 1958. Nov., vol. 40 B, № 4. P. 701–721.
12. Hershkovitz I. et al. Hyperostosis frontalis interna: an anthropological perspective // *American Journal of Physical Anthropology: The Official Publication of the American Association of Physical Anthropologists.* 1999. Т. 109. № 3. P. 303–325.
13. Ortner D.J., Putschar W.G. Identification of pathological conditions in human skeletal remains. *Smithsonian contributions anthropological.* Washington, Smithsonian Institution Press, 1981, no. 28.

KSENIYA PIMENOVA
Volgograd State University

THE HISTORY OF THE STUDY OF MORGAGNI DISEASE OF THE ANCIENT AND MIDDLE-AGE POPULATION

In the scientific literature the description of the symptoms of hyperostosis, overexcrecence at the internal surface of the frontal bone is known as Morgagni disease. In spite of more than 250 years history of the study of Morgagni disease, the interest to the issue is still holding and attracts the attention of the specialists of the different clinical specialities and paleoanthropologists. The article is devoted to the analysis of the literature, describing the history of the study of Morgagni disease and the cases and indicators of appearance of the ancient and Middle-Age population.

Key words: Morgagni disease, pathology, symptoms, ancient population, Middle-Age population, endocrine disorders.

Информационные технологии

УДК 004.522

В.С. СУДАКОВ, Э.Р. НОВИКОВ

(*sudakovvs@yandex.ru, novikover2@gmail.com*)

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MICROSOFT SPEECH API ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКО-КОМПЬЮТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

Целью статьи является демонстрация возможностей интерфейса Microsoft Speech API для работы с речью. Рассматриваются архитектура, преимущества и недостатки Microsoft Speech API, а также приводится пример программной реализации синтеза речи с использованием среды разработки Visual Studio.Net и языка программирования Visual Basic.Net.

Ключевые слова: Speech API, распознавание речи, синтез речи, VisualStudio.Net, COM-технологии.

На сегодняшний день в мире растет потребность в использовании технологий для распознавания и синтеза речи, которые позволяют сократить временные затраты пользователей на выполнение однотипных задач. Одним из таких инструментов является “Speech API”, основанный на технологии “COM”, разработчиком которого является компания “Microsoft”. Объект исследования: распознавание и синтез человеческой речи. Предмет исследования: применение “MS Speech API” для распознавания и синтеза речи.

Постановка задачи: провести анализ архитектуры “MS Speech API”, а также преимуществ и недостатков “MS Speech API”, продемонстрировать возможность использования “MS Speech API” для синтеза речи.

Методы решения задач: анализ документации “MS Speech API”, использование объектно-ориентированной парадигмы программирования для разработки программного приложения.

Решение задачи

Интерфейс программирования приложений для работы с речью (MS Speech API) в операционной системе “MS Windows” представляет собой инструмент, позволяющий реализовать один из вариантов человеко-компьютерного взаимодействия (голосовое взаимодействие) [1]. Этот API позволяет разработчикам создавать приложения, способные распознавать речь пользователя, а также осуществлять синтез речи, преобразуя текстовую информацию в аудио. Впервые “MS Speech API” (версия 1.0) начали использовать в 1990-х годах с появлением операционной системы “MS Windows 95”. Далее для операционных систем “Windows 98, 2000” появились версии “Speech API 2, 3, 4”. С появлением “Windows XP” была создана версия “Speech API 5.1”. Далее “Speech API” усовершенствовался за счет добавления распознавания новых языков и улучшения алгоритмов распознавания речи, и в конечном итоге для ОС “Windows 10 и 11” были разработаны версии “Speech API 5.3 и 5.4”.

Архитектура “MS Speech API” состоит из следующих частей [2, 4, 5]:

1. Компонент “Speech Recognition Engine” (SRE), отвечающий за распознавание речи. Он принимает звуковой сигнал с микрофона и преобразует его в информацию, представленную в виде текста. SRE способен работать с различными языками и диалектами.

2. Компонент “Speech Synthesis Engine” (SSE), отвечающий за синтез речи из текста. Он берет текст и преобразует его в аудиосигнал, который может быть воспроизведен через динамики или наушники.

3. Стандарт “Speech Recognition Grammar Specification” (SRGS), определяющий грамматику, которую SRE использует для распознавания. Пользователи могут создавать грамматики, которые определяют, какие команды или фразы приложение должно распознавать.

4. Стандарт “Speech Synthesis Mark up Language” (SSML), позволяющий управлять синтезом речи, обрабатывая интонацию, паузы и произношение.

* Работа выполнена под руководством Попова А.А., кандидата технических наук, доцента кафедры Информатики ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова».

5. Инструменты и библиотеки, которые упрощают интеграцию “MS Speech API” и программных приложений и позволяют настраивать параметры, характеризующие синтез и распознавание речи.

Распознавание речи представляет собой сложный процесс, состоящий из нескольких шагов:

1. Захват звука. Интерфейс “Speech API” получает на вход аудиодорожку, записанную пользователем с помощью микрофона или иного аудиоисточника.

2. Преобразование звука в текстовый формат. Полученный аудиофайл обрабатывается, отбрасывается лишний фон и шум. После этого происходит распознавание полученных данных, используя акустические и лингвистические модели, встроенные в “Speech API”.

3. Обработка результата распознавания. После того как аудио было преобразовано в текст, технология распознавания дополнительно обрабатывает получившиеся данные, учитывая особенности языка, исправляя опечатки, разбивая текст на предложения, проставляя знаки препинания и другие элементы письменности.

4. Отправка результата. Данные, полученные с помощью “Speech API”, отправляются программному приложению, которое взаимодействует со “Speech API”.

Синтез речи из текста (TTS) можно представить в виде последовательности выполнения следующих шагов:

1. Обработка текста. Перед преобразованием в речь, текст необходимо профильтровать, разбив его на слова, фразы и предложения, учитывая контекст полученных данных.

2. Фонематический анализ. Перед созданием аудиосигнала, текст преобразовывается в фонемы, которые являются минимальной смысловозначительной единицей любого языка.

3. Генерация речи. На этом этапе каждая из групп фонем анализируется и преобразуется в акустический сигнал. Процесс преобразования включает в себя определение частот и длительности для каждой фонемы, а также плавность перехода между ними.

4. Синтез речи. Созданные акустические сигналы объединяются, формируя единый аудиопоток, которые может быть передан в приложение в формате аудиодорожки.

Технология TTS в “Windows” использует разные алгоритмы для генерации речи. В основном для синтеза используется конкатенация звуков и фраз, а также синтез на основе глубокого обучения (DLS), где используются нейронные сети изучения зависимостей между текстом и звуком (RNN, CNN, GAN).

Среди преимуществ технологии “MS Speech API” можно выделить:

1. Наличие функций для распознавания и синтеза речи, позволяющих программным приложениям преобразовывать аудио в текст (распознавание речи) и текст в аудио (синтез речи).

2. Обеспечение помощи в создании коммуникаций для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

3. Возможность управления приложениями и устройствами с помощью голосовых команд.

4. Способность интеграции с другими программными приложениями.

К недостаткам “MS Speech API” можно отнести:

1. Неточность в распознавании речи при работе со сложными акцентами и в условиях сильного фонового шума.

2. Поддержка ограниченного числа языков и диалектов.

3. Возможность передачи данных в “Microsoft”, что можешь нарушать требования конфиденциальности данных для компаний и отдельных пользователей.

4. Работает только в составе операционной системы “MS Windows”.

5. Дикторозависимость при распознавании речи.

Чтобы продемонстрировать возможность использования “MS Speech API” для синтеза речи, применим объектно-ориентированную парадигму программирования с использованием “VisualStudio.Net” и языка программирования “VisualBasic.Net”. Программное приложение будет преобразовывать введенный пользователем текст в речь. Для этого в среде разработки “VisualStudio.Net 2019” создается новый проект «Приложение Windows Forms (.NET Framework)» для “Visual Basic”[3]. Сначала необходимо присоединить к проекту объектную модель “MS Speech Object Library 5.4”. Для этого необходимо с помощью меню «Проект» зайти в выпадающее меню и выбрать строку «Добавить ссылку». После

этого в появившемся диалоговом окне «Менеджер ссылок» зайти на вкладку «COM» и выбрать «MS Speech Object Library 5.4».

Далее с использованием панели инструментов необходимо настроить пользовательский интерфейс, состоящий из следующих элементов управления: один TextBox, один ComboBox, два TrackBar, три Label и три Button.

С помощью свойства «Text» в окне «Свойства» необходимо изменить название формы на «Speech API». Для элементов управления Button1, Button2 и Button3 с помощью свойства Name в окне свойств необходимо набрать, соответственно, имена BtnSpeak, BtnPause и BtnResume. С помощью свойства Text в окне свойств необходимо задать элементам управления Button с именами BtnSpeak, BtnPause, BtnResume, соответственно, названия «Произнести», «Пауза» и «Возобновить».

Для элемента управления TextBox1 с помощью свойства Name в окне свойств необходимо набрать YourText. Свойству «Multiline» элемента управления TextBox1 в окне свойств присвоить значение «True» для того, чтобы в поле элемента управления можно было отображать более одной строки текста. Для этого же элемента в окне свойств добавить вертикальную полосу прокрутки для того, чтобы при загрузке больших текстов можно было увидеть ту часть, которая не попала в видимую область элемента управления.

Элементы управления ComboBox1 и TrackBar1, TrackBar2 необходимо разместить на форме снизу от элемента управления TextBox1. Для элемента управления ComboBox1 с помощью свойства Name в окне свойств необходимо набрать ComboBoxOpenVoice. Элемент управления ComboBox1 будет выводить список всех доступных голосов, с помощью которых можно произнести текст. Для элементов управления TrackBar1 и TrackBar2 с помощью свойства Name в окне свойств необходимо набрать, соответственно, Track Bar Rate и Track Bar Volume.

Элементы TrackBar1 и TrackBar2 с именами TrackBarRate и TrackBarVolume отвечают за регулировку громкости и скорости воспроизведения текста. С помощью свойств «Minimum» и «Maximum» в окне свойств определяется диапазон значений, которые они могут принимать. Для ползунка, отвечающего за громкость, минимум будет 0, а максимум 100. Для ползунка, отвечающего за скорость, минимум будет минус 10, а максимум 10.

Слева от элемента управления ComboBox1 разместить элемент управления Label1. Для элемента управления Label1 с помощью свойства «Text» в окне свойств необходимо набрать текст «Выбор голоса». Поместить оставшиеся элементы управления Label2 и Label3 слева от элементов управления TrackBar1 и TrackBar2 и назвать их соответственно «Громкость» и «Скорость» с помощью свойства «Text» в окне свойств. Для того, чтобы можно было изменять размеры элементов управления Label, необходимо их свойству «AutoSize» присвоить значение False.

Цвет фона, размер и параметры шрифта, расположение текста внутри элементов управления настраиваются с помощью свойств «BackColor», «Font», «TextAlign», «ForeColor» в окне свойств.

В результате пользовательский интерфейс программного приложения будет выглядеть следующим образом (см. рис. 1.).

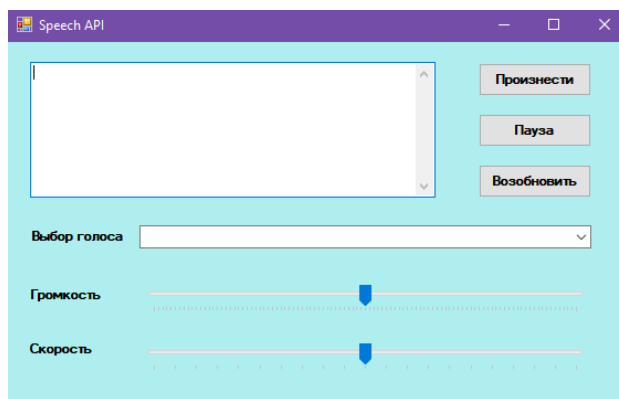


Рис. 1. Пользовательский интерфейс программного приложения

При разработке программного кода сначала необходимо подключить пространство имен SpeechLib для работы с речью (верхняя часть программного кода на рис. 2).

Далее необходимо объявить переменную SAPI – объект, который будет использоваться для работы с голосовым синтезом. Создать экземпляр класса SpVoice, который связывается с объектом SAPI. В обработчике события Form1_Load (загрузка формы) с помощью свойств «Value» для элементов управления TrackBar1 и TrackBar2 выставить исходные положения ползунков «Громкость» и «Скорость». Для скорости воспроизведения начальным значением будет 0 (обычная скорость без ускорений и замедлений), показатель громкости по умолчанию будет на уровне 50.

```
Imports SpeechLib

Ссылка: 2
Public Class Form1
    Dim SAPI As Object = CreateObject("SAPI.spvoice")
    Private WithEvents Voice As SpVoice = SAPI
    Ссылка: 0
    Private Sub Form1_Load(sender As Object, e As EventArgs) _
        Handles MyBase.Load
        TrackBarRate.Value = 0
        TrackBarVolume.Value = 50
        For i = 0 To SAPI.getvoices.count
            Try
                SAPI.Voice = SAPI.getvoices.item(i)
                ComboBoxOpenVoice.Items.Add("Голос #" & i _
                    & " " & SAPI.Voice.GetDescription)
            Catch
            End Try
        Next
    End Sub
End Class
```

Рис. 2. Программный код программного приложения

С помощью цикла For производится определение всех доступных голосов, имеющихся в системе, и добавление их в выпадающий список ComboBoxOpenVoice (элемент управления ComboBox1). Программный код для кнопки с именем «Произнести» приведен на рис. 3.

```
Ссылка: 0
Private Sub BtnSpeak_Click(sender As Object, e As EventArgs) _
    Handles BtnSpeak.Click
    If ComboBoxOpenVoice.SelectedIndex = -1 Then
        MessageBox.Show("Пожалуйста, выберите голос перед произношением текста")
        Return
    End If
    SAPI.Speak(YourText.Text, AudioPlayMode.Background)
End Sub
```

Рис. 3. Программный код элемента управления Button с названием «Произнести»

В программном коде на рис. 4 на с. 11 сначала производится проверка выбора голоса из списка, выпадающего в элементе управления ComboBox. Проверка производится с помощью условного оператора If в обработчике события BtnSpeak_Click. Индекс равный '-1' означает, что пользователь не выбрал голос в элементе управления ComboBox1, после чего он получит предупреждающее сообщение о необходимости выбрать голос. Если голос выбран, то производится чтение текста из элемента управления TextBox с именем YourText с помощью вызова метода SAPI.Speak, который отвечает за старт голосового воспроизведения текста. С помощью параметра AudioPlayMode.Background реализована возможность изменения громкости и/или скорости прямо во время произношения текста, без прерывания или окончания его воспроизведения. Воспроизведение текста может быть приостановлено и возобновлено с помощью элементов управления Button2 и Button3 с названиями «Пауза» и «Возобновить» соответственно. Скорость и громкость голосового воспроизведения текста меняется за счет перемещения ползунков на элементах управления TrackBar1 и TrackBar2. Программный код для указанных выше элементов управления выглядит следующим образом (см. рис. 4 на с. 11).

```
Ссылка: 0
Private Sub TrackBarRate_Scroll(sender As Object, e As EventArgs) _
    Handles TrackBarRate.Scroll
    SAPI.rate = TrackBarRate.Value
End Sub

Ссылка: 0
Private Sub TrackBarVolume_Scroll(sender As Object, e As EventArgs) _
    Handles TrackBarVolume.Scroll
    SAPI.volume = TrackBarVolume.Value
End Sub

Ссылка: 0
Private Sub BtnPause_Click(sender As Object, e As EventArgs) _
    Handles BtnPause.Click
    SAPI.pause
End Sub

Ссылка: 0
Private Sub BtnResume_Click(sender As Object, e As EventArgs) _
    Handles BtnResume.Click
    SAPI.resume
End Sub
```

Рис. 4. Программный код элементов управления TrackBar и Button (с именами «Пауза» и «Возобновить»)

В результате выбора голоса в выпадающем списке, реализуемом с помощью элемента управления ComboBox1, программное приложение получает индекс выбранного голоса и, на основе этого индекса, устанавливает голос с помощью свойства объекта SAPI. Программный код для элемента управления ComboBox1 приведен на рис. 5.

Также с помощью обработчика событий SAPI_Highlight в программном приложении реализовано выделение активных слов, т. е. каждое слово при его произношении подсвечивается в элементе управления TextBox. Программный код для элемента управления ComboBox1 приведен на рис. 6.

```
Ссылка: 0
Private Sub ComboBoxOpenVoice_SelectedIndexChanged(sender As Object, e As EventArgs) _
    Handles ComboBoxOpenVoice.SelectedIndexChanged
    Dim selectedIndex As Integer = ComboBoxOpenVoice.SelectedIndex
    If selectedIndex >= 0 AndAlso selectedIndex < SAPI.GetVoices().Count Then
        SAPI.Voice = SAPI.GetVoices().Item(selectedIndex)
    End If
End Sub
```

Рис. 5. Программный код элемента управления ComboBox1

```
Ссылка: 0
Private Sub SAPI_highlight(StreamNumber As Integer, StreamPosition As Object,
    CharacterPosition As Integer, Length As Integer) _
    Handles Voice.Word
    YourText.Select(CharacterPosition, Length)
    YourText.Focus()
End Sub
```

Рис. 6. Реализация выделения произносимых слов

Для демонстрации синтеза речи необходимо запустить программное приложение. В пользовательском интерфейсе пользователю будет предлагаться список доступных голосов (см. рис. 7 на с. 12).

Далее необходимо набрать текст на русском или английском языке в элементе управления TextBox1. Из выпадающего списка с предлагаемыми голосами (в элементе управления ComboBox1) необходимо выбрать голос для чтения (русский или английский голос, в зависимости от языка, на котором набран текст). В случае, если пользователь не выберет ни один из голосов, он получит пре-

дупреждающее сообщение о том, что необходимо выбрать голос. До тех пор, пока голос не будет выбран, программное приложение не продолжит работу. После выбора голоса необходимо нажать на кнопку «Произнести». Приложение начнет воспроизводить текст и выделять произносимые слова. С помощью перемещения бегунков на элементах управления TrackBar1 и TrackBar2 можно произвести настройки громкости и скорости воспроизведения речи. С помощью кнопки с именем «Пауза» можно поставить процесс чтения текста на паузу, а с помощью кнопки «Возобновить» – возобновить чтение текста (см. рис. 8).

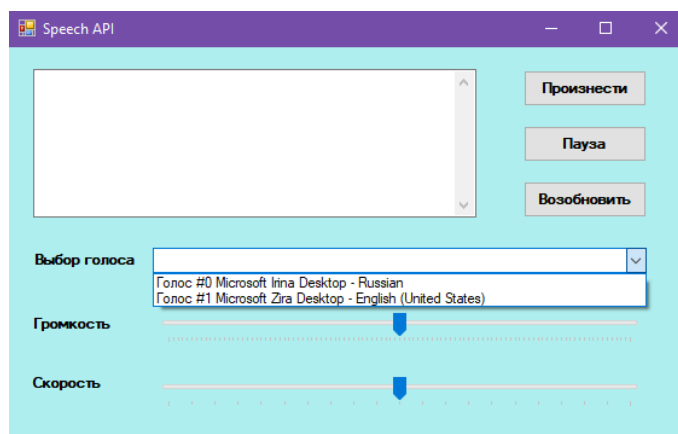


Рис. 7. Выбор доступных голосов

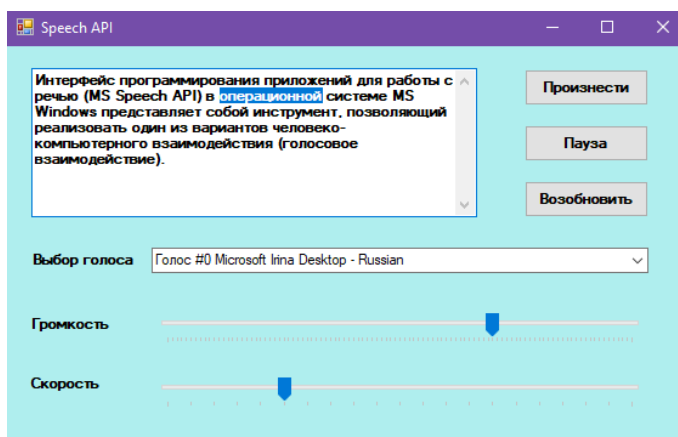


Рис. 8. Демонстрация работы программного приложения

Использование программного приложения показывает, что программная реализация чтения текстов с использованием MS Speech API не требует разработки сложного программного кода. Поэтому такое приложение может быть интегрировано со сторонними программными приложениями. При этом, для осуществления интеграции должно быть дополнительно разработано программное приложение для передачи текста, подлежащего чтению, из сторонних программных приложений.

Таким образом, в данной статье проанализирована архитектура MS Speech API, рассмотрены его достоинства и недостатки, а также приведен пример реализации программного приложения, преобразовывающего текст в речь. Программная реализация чтения текстов с использованием MS Speech API не требует написания сложного программного кода. Поэтому разработанное приложение может быть интегрировано с другими программными приложениями.

Литература

1. Попов А.А., Батраков В.А., Вербицкий А.С. Человеко-машинное взаимодействие. М.: Изд-во Военной академии Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого, 2015.
2. Речь, голос и беседа в Windows 11 и Windows 10 // Microsoft. [Электронный ресурс]. URL: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/windows/apps/develop/speech> (дата обращения: 18.10.2023).
3. Учебник. Создание приложения WinForms на VisualBasic // Microsoft. [Электронный ресурс] URL: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/visualstudio/ide/create-a-visual-basic-winform-in-visual-studio?view=vs-2022> (дата обращения: 19.10.2023).
4. Чесебиев И.А. Компьютерное распознавание и порождение речи. М.: Спорт и Культура, 2008.
5. Microsoft Speech API (SAPI) 5.3 // Microsoft. [Электронный ресурс]. URL: [https://learn.microsoft.com/en-us/previous-versions/windows/desktop/ms723627\(v=vs.85\)](https://learn.microsoft.com/en-us/previous-versions/windows/desktop/ms723627(v=vs.85)) (дата обращения: 19.10.2023).

VLADISLAV SUDAKOV, EDUARD NOVIKOV
Plekhanov Russian University of Economics

THE USE OF MICROSOFT SPEECH API FOR HUMAN-COMPUTER INTERACTION

The purpose of the paper is to demonstrate the potential of the interface of Microsoft Speech API for the work with speech. There are considered the architecture, advantages and disadvantages of Microsoft Speech API. There is given the example of the software implementation of the speech synthesis with the use of the development environment "Visual Studio.Net" and the programming language "Visual Basic.Net".

Key words: Speech API, speech recognition, speech synthesis, VisualStudio.Net, COM-technologies.

Исторические науки

УДК 93/94

С.А. ЗАХВАТОВ

(*zachvatovtop@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ГАНГУТСКОГО СРАЖЕНИЯ НА ИСХОД СЕВЕРНОЙ ВОЙНЫ*

Рассматривается ход и последствия первой крупной морской победы России в рамках Северной войны – Гангутского сражения. В это время происходит становление российского флота, созданного благодаря реформам Петра I.

Сражение показало, что грамотные, выверенные действия командного состава и слаженная отважная работа армии способны преодолеть даже сильного врага и одержать победу практически в неравном бою.

Ключевые слова: *абордаж, артиллерия, Гангутское сражение, галера, корабельный флот.*

В историю нашей страны вписано немало славных побед русской армии и флота! Так, в соответствии со ст. 1 Федерального закона от 13.03.1995 № 32-ФЗ (ред. от 28.09.2023) «О днях воинской славы и памятных датах России» [10] ежегодно в России 9 августа отмечается день воинской славы, посвященный первой в отечественной истории морской победе русского флота под командованием Петра I над шведами у мыса Гангут.

События, предшествующие Гангутскому сражению, связаны с историей Северной войны, начатой Петром I, для достижения выхода к побережью Балтийского моря. В отечественной исторической науке истории Северной войны посвящены такие работы, как «Россия и Европейские страны в годы северной войны» [1], «Страница не меркнувшей славы русского флота» [3], «Северная война и шведское нашествие на Россию» [9] и др.

В период с 1711 по 1713 гг. русская армия, поддерживая своих союзников датчан и саксонцев, воевала в Северной Германии со шведами. В процессе конфликта Швеция потеряла практически все крепости на германском побережье Балтийского моря, но главной целью Петра I в тот момент было завоевание Финляндии – непосредственного соседа Петербурга и последней заморской провинции Швеции.

В ходе Северной войны Петр I принимал активное участие в разработке, планировании, подготовке и осуществлении военных операций.

Так, поражение под Нарвой (30 ноября 1700 г) показало царю, что русские войска значительно отстают от противника в техническом оснащении, стратегии и боевой подготовке, а командиры-иностранцы ненадежны в бою, в результате чего Петр I незамедлительно занялся реорганизацией войск:

- сформировал новую мощную артиллерию, оснастив войска дальнобойными пушками, сначала перелитыми из церковных колоколов, а затем вылитых на специально построенных уральских заводах (1701 г.);
- пересмотрел стратегию боя, поменяв главную цель военных действий: заменив захват крепостей – поражением противника в бою;
- усилил подготовку войск: действия каждого солдата доводилось до автоматизма – это касалось и стрельбы и строевых занятий;
- изменил систему комплектования и обеспечения армии: ввел единое денежное жалование, набор солдат производил их рекрут, а офицерский состав из дворян, обученных в гвардейских полках, отказался от командиров-иностранцев. Позже ввел рекрутскую систему (1705 г.)

* Работа выполнена под руководством Меркурьевой В.С., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Выверенные действия Петра I позволили ему впоследствии одержать ряд блистательных побед, создать сильную регулярную армию и военно-морской флот и в 1704 г. взять Нарву, создав, тем самым, важный задел для господства России в Прибалтике.

Усилия царя и подготовка русских войск способствовали также победе в деревне Лесной 28 сентября 1708 г., где отряд Петра I численностью 12000 человек успешно разбил шведский корпус генерала А. Левенгаупта, превышающий его по численности.

Е. Шилова отмечает в деревне Лесной «русские захватили огромный обоз с запасом продовольствия на три месяца, артиллерией и боеприпасами. Петр I считал победу при Лесной «матерью Полтавской баталии» – главного и победного для российской армии сражения Северной войны (27 июня 1709), т. к. армия Карла XII после потери обоза оказалась сильно ослабленной» [12].

Для завоевания Финляндии царь лично разработал особую тактику ведения прибрежной войны: Петр осознал, что продвижение русской армии по суши Финляндии затрудняют особенности местности провинции – отсутствие надлежащего качества дорог, дикое урочища, скалистые и болотистые местности. Доставке русской армии по морю препятствовал шведский корабельный флот. Так, царь сделал ставку на галерный флот с пехотой.

Галеры – мелкосидящие гребные суда [6]. В настоящее время установлено, что скампаеви имели, как правило, 5 пушек и 2 пушки-мортиры (конструкции В.Д. Кормчина), а на полугалерах было по 7–9 пушек и 2 мортиры [1].

Указанные суда имели ряд преимуществ перед крупным корабельным флотом:

- удобны в использовании на мелководье,
- имели способность перевозить большое количество солдат, лошадей, оружия, провианта на значительные расстояния;
- отличались верткостью и быстротой в бою, не значительно зависели от скорости и силы ветра;
- легки в строительстве.

Оценивая важность судов в морских сражениях, царь отправил в 1711 г. в поездку за рубеж корабельного мастера Ф.С. Салтыкова, которого наделил инкогнито и с осторожностью осуществлять закупку кораблей в портах морских держав. Возглавил данную операцию по указанию Петра русский посол в Амстердаме Б.И. Куракин, участвующий в первых сражениях Северной войны, в неудачном сражении под Нарвой и во взятии Шлиссельбурга [13].

В сентябре 1713 г. царь писал Б.И. Куракину: «только прошу вас, чтоб гораздо трудились в покупке кораблей, ибо наша ныне война, вся в том состоит» [8].

В распоряжении шведского флота под командованием вице-адмирала Г. Ватранга находились: линейные корабли, фрегаты, бомбардирские галиоты, прамы, шхерботы и шнявы, которые обладали способностью быстро развивать большую скорость и отличались маневренностью.

Весной 1713 г. на галеры было загружено порядка 16 тысяч солдат русской армии, которые направились вдоль берегов Финляндии.

Руководство над гребным флотом совершал генерал-адмирал Ф.М. Апраксин, решающей в сражении стала знаменитое Гаунгутское сражение в 1714 г., которое до сих пор является одной из знаменитых битв в русской военной истории.

Летом указанного года для усиления гарнизона русский галерный флот направлялся в г. Або, путь ему преградил шведский флот под управлением вице-адмирала Г. Ватранга, расположившийся у южной оконечности полуострова Гангут [14].

Следует отметить, что шведское командование для боя удачно расставило свои корабли, разместив их в узкой части фьорда. При этом сильные корабли (фрегат и галеры) они выстроили в строй полукружия, а во вторую линию расставили шхерботы. Фланги уткнулись в отмели, в результате чего русские корабли не могли их обойти [3].

Преимуществами шведских сил являлось значительное превосходство в артиллерии и успешная конструкция высокобортных кораблей, которая значительно усложняла русским брать их на abordаж [5].

Движимая желанием уклониться от кораблей неприятеля, русская сторона приняла решение перетаскать часть галеров через переволоку в узкой части перешейка. В ответ на это Г. Ватранг разделил шведский флот на две части: планировалось, что одна из них под командованием Эреншельда откроет огонь по русским кораблям, когда их будут перетаскивать по бревенчатому настилу, а вторая часть, под командованием вице-адмирала Лиллье, сразится с основной частью российского флота.

Выбранная Г. Ватрангом тактика, следует признать, была рациональной и логичной, но, несмотря на это, он допустил ошибку. В результате эта ошибка окажется роковой для всего шведского флота, узнав о разделении шведского флота, Петр предпринимает решительные наступательные действия.

Безветренная погода, благоволила русским – шведские корабли, напрямую зависевшие от скорости ветра, утратили маневренность, что позволило обойти их вне дальности корабельной артиллерии. Воспользовавшись разделением вражеских сил, часть русского флота на вёслах прорвалась вдоль берега и заблокировала эскадру в Рилакс-фиорде [2].

На предложение сдаться шведы ответили отказом, после чего командовавший авангардом Пётр I приказал атаковать противника.

Шведские галеры, не выдержав натиска русских, были вынуждены спускать свои флаги и сдаваться в плен. Наиболее упорное сопротивление оказал фрегат «Элефант», в итоге и он был пленён [4].

П.А. Кротов отмечает: «Гангут – легендарная крупная первая победа русского флота, она значительно подняла дух русских войск, показав, что шведов можно одолеть не только на суше, но и на море» [7].

Победа в сражении усилила позиции России в Финляндии. Боевые действия были перенесены на шведскую территорию. Российский военный флот получил ценный опыт ведения военных действий, что заложило основы для дальнейшего совершенствования русского флотоводческого искусства.

Победа в Гангутском сражении повысила Международный авторитет Российской империи значительно, одновременно с этим экономические, политические и культурные связи с Западной Европой получили новый импульс для устойчивого развития.

Россия полноправно заняла своё место среди великих держав.

Литература

1. Возгрин В.В. Россия и европейские страны в годы северной войны. Л.: Наука, 1986.
2. Гангутское сражения – начало великих морских побед России. [Электронный ресурс]. URL: https://pobeda-sakhalin.ru/site_get_file/12263/Gangutskoe%20srazhenie.pdf (дата обращения: 08.10.2023).
3. Дивин В.А. Страница не меркнувшей славы русского флота // Морской сборник: журнал Военно-морского флота. М.: Изд. «Красная Звезда», 1964. С. 35–38.
4. Документы Северной войны. Полтавский период. (Июль–октябрь 1708 г.) отв. ред. А.К. Байов // Труды Императорского русского военно-исторического общества. Т. 1. СПб.: Изд. типо-литогр. т-ва «Свет», 1909.
5. История военно-морского искусства / отв. ред. Р.Н. Мордвинов. М.: Воениздат, 1953. С. 172–178.
6. История современной России. 1682–1861 / под ред. В. Шелохаева. М.: Терра, 1996.
7. Кротов П.А. Гангутская баталия 1714 года. СПб.: Изд. «Лики России», 1996.
8. Санкт-Петербургский филиал Института российской истории Российской Академии наук. Ф. 270. (Письма и бумаги Петра I), Д. 73. Л. 177 (19 сентября 1713 года).
9. Тарле Е.В. Северная война и шведское нашествие на Россию. М.: АСТ, 2011.
10. Федеральный закон от 13.03.1995 № 32-ФЗ (ред. от 28.09.2023) «О днях воинской славы и памятных датах России» // Собрание законодательства Российской Федерации. 1995. № 11. Ст. 943.
11. Хроника важнейших событий военной истории русского флота с IX в. по 1917 г. // Разд. 2. Северная война 1700–1721 гг. М.: Изд. Воениздат, 1948. [Электронный ресурс]. URL: http://militera.lib.ru/h/boevaya_letopis_flota/08.html (дата обращения: 16.10.2023).
12. Шилова Е. Каталог выставки в Малаге «Династия Романовых». 2017. С. 158.
13. Широкопад А. Британия – Россия. 300 лет противостояния. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/book/aleksandr-shirokorad/britaniya-rossiya-300-let-protivostoyaniya-69201142/chitat-onlayn/page-2/> (дата обращения: 25.10.2023).
14. 6 августа 1714 года в ходе Северной войны состоялось Гангутское сражение // Российское историческое общество. [Электронный ресурс]. URL: https://historyrussia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2866&catid=134 (дата обращения: 08.10.2023).

STEPAN ZAKHVATOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE INFLUENCE OF THE BATTLE OF GANGUT ON THE OUTCOME OF THE NORTHERN WAR

The article deals with the course and consequences of the Russia's first major naval victory in the Northern War – the Battle of Gangut. At this time, the formation of the Russian fleet, created thanks to the reforms of Peter I, took place.

The battle showed that competent, calibrated actions of the command staff and coordinated, courageous work of the army are capable of overcoming even a strong enemy and winning in an almost unequal battle.

Key words: *boarding, artillery, Battle of Gangut, galley, naval fleet.*

УДК 902

М.М. ТИХОМИРОВА
(malige.2000@gmail.com)
Южный федеральный университет

О ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИЙ НАСЕЛЕНИЯ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ БРОНЗЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ДОНЕЦКОЙ КАТАКОМБНОЙ КУЛЬТУРЫ*

В Нижнем Поволжье в период среднего бронзового века под влиянием катакомбных культур складывается ряд памятников – преемников полтавкинской культуры, объединенных в волго-донскую катакомбную культуру. Население, оставившее их, взаимодействовало с племенами соседних территорий, чье влияние отразилось в погребальных комплексах региона. Трансформации традиций способствовали, вероятно, контакты с носителями донецкой катакомбной культуры и ее восточного варианта.

Ключевые слова: эпоха средней бронзы, Нижнее Поволжье, волго-донская катакомбная культура, донецкая катакомбная культура.

В 2002 г. в «Нижневожском археологическом вестнике» были опубликованы материалы раскопок Приволжской экспедиции археологической лаборатории СГУ 1986 г. – результаты исследования кургана близ с. Кумыска Палласовского района Волгоградской области на р. Торгун. Раскопки дали ценный материал периода средней бронзы [7].

Первыми погребениями, над которыми был сложен курган, авторы публикации называют могилы 3 и 7, расположенные в центре подкурганых ровиков. Такой вывод сделан на основе архаичного обряда и инвентаря данных погребений.

Следующий пласт, определяемый исследователями планиграфически и по признакам обряда и инвентаря, включает в себя погребения 2, 4, 6 и катакомбу-кенотаф 10. Предположительно, они сгруппированы вокруг изначальных курганов над могилами 3 и 7 и датируются раннеполтавкинским временем ввиду следующих особенностей: положение на спине с разворотом на левый бок, специфика керамики, характерный тип подвесок и бронзового крюка.

Наиболее поздними погребениями эпохи средней бронзы авторы публикации называют могилы 1, 5 и 9. Об этом свидетельствуют данные стратиграфии: могилы 5 и 9 прорезают захоронения 4 и 10. Керамика из поздних погребений соответствует материалам развитого этапа культур средней бронзы и сочетает в себе полтавкинские традиции с влиянием Предкавказья и Нижнего Дона. Кроме того, автор раскопок, Н.М. Малов посчитал, что погребение 1 связано с погребением 5 как жертвенный комплекс, поскольку погребенные расчленены, что еще выше поднимает статус погребенного в погребении 5. С ним связана проблема трансформации традиций населения региона.

Обращаясь к описанию погребения 5, его могильная яма подквадратной формы с закругленными углами. Ее ориентировка продольной осью по линии СВ-ЮЗ. На глубине 1,3 м от R₀ ступень-заплекчик по всему периметру шириной 0,15–0,20 м. Затем стенки могилы конусообразно сужались ко дну, на его уровне яма приобрела прямоугольные очертания. Все поверхности могилы, начиная с заплекчиков, были покрыты остатками растительного тлена. На дне погребения в среднескорченном положении на левом боку лежали скелеты трех взрослых людей. Средний был слегка завален на спину. Все умершие ориентированы черепами на северо-восток, руки протянуты вдоль туловища, кисти у бедер. Ноги резко подогнуты в коленях, пятки поджаты к тазовым костям. На костях погребенных и на дне ямы обнаружены следы красной охры. За черепом каждого умершего, у северо-восточной стенки ямы, стояло по одному глиняному лепному сосуду. Возле скелета, лежавшего в северной части ямы, находился округлобкий короткошейный сосуд. Его внешняя поверхность – желто-коричневого цвета, а внутренняя – черного, с затертыми следами полосчатого сглаживания. Сосуд орнаментирован чередующимися горизонтальными зонами сдвоенных отпечатков веревки и косых отпечатков зубчатого штампа. Око-

* Работа выполнена под руководством Кияшко А.В., доктора исторических наук, профессора кафедры археологии и истории древнего мира ФГАОУ ВО «ЮФУ».

ло центрального костяка находился острореберный сосуд со слегка отогнутым венчиком. Поверхность его снаружи и внутри светло-коричневого цвета, без следов сглаживания. На верхней половине тулова до перегиба располагается пояс орнамента из семи отпечатков веревки. За черепом скелета, лежащего в южной части ямы, обнаружен сосуд в форме чаши с уступчатым плечиком на круглом поддоне. Снаружи чаша красно-коричневого цвета, внутри – черная. Верхняя часть и поддон орнаментированы оттисками зубчатого штампа, а остальная часть тулова покрыта горизонтальными рядами спиралевидных отпечатков. Кроме керамики, между ребер северного скелета встречен кремневый наконечник стрелы с выемкой в основании, а также кремневый отщеп [7, с. 181].

При обряде, характерном для волго-донской катакомбной культуры, у двух из трех умерших находились сосуды, встречающиеся в погребениях донецкой катакомбной культуры. При этом сосуд около центрального костяка имеет скорее волго-донской облик, хотя орнамент – отпечаток веревочки, – говорит о донецком влиянии.

В историографии изучения эпохи средней бронзы Волго-Донского междуречья вопрос о связях местного населения с носителями круга катакомбных культур поднимается уже на протяжении десятилетий.

Катакомбные черты погребений региона подмечали еще основатель саратовской школы археологии П.С. Рыков и покровский археолог П.Д. Рау, выделивший «полтавкинскую ступень». Его представления в дальнейшем были развиты Н.К. Качаловой: кроме обоснования особой полтавкинской культуры [2] в конце 1960-х гг., она опубликовала статью «О связи полтавкинских племен с катакомбными» [3].

Вопросы влияния катакомбного мира на Волго-Донское междуречье и Заволжье в эпоху средней бронзы интересуют исследователей в том числе в связи с полтавкинскими памятниками. В рассматриваемом кургане мы уже видели погребения, отнесенные исследователями к раннеполтавкинскому периоду.

За полтавкинскими памятниками следуют волго-донские катакомбные, которые некоторые исследователи склонны относить к позднему периоду развития полтавкинской культуры [8]. По данному вопросу еще ведется дискуссия.

Памятники волго-донской катакомбной культуры встречаются в степном Заволжье. Впервые термин «волго-донской вариант катакомбной культуры» используют Н.М. Малов и В.В. Филипченко в статье 1995 г. «Памятники катакомбной культуры Нижнего Поволжья» [10], в которой приводят классификацию погребальных комплексов выделенного варианта. В 1990-е гг. данный вопрос специфических комплексов региона активно рассматривается исследователями: А.В. Кияшко в публикациях приводит отличительные черты памятников, а также рассуждает о существовании двух вариантов – на территории степи и лесостепи [4, 5]. Далее исследователь закрепил и сам термин «волго-донская катакомбная культура» в своей работе «Культурогенез на востоке катакомбного мира» [6]. В 2000–2010-е гг. изучение культуры продолжается: выявляются ее традиции, проблемы связей с носителями культур соседних территорий, особенности инвентаря, выявляются погребения культуры среди уже опубликованных материалов, также проводятся антропологические исследования, позволяющие сделать выводы о генетической преемственности носителей культуры с представителями полтавкинской [1, 10, 11, 13].

В лесостепном Поволжье выделяется специфическая группа памятников – Павловск-Усть-Курдюм [12, 13]. Вероятно, предпочтительнее дать им название: памятники восточного варианта донецкой катакомбной культуры, что четче говорит об особенностях данных комплексов. Появление данного варианта связывают с влиянием и продвижением носителей донецкой культуры по лесостепи до Волги, на восток. Отдельные проявления этой группы есть и на левом берегу Волги. Возможно, что погребение 9 из рассматриваемого кургана связано с проникновением этой группы на другой берег Волги.

Если принять современную гипотезу о продвижении носителей донецкой катакомбной культуры на восток по лесостепи, где оформился ее восточный вариант, то можно объяснить ее черты в данном погребении влиянием соседей на волго-донскую катакомбную культуру.

По всей вероятности, данное коллективное захоронение являет собой пример, вероятно, экзогамных связей между носителями волго-донской катакомбной культуры и восточного варианта донецкой

культуры. Однако половозрастной анализ костяков пока не был проведен, поэтому нельзя сказать с уверенностью, что посередине могилы лежит мужчина, а рядом с ним – женщины, возможно, его наложницы.

Анализ погребального комплекса выполнен на основе традиционных археологических методов: типологии и картографии. Естественнонаучные методы, как, например, химическое изучение керамики и антропология, являются перспективными для более глубокого изучения как данного комплекса, так и в целом вопроса связей населения средней бронзы Волго-Донского региона.

Литература

1. Балабанова М.А. Культурная и морфологическая дифференциация населения эпохи средней бронзы Нижнего Поволжья и сопредельных территорий // Вестник ВолГУ. Сер.4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2020. Т. 25. № 4. С. 51–64.
2. Качалова Н.К. К вопросу о памятниках полтавкинского типа // Археологический сборник. Памятники эпохи бронзы и раннего железа Восточной Европы, Южной Сибири и Средней Азии. Л.: Изд-во Государственного Эрмитажа. 1962. Вып. 5. С. 31–49.
3. Качалова Н.К. О связях полтавкинских племен с катакомбными // Археологический сборник Государственного Эрмитажа. Л.: Сов. Художник, 1968. Вып. 10. С. 9–13.
4. Кияшко А.В. Волго-Донские погребения эпохи средней бронзы в ямах с заплечиками // Нижневолжский археологический вестник. Волгоград: Изд-во Волгоград. ун-та. 1999. Вып. 2. С. 10–25.
5. Кияшко А.В. К вопросу о культурной преемственности в эпоху средней бронзы на территории Волго-Донского междуречья // Древности Волго-Донских степей в системе восточно-европейского бронзового века: материалы междунар. науч. конф. (г. Волгоград, 15–17 апр. 1996 г.). Волгоград: Перемена, 1996. С. 20–23.
6. Кияшко А.В. Культурогенез на востоке катакомбного мира. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2002.
7. Кияшко А.В., Малов Н.М., Дьяченко А.Н. Новые данные по эпохе средней бронзы степного Заволжья // Нижневолжский археологический вестник. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2002. Вып. 5. С. 180–193.
8. Кузнецов П.Ф. Памятники полтавкинской культуры // Археология Волго-Уралья: в 7 т. Т. 2. Энеолит и бронзовый век / под общ. ред. А.Г. Ситдикова; отв. ред. А.А. Чижевский. Казань: Изд-во АН РТ, 2021. С. 296–315.
9. Малов Н.М., Филиппченко В.В. Памятники катакомбной культуры Нижнего Поволжья // Археологические вести. 1995. № 4. С. 52–62.
10. Сухорукова Е.П. К вопросу о специфике некерамического погребального инвентаря из погребений волго-донской культуры на территории Заволжья и Волго-Донского междуречья // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2010. № 4(9). С. 13–15. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/205_st.pdf (дата обращения: 11.01.2024).
11. Турецкий М.А., Мимоход Р.А., Хохлов А.А. Раскопки курганов эпохи средней бронзы в 1989 году у с. Политотдельское // Вопросы археологии Поволжья: сб. науч. ст. Т. 8. Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2020. С. 93–113.
12. Федосов М.Ю. Катакомбные культуры Донецко-Донско-Волжского региона : по материалам погребальных памятников // Катакомбные культуры Донецко-Донско-Волжского региона: по материалам погребальных памятников: автореф. дисс. ... канд. историч. наук. СПб., 2012.
13. Федосов М.Ю., Сухорукова Е.П. Сравнительный анализ керамического комплекса волго-донской культуры и памятников восточной периферии донецкой катакомбной культуры // Археологические памятники Восточной Европы. 2009. Вып. 13. С. 85–94.

MAYA TIKHOMIROVA
Southern Federal University

THE TRANSFORMATION OF THE TRADITIONS OF THE POPULATION OF THE LOWER VOLGA REGION IN THE MIDDLE BRONZE AGE UNDER THE INFLUENCE OF THE DONETSK CATACOMB CULTURE

In the Lower Volga region during the Middle Bronze Age under the influence of the Catacomb cultures there is established the row of the monuments – the successors of the Poltavka culture, united in the Volga-Don Catacomb culture. The population, leaving them, was cooperated with the tribes of the neighboring territories, whose influence was reflected in the funeral complexes of the region. The transformation of the traditions was supported probably by the contacts with the representatives of the Donetsk Catacomb culture and its Eastern variant.

Key words: the Middle Bronze Age, the Lower Volga region, Volga-Don Catacomb culture, Donetsk Catacomb culture.

Педагогические науки

УДК 37.04

К.А. АКУЛОВА

(kseni_ya2118@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОЙ АГРЕССИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ*

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме детской агрессии. Статья содержит информацию о причинах и методах профилактики агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: агрессия, детская агрессивность, младшие школьники, агрессивное поведение, профилактика детской агрессивности, коррекция агрессивного поведения, профилактика агрессии.

Каждый человек в своей повседневной жизни не один раз сталкивался с проявлением такого сложного явления, как агрессия. В современном мире тема межличностных отношений чрезвычайно актуальна, агрессии посвящены работы как отечественных, так и зарубежных исследователей.

В своих исследованиях Роберт Бэрн и Дебора Ричард дают следующие определения понятиям. Агрессия – «это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [1, с. 26]. Агрессивность – «это средство, с помощью которого индивидуумы пытаются получить свою долю ресурсов, что, в свою очередь, обеспечивает успех (преимущественно на генетическом уровне) в естественном отборе» [Там же, с. 37].

Детская агрессия – сложное испытание для родительского терпения. Агрессивность лишь один из многих способов реакции малыша на бессилие и невозможность сделать то, что очень хотелось бы. Однако не всегда агрессивное поведение младшего школьника – это проявление агрессивности, зачастую за таким поведением ребёнка стоят неумелые попытки завязать общение со сверстниками. Или в ситуации, которая сложилась в конкретный момент проявления агрессивного поведения, малыш испытал боль, либо его обидели, также агрессия может быть вызвана страхом или переутомлением.

Причинами агрессивного поведения младшего школьника могут быть как биологические, так и социально-бытовые факторы. К биологическим факторам можно отнести особенности определённого темперамента, например, наиболее склонными к проявлению агрессии являются холерики, флегматики же наоборот проявляют агрессию реже остальных. Всё это обуславливается степенью активности и уровнем эмоциональной уравновешенности нервной системы. Агрессивные всплески могут быть связаны с возрастными кризисами у ребёнка.

К социально-бытовым факторам следует отнести особенности семейных взаимоотношений. Например, негативное влияние оказывают семейные конфликты, авторитарный стиль воспитания, недостаток внимания, уделяемого младшему школьнику. Ребёнок, в семье которого происходят регулярные конфликты, недопонимания, физические наказания, оскорбления и проявления неуважения внутри семьи, чаще всего проявляет агрессию, т. к. именно такие дети обделены родительским вниманием, заботой и любовью.

Профилактика и коррекция агрессивного поведения включают в себя отбор методов, средств и способов организации деятельности детей, которые нуждаются в помощи. Существует множество методов профилактики агрессивного поведения младших школьников, например, такие как: сказкотерапия, фототерапия, маскотерапия и другие виды арт-терапии.

* Работа выполнена под руководством Бородаевой Л.Г., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Система педагогической профилактики и коррекции агрессивного поведения у младших школьников представляет собой целый комплекс диагностических, профилактических и коррекционных мероприятий. Для того, чтобы мероприятия по профилактике и коррекции агрессивного поведения у младших школьников имели успех, необходимо, чтобы все субъекты работали в слаженном коллективе.

Недоверие со стороны родителей, ограничения и регулярное нарушение личных границ ребёнка, способствуют проявлению агрессивного поведения.

К социальным факторам воздействия можно отнести взаимодействия с коллективом: поведение педагогов и одноклассников, запреты в самовыражении и отсутствие своего личного пространства [5].

К наиболее встречающимся видам агрессии можно отнести физическую, словесную и аутоагрессию. При физическом виде агрессии используется физическая сила, направленная на другого человека, либо на какой-то предмет. При словесной агрессии проявляется грубость в речи, оскорбления, неприемлемые высказывания. Такая агрессия может быть защитной и наблюдаться ситуативно, а может быть вызвана общей агрессивностью ребёнка. Если в первом случае ребёнок может проявлять агрессию защищаясь от кого-либо, то при общей агрессивности ребёнок специально стремится задеть другого человека. Аутоагрессия – «тип агрессивного поведения, при котором агрессия направляется на сам источник агрессии (т. е. агрессия на самого себя), при таком типе агрессии ребёнок может наносить себе вред, обвинять и уничтожать самого себя» [4]. Аутоагрессия – это всегда реакция на стрессовую ситуацию, произошедшую у ребёнка. Зачастую дети, направляющие агрессию на самих себя, попросту не способны ответить своему обидчику. И причин, по которым он не может это сделать, не так уж и много, либо обидчиком является человек близкий и любимый, либо обидчик недостижим для малыша. Таким образом, дети смещают объект вымещения агрессии на самих себя [2].

Порой ребёнок начинает ругать самого себя, например, за то, что испачкался, потому что знает, что мама всегда ругается на него за неопрятность. Чаще аутоагрессии подвержены эмоционально изолированные дети, которые не имеют полноценного контакта с родителями, такие малыши вырастают в неуверенных в себе людей с низкой самооценкой.

Младшие школьники проявляют аутоагрессию нечасто, но именно её проявление может выступать манипуляцией, направленной на родителей, чаще всего это происходит из-за запретов родителей и недостатка внимания с их стороны.

Существует несколько действенных методов для того, чтобы справиться с детской агрессией [3]:

– Нахождение компромисса. Для этого необходимо выслушать ребёнка, понять, что он хочет от родителей, чего ему не хватает и, по возможности, хотя бы частично удовлетворить потребности малыша.

– Постараться переключить внимание. Если агрессия не имеет целенаправленного характера, то необходимо переключить ребёнка на какое-то интересное занятие, познакомить его с новой интересной информацией.

– Игнорировать агрессию. Если поведение малыша не угрожает окружающим, то можно попробовать не включаться в ситуацию эмоционально, а просто проигнорировать акт проявления агрессии.

– Прямое порицание. Если поведение малыша носит целенаправленный характер и несёт угрозу, то взрослому обязательно необходимо показать свое негативное отношение. Необходимо помнить, что всё это должно происходить в корректной форме, используя «Я-сообщение».

– Дайте «выпустить пар». Предоставьте ребёнку высказать всё, что у него накопилось, конечно, в пределах разумного, выслушайте его. Как только ребёнок эмоционально успокоится – обсудите с ним произошедшую ситуацию.

– Мусорная корзина. Способ, при котором ребёнку разрешают ругаться, но необходимо установить территориальные ограничения, например, только в том месте, где есть мусорное ведро, ведь для плохих слов должно быть соответствующее место.

Все эти методы являются действенными, т. к. помогают ребёнку получить психологическую разрядку, «выпустить пар», обдумать и прожить свои агрессивные эмоции на протяжении определённого промежутка времени, а не действовать в момент эмоционального пика.

Конечно, агрессивное поведение ребёнка у каждого родителя вызывает негативные эмоции. Однако каждому ребёнку необходимо, чтобы его выслушали и уделили должное внимание. Необходимо понять, какая важная потребность стоит за агрессивным поведением ребёнка и найти приемлемые пути выхода негативных эмоций.

Агрессивное поведение является сигналом того, что малышу в момент проявления агрессии эмоционально тяжело. В агрессивности, безусловно, есть свои, здоровые черты, которые пригодятся ребёнку в дальнейшей жизни, например, настойчивость, упорство в достижении поставленных целей, преодоление препятствий на пути. Все воспитательные мероприятия должны быть направлены не на полное истребление агрессивности из характера ребёнка, а лишь на ограничение и контроль её разрушительных форм. Целеустремлённость, настойчивость и умение постоять за самого себя в стрессовой ситуации должны быть вознаграждены родителями.

Конечно же, в современном мире невозможно полностью оградить ребёнка от проявления агрессивного поведения, но, чтобы хотя бы частично оградить его от чрезмерной агрессии, необходимы и жизненно важны родительская любовь, внимание, забота и понимание. У каждого ребёнка присутствует потребность в выплеске своей негативной энергии, поэтому ребёнок не должен сидеть на одном месте. Требуется направлять энергию в мирные цели, например, в спорт, научные кружки, мастерские. Таким способом ребёнок сможет проявить себя, реализовать свои творческие способности, а также даст выход негативным эмоциям. Ребёнка необходимо оградить от фильмов, телепередач и роликов, в которых присутствуют сцены физического, эмоционального, либо психологического насилия. Родителям не стоит прибегать к физическим наказаниям по отношению к малышу, т. к. это только усугубит ситуацию. В семье категорически нельзя допускать вспышек ярости, гнева, оскорблений и разговоров о мести.

Важно помнить, что больше остальных от агрессии страдает сам ребёнок, т. к. он живет в постоянном страхе и с чувством раздражения. Из-за проявления агрессии ухудшаются отношения с родителями, малыш может потерять друзей. Ребёнку важно знать, что его родители любят, ценят, доверяют и готовы выслушать своё чадо.

Литература

1. Бэрон Р.А., Ричардсон Д. Агрессия / пер. с англ. С. Меленевская [и др.]. 2-е изд. СПб. [и др.]: Питер, 2014.
2. Иуан С.Н. Проблема происхождения агрессии в психологии // Актуальные исследования. 2022. № 7(86). С. 76–78.
3. Корниенко А.А. Детская агрессия: простые способы коррекции нежелательного поведения ребенка. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2012.
4. Стрельцова В.И. Аутоагрессия. Что это и почему надо на это обращать внимание? // Психолого-педагогический центр. [Электронный ресурс]. URL: <https://pcenter-tlt.ru/autoagressiya-chto-eto-i-pochemu-nado-na-eto-obrashhat-vnimanie> (дата обращения: 17.03.2024).
5. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция агрессивного поведения у детей и подростков в образовательной организации // Вестник практической психологии образования: сетевой журн. 2019. Т. 16. № 2. С. 37–41. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2019_n2/Umyashova?ysclid=ltr7t97pgy257089572 (дата обращения: 26.04.2023).

KSENIYA AKULOVA

Volgograd State Social and Pedagogical University

PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF CHILD AGGRESSION IN PRIMARY SCHOOL AGE

The article deals with the current problem of child aggression. The information of the reasons and methods of the prevention of the aggressive behavior in primary school age is given.

Key words: aggression, child aggression, younger schoolchildren, aggressive behavior, prevention of child aggression, correction of aggressive behavior, prevention of aggression.

УДК 372.3

П.В. БОНДАРЕНКО

(bondarenkopolinaa29@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ «НА РАБОТУ» КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА*

Рассматривается проблема обучения младших школьников решению задач «на работу» в рамках традиционного начального образования. Охарактеризованы понятия «работа», «производительность труда». Выделены типы задач «на работу», описаны виды простых и составных задач «на работу». Проанализированы Федеральная рабочая программа начального общего образования по математике (2023 г.), различные учебно-методические комплексы и рекомендации по обучению младших школьников решению задач «на работу». Предложен порядок обучения учащихся начальных классов решению задач «на работу».

Ключевые слова: задачи «на работу», задачи «на производительность труда», младший школьник, начальная школа, обучение, методическая система.

На сегодняшний день одним из основных критериев уровня математического развития школьника является его умение решать текстовые задачи разных видов. При этом особое внимание уделяется задачам прикладной математики, т. к. они позволяют формировать математическую грамотность учащихся, как составную часть функциональной грамотности.

Особую группу составляют задачи с пропорциональными величинами. Среди них выделяются задачи «на работу», решению которых ранее целенаправленно обучали в средней школе. При этом отдельные виды задач, связанные с величинами «производительность» и «работа», всегда присутствовали в учебниках математики для начальной школы. При этом отдельных – специальных уроков по формированию представлений младших школьников о взаимосвязи этих величин и обучению приёмам решения задач с этими величинами – не предусматривалось. Вероятно, это обусловлено тем, что в программе по математике для начальной школы не было обозначено соответствующего предметного результата начального математического образования.

Однако Федеральная рабочая программа начального общего образования (далее – ФОРП) по математике (ред. 2023 г.) предъявляет требование уметь решать задачи «на работу» и к выпускникам начальной школы [7].

Несмотря на то, что такие задачи присутствовали и присутствуют в учебниках начального курса математики, в литературе по методике обучения математике фактически не описана методика обучения младших школьников решению задач данного вида [1, 2, 3, 4].

Вследствие чего возникает серьёзная проблема: виду отсутствия рекомендаций по обучению младших школьников решению задач «на работу», педагог не может методически грамотно организовать образовательный процесс по освоению учащимися приёмов решения таких задач. Младшие школьники, не умея решать задачи «на работу», переходят в основную школу, где решение задач данного вида требуется достаточно часто и даже проверяется в рамках выпускных государственных экзаменов. Традиционна такая картина: в начальной школе решению этих задач в системе не учат, т. к. педагог считает, что этому научат в основной школе, а учитель математики основной школы, в свою очередь, справедливо полагает, что основы решения задач данного вида уже заложены на начальной ступени обучения и можно на них смело опираться. В итоге у учащихся остаются пробелы в знаниях и способах действий с указанным видом задач, возникают сложности в решении, формируются негативные установки в отношении решения задач «на работу».

Чем особенны и сложны задачи данного типа? Для начала рассмотрим, как трактуется понятие задачи «на работу». Задача «на работу» – та, в которой один или несколько механизмов (человек)

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

с некоторой скоростью – производительностью (p) совершают некоторую работу (A) за определенное время (t). В задачах данного типа присутствуют отношения между тремя величинами: работой (её объемом), производительностью труда (скоростью выполнения работы) и временем выполнения работы, которые выражаются формулами: $p = A/t$, $t = A/p$, $A = p \cdot t$. Важно понимать, что производительность – это показатель эффективности работы человека или механизма в достижении конкретных результатов в заданный временной период.

Исходя из вышесказанного, выделяют задач простые и составные задачи «на работу».

Простых задач (тех, которые решаются в одно действие) «на работу» всего три: на нахождение производительности труда, на нахождение работы, на нахождение времени выполнения работы.

Для составных задач (которые решаются в два и более действий) нет единой классификации. Однако среди всех составных задач можно выделить следующие типы:

- составная задача произвольного вида;
- на нахождение четвертого пропорционального;
- на нахождение неизвестного по двум разностям;
- на пропорциональное деление;
- задача на совместную работу;
- задачи на наполнение сосудов/бассейнов;
- занимательные задачи [1].

Представленное многообразие типов задач «на работу» еще раз подтверждает важность и значимость выработки четкой методической системы для изучения младшими школьниками этой темы.

С целью выявления плана формирования у младших школьников умения решать задачи «на работу», был проведен анализ Федеральной рабочей программы начального общего образования по математике (ФОП), в основу которой с 1 сентября 2023 г. фактически было положено традиционное обучение по УМК «Школа России». Согласно этому документу, учащиеся должны начать знакомиться с текстовыми задачами с пропорциональными величинами в 3-м классе, но данный период не предполагает знакомства с задачами «на работу». Продолжение обучения решению текстовых задач с пропорциональными величинами запланировано на 4-й класс, и здесь находим – «решение составных задач, анализ зависимостей, характеризующих процессы работы, а именно производительность, время и объем работы» (п. 3.1) [7].

Среди умений, которые должны быть сформированы у обучающегося к концу 4-го класса, выделены следующие:

- «использовать при решении текстовых задач и в практических ситуациях соотношения между производительностью, временем и объёмом работы;
- решать практические задачи, связанные с повседневной жизнью, в том числе с избыточными и недостающими данными, находить недостающую информацию, находить различные способы решения» [Там же].

Таким образом, можно сказать, что к учащимся начальных классов ФОП предъявляет требование: решать текстовые задачи «на работу». Однако, изучив содержание учебника УМК «Школа России» издания 2023 г., мы не находим отдельных уроков на изучение задач этого вида. Следовательно, система изучения решения задач «на работу» явно здесь не прослеживается. Да, задачи изучаются последовательно, от простого – к сложному (от простых задач к составным), но отдельных уроков по этому материалу не предусмотрено. Решение задач на производительность происходит скорее «интуитивно», а не методически обоснованно. Что, безусловно, не способствует качеству обучения данному вопросу математики [5].

В связи с нововведениями 2023 г., учебники математики по другим программам (помимо УМК «Школы России») приобрели статус пособия, которые допущены к использованию и на которые можно опереться, в случае необходимости. В части рассматриваемого нами вопроса интересен альтернативный УМК «Перспектива» (авт. Л.Г. Петерсон). Согласно представленной Людмилой Георгиевской программе, задачам «на работу» уделяется больше времени для изучения, вследствие чего учащиеся не только знакомятся с понятием «производительность» и ключевыми взаимосвязями между

величинами задачи рассматриваемого нами типа, но и оттачивают умение решать задачи на эту тему. В учебнике 3-го класса (ч. 3) выделены два специальных урока на тему «Формула работы», дан необходимый теоретический материал и большое количество практико-ориентированных задач, которые позволяют обучать школьников решать жизненные проблемы с помощью предметных знаний, а значит, и повышают интерес учащихся к предмету, способствуют развитию любознательности. Например, автором предложена к решению задача: «Два друга взяли в библиотеке одинаковые книги. Один читает 8 страниц в день, а другой – 9 страниц в день. Кто из них прочитает эту книгу раньше и на сколько, если всего в книге 360 страниц?» [6].

Анализ передового опыта обучения младших школьников в рамках УМК «Школа России» решению текстовых задач «на работу» показал, что педагоги чаще решают их на уроке локально – как отдельно взятую задачу, но есть и те, кто обращается к материалам УМК «Перспектива» и пытается ввести такие задачи комплексно.

Наиболее популярный путь введения понятия «производительность» в начальных классах – как скорость выполнения работы. Следовательно, задачи «на работу» в учебном плане должны стоять рядом с задачами «на движение», где также используется понятие «скорость». Однако в примерном тематическом планировании это никак не отражено.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день система изучения задач «на работу» и «производительность» не совершенна. Современному педагогу нужно обратить внимание на этот аспект и продумать методическую систему по обучению младших школьников решению задач «на работу» в рамках традиционного обучения, соответствующего ФГОП.

На наш взгляд, задачи «на работу» должны изучаться до изучения задач «на движение», но близко к ним, т. к., с одной стороны, они более понятны – производительность осязаема и видима (выполненную работу за единицу времени можно видеть), с другой стороны – производительность=скорость выполнения работы и все типы задач начального курса математики с величинами скорость-время-расстояние решаются теми же приёмами, что и задачи «на работу».

При соблюдении принципа: от простого – к сложному, конечно же, начинать следует от простых задач – к составным, причём первая из простых задач должна формировать представление о производительности, следующая – о нахождении работы, а затем – времени выполнения работы. Предпочтительно этим трём простым задачам посвятить отдельный урок.

В целом нам представляется следующий порядок ознакомления учащихся с типами задач «на работу» и способами их решения:

- 1) простая задача на нахождение производительности по работе и времени её выполнения;
- 2) простая задача на нахождение работы по производительности и времени выполнения работы;
- 3) простая задача на нахождение времени работы по работе и производительности;
- 4) составная задача с величинами производительность-время-работа произвольного вида в 2–3 действия;
- 5) составная задача на нахождение четвертого пропорционального с величинами производительность-время-работа;
- 6) составная задача на нахождение неизвестного по двум разностям с величинами производительность-время-работа;
- 7) составная задача на пропорциональное деление с величинами производительность-время-работа;
- 8) составная задача на совместную работу;
- 9) составная задача на совместное наполнение и опустошение сосуда;
- 10) занимательные задачи с величинами производительность-время-работа.

При этом не требует доказательств тот факт, что успешность обучения в большой мере будет зависеть от качества учебно-методических материалов, способствующих организации его урочной и самостоятельной образовательной деятельности [Там же]. Таким образом, считаем, что представленная нами методическая проблема требует дальнейшей проработки и, возможно, написания более подробных методических рекомендаций.

Литература

1. Байрамукова П.У., Уртеннова А.У. Методика обучения математике в начальных классах: курс лекций. Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Белошистая А.В. Обучение решению задач в начальной школе. М.: Русское слово, 2003.
3. Демидова Т.Е. Тонких И.С. Теория и практика решения текстовых задач. М.: Academia, 2002.
4. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: развивающее обучение. Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005.
5. Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. [и др.]. Математика: 3-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
6. Петерсон Л.Г. Математика. 3 класс. Ч. 3. М.: Ювента, 2012.
7. Федеральная рабочая программа начального общего образования (для 1–4 классов образовательных организаций). Математика. М., 2023. // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство Просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdена-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-372?ysclid=lpuru34z931245881> (дата обращения: 15.09.2023).

POLINA BONDARENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TEACHING THE YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO SOLVE THE TASKS “FOR WORK” AS A METHODOLOGICAL ISSUE

The article deals with the problem of teaching the younger schoolchildren to solve the tasks “for work” in the context of the traditional primary education. The author characterizes the concepts “work” and “working efficiency”.

There are revealed the types of the tasks “for work”, there are described the kinds of the simple and composite tasks “for work”. The Federal working program of primary general education of Mathematics (2023), the different learning and teaching support kits and the recommendations of teaching the younger schoolchildren to solve the tasks “for work” are analyzed.

The author suggests the algorithm of teaching the schoolchildren of the primary school to solve the tasks “for work”.

Key words: *tasks “for work”, tasks “for working efficiency”, younger schoolchild, primary school, education, methodological system.*

УДК 376.37

С.Н. БУТЕНКО, Т.А. БОНДАРЕНКО

(butenkosn71@gmail.com, zhurbina-tatyana@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ
ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ**

Рассматривается понятие вербальная коммуникация. Анализируются особенности коммуникативно-речевых навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. Описываются результаты эксперимента по изучению особенностей формирования коммуникативно-речевых навыков у данной категории детей в условиях кружковой работы.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, общее недоразвитие речи, нарушения вербальной коммуникации, логопедическая работа, кружковая работа.

Вербальная коммуникация – это коммуникация, осуществляемая с помощью слов и речи. Сущность вербальной коммуникации заключается в процессе обмена информацией и эмоциональном взаимодействии между отдельными людьми, а также группами людей, с использованием речевых средств «Речь возникает из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним» [9, с. 349]. Термин «вербальная» происходит от латинского “verbum” – слово [2]. Латинское слово “communicatio” соотносится с такими понятиями, как сообщение, беседа, передача мыслей (преимущ. словесная) [Там же].

По данным М.И. Лисиной, в период дошкольного детства происходит наиболее активное становление навыков вербальной коммуникации детей [4]. На этом этапе у ребенка активно проявляется потребность в речевом общении, речевые средства становятся необходимыми для удовлетворения возникающих познавательных и игровых потребностей. Данный возраст характеризуется как этап, на котором ребенку остро необходима эмоциональная поддержка взрослого, в результате чего у него появляется инициативность в общении, совместных делах, играх.

У большинства детей средства вербальной коммуникации развиваются в процессе взросления и формирования опыта общения, однако, есть категория дошкольников, нарушения владения речевыми средствами которых, не позволяют этому процессу происходить нормативно – это дети с недоразвитием речи [5]. Часто встречающимся в практике логопедической работы, и одновременно, одним из наиболее сложных речевых нарушений исследователи называют общее недоразвитие речи.

Нарушениям вербальной коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи в разное время были посвящены исследования О.Е. Грибовой, О.С. Павловой, Л.Г. Соловьевой и др. [1, 8, 10]. Под термином «общее недоразвитие речи» понимается «такая патология речевой системы у детей, которая характеризуется нарушением формирования всех ее компонентов при полноценном слухе и интеллекте» [7, с. 53].

Исследования М.И. Лисиной показали опосредованность процесса становления речи как средства межличностного взаимодействия и передачи информации множеством факторов [4]. Наиболее важными, по мнению автора, в процессе развития навыков речи являются коммуникативные факторы, отмечается важность межличностного эмоционально теплого общения, причем это важно для развития речевых навыков детей на любом этапе развития, особенно при наличии нарушения речи. Для детей с общим недоразвитием речи характерны проблемы становления навыков речевого общения и речи, в целом, начиная с самых ранних этапов онтогенеза. Следовательно, навыки взаимодействия с помощью речевых средств у данной категории детей нарушены в значительной мере. А недостаточность общения ребенка с близкими взрослыми и сверстниками служит причиной замедления темпов становления психических и когнитивных процессов. Обогащение межличностного взаимодействия мо-

жет в значительной мере повлиять на становление речевых навыков ребенка, стимулируя речевое развитие [4].

О.Е. Грибовой отмечается у детей с речевой патологией, существенное снижение потребности в общении вследствие недостаточной сформированности монологической и диалогической речи, что говорит о несформированности речи, как средства общения [1].

Л.Г. Соловьева пишет о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений, отмечая, что у детей с общим недоразвитием речи наиболее значительные коммуникативные проблемы проявляются в трудностях организации речевого поведения. Дети не всегда полностью понимают речь партнера по общению, в связи с чем они испытывают затруднения при ответах на вопросы, теряются при попытке проследить смысловую цепочку коммуникации [10].

Проанализировав данные исследований, касающихся вопросов вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи, можно отметить следующие характерные ее недостатки: употребление неточного значения слов; использование в процессе коммуникации неадекватных грамматических форм; многочисленность повторений, возвращений к сказанному ранее; использование заученных речевых штампов и шаблонов; частые необоснованные паузы в процессе диалога и монологических высказываний; уход от активной вербальной коммуникации; затруднения в применении адекватных способов коммуникации; неспособность оценки высказываний партнеров по общению; затруднения в понимании и применении невербальных средств общения (жестов, движений, мимики) [6, 8].

Таким образом, определив на основе теоретического поиска актуальные проблемы формирования вербальной коммуникации выше названной категории детей, а также проанализировав запросы родителей, мы пришли к выводу о необходимости организации экспериментального изучения условий, способствующих формированию навыков вербальной коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предположив, что логопедическая работа по преодолению нарушений вербальной коммуникации у детей с общим недоразвитием речи будет эффективной, если будет реализовываться не только в процессе занятий логопеда, но и в рамках дополнительных занятий в формате кружка «Почемучка», мы организовали экспериментальную работу с целью разработки и апробации программы кружковой работы по развитию навыков вербальной коммуникации у данной категории дошкольников. Исследование проводилось на базе структурного подразделения «Созвездие» МБДОУ «Детский сад “Лукоморье” городского округа города Михайловка Волгоградской области» с группой детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи. Экспериментальную группу респондентов составили 12 детей с общим недоразвитием речи.

Целью констатирующего этапа исследования было выявить уровень развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II и III уровня по заданиям методик Ю.А. Афонькиной, Р.И. Лалаевой, И.С. Назметдиновой, Н.В. Серебряковой, Г.А. Урунтаевой [3, 6, 11]. В процессе исследования определялось состояние вербальной коммуникации на данном этапе, а точнее умение вступать в контакт, умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, развернутость речевого высказывания, соответствие ответа ситуации, характер и уровень взаимодействия между детьми и взрослым.

Результаты исследования показали, что относительно высокий уровень развития вербальной коммуникации выявлен только у 8% детей, 25% показали средний уровень и 67% показали низкий уровень развития вербальной коммуникации речи. Дети были малоактивны, у большинства отсутствовала инициативность в общении, высказывания были немногословны, отмечались ошибки подбора слов и грамматические ошибки. Далее нами проводилось исследование уровня сформированности коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [11], которое показало, что относительно высокий уровень вербальной коммуникации показала лишь одна пара девочек (17%), только они смогли конструктивно и самостоятельно договориться, 4 пары детей показали низкий уровень коммуникативной компетенции (66%), ещё одна пара показала средний уровень вербальной коммуникации (17%).

Формирующий этап экспериментальной работы по преодолению нарушений вербальной коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи проводился по авторской программе кружковой работы по коммуникативно-речевому и познавательному развитию для детей дошкольного возраста «Почемучка». Программа была рассчитана на детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи, работа проводилась по следующим направлениям: формирование коммуникативных умений и навыков; комплексное развитие речевых средств; развитие познавательной деятельности.

В задачи программы входило: углубление и систематизация знаний маленького человека о предметах и явлениях окружающего мира; расширение словарного запаса; формирование общих речевых навыков – дыхание, голос, темп речи и её интонационная выразительность; формирование у детей слухового внимания и памяти, на его основе фонематического слуха; развитие психических процессов; развитию основных движений – общих, мелких и артикуляционных; развитие связной речи детей, стимулируя их рассказывать о каких-либо событиях из своей жизни, описывать предметы, составлять коллективный рассказ по картинкам, разучивать и декламировать стихи; раскрытие личностных качеств, воспитание чувства взаимопомощи и коллективизма; формирование коммуникативных умений; развитие творческой активности.

Занятия проходили 1 раз в неделю по 25–30 минут каждое. Курс занятий был подразделен на тематические циклы: «В гостях у сказки», «Мир вокруг нас», «Вот какой я!», «Времена года», «Наши праздники». В содержание занятий были включены инновационные технологии: артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой и самомассажем; технология фонетической ритмики; элементы логоритмики; кинезиологические упражнения.

По окончании формирующего эксперимента нами было организовано повторное диагностическое исследование результаты которого показали, что процент детей с низким уровнем вербальной коммуникации уменьшился (с 67% до 8%), повысился средний (с 25% до 50%) и высокий уровень развития вербальной коммуникации (с 8% до 42%). Дети стали легче идти на контакт, легче включаться во взаимодействие с другими людьми, у них сформировалось умение слушать и понимать других. Динамика формирования коммуникативных навыков представлена на рис.

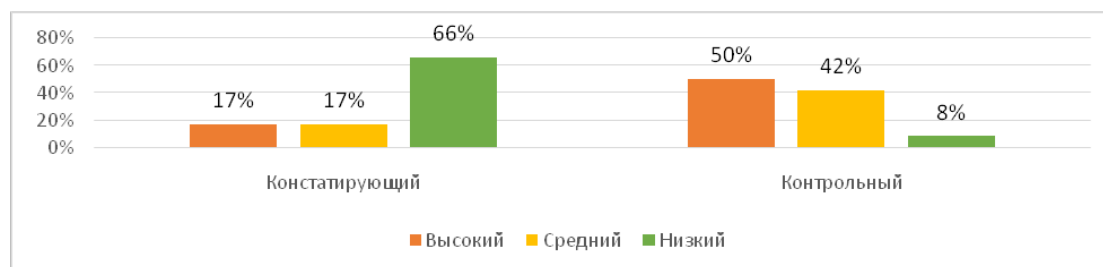


Рис. Динамика формирования коммуникативных навыков

По данным, представленным на рис., можно сделать вывод о том, что показатели высокого уровня выросли с 17% до 50%, среднего с 17% до 42%, низкого – уменьшились с 66% до 8%, 8% детей повысили результативность выполнения заданий в рамках низкого уровня.

Полученные данные свидетельствуют о достаточно высокой результативности, возможности и целесообразности использования программы «Почемучка» в практике работы логопеда с детьми с общим недоразвитием речи с целью формирования навыков вербальной коммуникации.

Литература

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 12–19.
2. Дворецкий И.Н. Латинско-русский словарь. М.: Русская речь, 1986.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: СОЮЗ, 2004.
4. Лисина М.И. Формирование личности в общении. СПб.: Питер, 2009.

5. Мустаева Е.Р. Проявление вербальных и невербальных нарушений у детей с ОНР // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 1. С. 342–351.
6. Назметдинова И.С. Развитие диалогической речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
7. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967.
8. Павлова О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр. М.: МОРСУ, 2007.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2002.
10. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями // Дефектология. 2007. № 4. С. 37–45.
11. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 2010.

SVETLANA BUTENKO, TATIANA BONDARENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK TO OVERCOME THE VIOLATIONS
OF VERBAL COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE CONDITIONS
OF ADDITIONAL CLASSES**

The article deals with the concept of verbal communication. The features of communicative speech skills of preschool children with general speech underdevelopment are analyzed. The results of the experiment to study the features of the formation of the communicative speech skills in this category of children in the conditions of additional classes are described.

Key words: *verbal communication, general speech underdevelopment, violations of verbal communication, speech therapy work, additional classes.*

УДК 37.026.6

А.В. ГААС

(gaasangela@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ*

Рассмотрено влияние проектной деятельности на старшеклассников в учебно-воспитательном процессе. Описываются структура и организация проектной деятельности в сельской школе, представлены результаты опроса педагогов и старшеклассников. Выявлены трудности старшеклассников в ходе выполнения проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, образовательный процесс, методы обучения, мотивация, старшеклассники.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что проектная деятельность обучающихся является одним из ключевых инструментов развития исследовательской компетенции обучающихся [3]. Проектная деятельность стала неотъемлемой частью образовательного процесса в современных образовательных организациях и позволяет ученикам, студентам и другим участникам образовательного процесса развивать навыки и умения, необходимые для успешной карьеры в будущем [1].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) в школах, лицеях, гимназиях, в старших классах была введена проектная деятельность. Данный документ гласит, что индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект). Индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой) [5].

Также в ФЗ № 273 «Об образовании» в ст. 13 «Общие требования к реализации образовательных программ» указывается что, проектная деятельность является одним из основных методов обучения в образовательном процессе и направлена на развитие у обучающихся умений и навыков решения практических задач, а также формирование компетенций в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. Проектная деятельность должна осуществляться в соответствии с установленными образовательными стандартами и программами, а также с учётом возрастных, индивидуальных и психологических особенностей обучающихся [2].

Сама проектная деятельность учащихся не является абсолютно новой в педагогической теории и практике. У истоков проектной деятельности стоял американский педагог Джон Дьюи и его ученик У. Килпатрик. В России метод проектов пришел под руководством русского ученого С.Т. Шацкого [6]. Изучением проектной деятельности в современной педагогике занимаются такие ученые, как Л.В. Байбародова, В.С. Лазарев, А.В. Леонтович, Е.С. Полат. Метод проектов считается одним из наиболее эффективных в современной школе, по мнению Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина. Для более точного и подробного разбора создания проектов, исследователи выделяют следующие стадии:

1. Разработка проектного задания.
2. Разработка проекта.
3. Оформление результатов.
4. Презентация.
5. Рефлексия [4].

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Проанализировав и изучив методическую литературу по проектной деятельности, мы исследовали реализацию проектной деятельности в реальной учебно-воспитательной среде. Для этого в ходе производственной (воспитательной) тьюторской практики на базе МКОУ «Купцовская средняя школа Котовского муниципального района Волгоградской области», мы провели опрос среди педагогов предметников и обучающихся 10–11 классов. В опросе приняли участие 5 педагогов. Из них учитель технологии, учитель информатики, учитель ОБЖ, учитель биологии и химии, учитель обществознания. Из всех опрошенных только один учитель считает, что проектная деятельность в школе является слишком сложной для обучающихся и поэтому испытывает трудности при организации. Все остальные 4 считают, что данная деятельность для обучающихся является универсальной возможностью использовать свои умения и навыки не только в теории, но и на практике. Также после опроса все учителя единогласно считают, что после участия в проектной деятельности ученики значительно активнее проявляют себя в образовательном процессе, становятся более самостоятельными в изучении интересующего их материала, проявляют творческие таланты. По их словам, проектная деятельность старшеклассников повышает мотивацию к обучению.

Мы предложили педагогам ответить на следующие вопросы:

1. Как часто вы используете проектную деятельность в своей педагогической практике?
2. Какие преимущества вы видите в использовании проектной деятельности в учебном процессе?
3. Какие сложности вы испытываете при организации проектной деятельности для учащихся?
4. Какую поддержку и ресурсы вы считаете необходимыми для успешной реализации проектной деятельности?
5. Какие результаты вы наблюдаете у учащихся после участия в проектной деятельности?

По итогам наблюдения и опроса мы выявили особенности реализации проектной деятельности в базе МКОУ «Купцовская средняя школа Котовского муниципального района Волгоградской области». В связи с тем, что на базе школы открыт центр «Точка Роста», дети данного учреждения занимаются проектной деятельностью не только в ходе учебно-воспитательного процесса, но и участвуя в различных конкурсах и проектах, как районного так и областного уровня.

На начальном уровне организации проектной деятельности педагог предлагает перечень возможных тем для выбора, ставит цели и задачи перед обучающимися. Так, учитель чётко формулирует ожидаемый результат и цели, которые должны быть достигнуты в ходе проектной деятельности.

На втором этапе формируются рабочие группы. Учащиеся могут быть разделены на группы в зависимости от интересов, навыков и опыта, для того чтобы работать над различными аспектами проекта было более комфортно. Допускаются также и одиночные проекты.

Третий этап: учитель проводит вводное занятие, на котором объясняет задачи проекта, здесь ребята окончательно определяются с темами. После чего либо самостоятельно распределяют роли между собой, либо это делает учитель, опираясь на знания и умения каждого обучающегося. В конце данной работы строит план дальнейших действий, корректируются сроки сдачи на проверку того или иного этапа.

На четвертом этапе работы с проектами, ученикам необходимо начать искать важную информацию и материалы для реализации проекта. Учитель активно наблюдает со стороны и в случае вопросов, затруднений в поиске, помогает.

Завершающий этап работы основан на контроле и оценке. Учитель следит за ходом работы, помогает учащимся преодолевать трудности и оценивает результаты их деятельности.

Когда проекты уже готовы, педагогическим составом выносятся решение по представлению работ. Это зависит от важности тем, выбранных учениками, подготовленности и заинтересованности обучающихся.

Проектная деятельность может быть использована в различных областях учебного процесса, включая изучение предметов, проведение внеклассных мероприятий, создание школьных проектов по благоустройству или улучшение качества обучения. Этот метод обучения, по словам педагогов, позволяет стимулировать интерес к учёбе, развивать креативность и самостоятельность учащихся, а также помогает им применять полученные знания на практике.

Таким образом, понятия «проектное обучение», «метод проектов», «проектная деятельность» взаимосвязаны, а «метод проектов» и «проектная деятельность» являются компонентами проектного обучения.

При прохождении практики в базе МКОУ «Купцовская средняя школа Котовского муниципального района Волгоградской области» нам удалось провести опрос не только среди педагогов, но и обучающихся старших классов (10–11 классы). Данное исследование проводилось с целью выявления трудностей у подростков при создании проектов. Полученные результаты помогут определить, что работает хорошо, а что можно улучшить, и предложить рекомендации. Также результаты анкетирования могут помочь педагогам в работе с детьми по проектам.

Для составления анкеты обучающихся нам понадобилось изучить проблемные моменты в проектной деятельности и исходя из этого составлять собственное тестирование (ссылка на анкетирование: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe1ECXHeWXСyxPiXeDGp75IrEQK24nOfcwMV09gWKm44cQag/viewform>).

В данном анкетировании приняли участие 15 человек, из них 7 мальчиков и 8 девочек. Каждый из них индивидуально проходил тестирование, состоящее из 6 вопросов.

Вопросы тестирования:

1. Напишите тему своего проекта.
2. Почему выбрали именно эту тему?
3. Какова роль вашего индивидуального проекта в обществе?
4. Какую проблему вы обозначали в данном проекте?
5. С какими трудностями сталкивались при разработке проекта?
6. Каких результатов вы хотели бы добиться или уже добились?

Каждый из учеников написал свою индивидуально выбранную тему, которые по содержанию можно разделить на несколько групп. 4 темы по нашему мнению относятся к экологическому типу проектов, в них входят:

1. Утилизация пластиковых бутылок как один из способов сохранения окружающей среды.
2. Светофоры с очисткой воздуха.
3. Исследование вторичного использования автомобильных покрышек.
4. Вторая жизнь макулатуры.

Вторая группа проектов относится к социальным проблемам, в них входят следующие темы:

1. Влияние компьютерных игр на агрессивность и успеваемость подростков.
2. Исследование причин бессоницы у старшеклассников.
3. Плохая осанка учеников.
4. Отцы и дети.
5. Алкоголь среди молодёжи.
6. Игромания у подростков.
7. Отсутствие интереса к книгам.
8. Тревожность и психологическое здоровье страших школьников.

Третья группа относится к проектам, связанными с современными технологиями:

1. Школа будущего: технологии интеллектуального управления зданием;
2. Умный аквариум.

Четвертая группа включает в себя всего лишь одну тему, связанную с профессиональной деятельностью педагогов: «Профессия: секретарь учителя».

Таким образом, мы пришли к выводу: темы работ достаточно интересны и своеобразны, ребята подошли ответственно и с большим интересом к своим проектам. Проблематика проектов связана с вопросами экологии, ЗОЖ, с молодежными проблемами и профессией учителя. Такой «разброс» тем показывает высокий уровень социальной активности старшеклассников и их небезразличное отношение к актуальным образовательным проблемам.

Далее рассмотрим вопрос, касающийся трудностей в проектной деятельности, связанный с поиском достоверной информации, статистический анализ данной проблемы представлен в диаграмме на рис.



Рис. Трудности в проектной деятельности

К сожалению, большинство учеников сталкиваются с трудностями при выполнении проектного задания, чаще всего проблемы школьников следующие: «Выбор статистики»; «Создать дешёвую конструкцию»; «Мне было трудно понять, что включить в умный аквариум»; «Точная формулировка обязанностей учителя»; «Найти самую распространенную причину возникновения плохой осанки»; «Тяжело было найти информацию»; «Когда проводил опрос не все могли сказать правду»; «Мне было трудно получить точный ответ, почему подростки не любят читать книги»; «Разбираться в тонкостях строительства»; «Трудно было проводить опрос».

Из представленного перечня проблем, можно сделать вывод, что ребята не всегда могут найти нужную и точную информацию из большого объема, создать правильный опрос, сформулировать его.

Таким образом, в результате анкетирования старшеклассников подведем итоги проведенной работы и сделаем выводы. При участии в проектной деятельности многие ученики выбирают темы самостоятельно и редко, когда берут перечень тем у педагога. Каждый из них сам изучает проблему, цели и задачи, на основе этого ищет информацию, придумывает опросы, советуется с учителем или с кем-нибудь из взрослых, который также увлечен темой проекта. Детям интересен процесс от начала и до конца работы.

Цель опроса оправдала свои ожидания и на основе этого хотим дать рекомендации по организации проектной деятельности:

1. Каждый педагог, работая с детьми в проектной деятельности, должен с таким же интересом и увлекательностью принимать участие в процессе создания.

2. Перед началом работы необходимо указать и обозначить структуру, правила, критерии, а также направить ребят в нужное русло, помочь с поиском литературы и информации в целом.

3. Если в проекте ребята решают провести опросы или тестирование, и им необходима для этого аудитория респондентов, учитель также должен активно принять в этом участие, поспособствовать организации.

4. Все идеи проекта, его замыслы и цели не могут быть навязаны обучающемуся педагогом, но должны быть порождением дефицитов и возможностей самого обучающегося.

Таким образом, проектной деятельности отводится важное место в образовании. Она способствует развитию учебных и социальных навыков, мотивации к обучению и повышению успеваемости, а также помогает педагогам в реализации образовательного процесса и вовлечении детей в научную сферу деятельности. Дальнейшие исследования данной темы позволят разработать более эффективные методики работы с проектами и выявить лучшие практики и опыт в данной области.

Литература

1. Байбародова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2013.
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. М.: Просвещение, 2010.
3. Кисляков В.В., Буракова Т.С., Ткачева Г.А. [и др.] // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 6(83). С. 55–61. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1670334761.pdf> (дата обращения: 04.11.2023).
4. Полат Е.С.; Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования образования. М.: Издат. центр «Академия», 2005.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования (ФГОС СОО) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) // ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 02.11.2023).
6. Феоктистова И.А. Развивающий потенциал проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 1(48). С. 66–69. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1682333362.pdf> (дата обращения: 04.11.2023).

ANGELINA GAAS

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF PROJECT ACTIVITY OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AT RURAL SCHOOL

The article deals with the influence of the project activity on the senior high school students in the teaching and educational process. There are considered the structure and organization of the project activity at rural school. The author suggests the results of the questionnaire of the teachers and senior high school students and reveals the difficulties in the project activity.

Key words: project activity, educational process, teaching methods, motivation, senior high school students.

УДК 372.8

А.А. ГРОСС

(gross.anastasia67@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАПИСАНИЮ СЛОВАРНЫХ СЛОВ*

Рассматривается значимость знания традиционного принципа русской орфографии в обучении русскому языку. Описана важность учета исторической основы слов и их произношения, а также необходимость особого внимания и запоминания слов с исключениями. Автор рекомендует включение ассоциативных заданий в уроки, чтобы помочь детям визуализировать и усвоить правила записи слов с непроверяемыми написаниями. В целом, традиционный принцип русской орфографии является надежной основой для изучения написания слов и способствует развитию грамотной письменной речи.

Ключевые слова: слово, начальная школа, русский язык, традиционный принцип орфографии, словарные слова, формы работы.

Традиционный принцип русской орфографии является теоретической основой работы на уроках русского языка в начальной школе, особенно это ощутимо при изучении слов с непроверяемыми написаниями. Этот принцип позволяет учащимся установить определенные правила и законы, которые помогут им правильно писать слова с исключениями.

Основной аспект этого принципа – учет исторической основы слов и их произношения. Русский язык богат уникальной системой звуков, и, хотя некоторые звуки могут быть записаны по-разному, даже в одном и том же слове, традиционная орфография позволяет нам определить правильное написание.

С другой стороны, слова с непроверяемыми написаниями требуют особого внимания и запоминания. Они могут иметь исключения и отклонения от общих правил. Как правило, такие слова изучаются отдельно и требуют дополнительной практики [3].

При работе с этими словами на уроках русского языка в начальной школе преподаватель должен уделить особое внимание объяснению и усвоению принципа традиционной орфографии. Необходимо включить в уроки понятные и интерактивные задания, которые позволяют детям визуализировать и усвоить правила записи слов с непроверяемыми написаниями.

В целом, традиционный принцип русской орфографии является надежной основой для изучения написания слов в начальной школе. Он помогает детям разобраться в сложных правилах и исключениях, а также формирует грамотную письменную речь. Правильное применение этого принципа укажет на высокий уровень владения русским языком и сделает наших учеников успешными коммуникаторами в будущем [1].

В современной начальной школе учитель русского языка использует разнообразные формы работы со словарными словами, позволяющие детям овладеть языковыми навыками более эффективно и интересно [5]. Одна из таких форм – работа с карточками. Ученикам предлагается вырезать из газет или журналов слова, которые он не знает, а затем размещает их на специально подготовленных карточках. Это упражнение помогает ученикам запомнить новые слова и уверенно использовать их в речи.

Кроме того, в начальной школе часто используется игровая форма работы со словарными словами. Учитель может приготовить различные игры, например, «Словесный брейн-ринг» или «Составь слова». В процессе игры дети активно применяют свои знания и практикуют умение составлять слова из заданных букв, что способствует развитию лексического запаса и правильной грамматической структуры предложений.

Также в начальной школе регулярно проводятся уроки-конкурсы, на которых ученики демонстрируют свои знания словарного запаса. На таких занятиях они активно участвуют в играх, составляют

* Работа выполнена под руководством Грідневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

предложения, выступают с небольшими докладами на заданную тему. Благодаря таким урокам дети учатся работать со словарными словами в реальных ситуациях, а также осознают важность правильного использования словарного запаса для эффективной коммуникации.

Наконец, современные технологии также применяются при работе со словарными словами в начальной школе. Интерактивные учебники и программы помогают детям учиться и повторять новые слова более интересным способом. Ученикам предлагается выполнять задания на компьютере или планшете, решать кроссворды или головоломки, прослушивать аудиозаписи для закрепления произношения и правильного употребления слов. Это делает процесс обучения более увлекательным и позволяет ученикам получить дополнительную мотивацию для освоения нового материала.

Таким образом, современные формы работы со словарными словами на уроках русского языка в начальной школе являются разнообразными и интересными. Они позволяют детям эффективно учить слова, развивать свой словарный запас и успешно применять полученные знания в речевой практике.

Изучение слов с традиционным написанием является важной составляющей процесса обучения как детей, так и взрослых. Такой подход позволяет развивать правильное письмо и грамматическую грамотность. Главные принципы правописания и теоретические положения российской орфографии осознаются учащимися благодаря работе с разными учеными-методистами, такими как Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская и др. Эти ведущие специалисты в области правописания и орфографии разработали целый ряд методик, которые помогают в изучении и понимании правил правописания русского языка.

М.М. Разумовская разработала авторитетный учебник «Русский орфографический словарь» [6]. В нем подробно и последовательно изложены основные правила лексического и грамматического правописания. М.Т. Баранов, автор одного из наиболее популярных учебников по русскому языку, активно исследует проблемы правописания и орфографии. Его работы исходят из практического подхода и направлены на формирование навыков правильной письменной речи [4]. Работая с этими учеными-методистами, учителя получают не только теоретические знания, но и практический опыт в правильном применении правописания. Их работы постоянно дорабатываются и обновляются на основе новых исследований и научных достижений.

Анализируя литературу, можно сделать вывод о наличии широкого выбора различных пособий и учебных материалов, в которых представлена система работы по изучению слов с традиционным написанием. Все они предлагают разнообразные подходы и методики, которые помогут учащимся эффективно освоить правила правописания и развить навыки грамотного письма. Преподавателям и родителям рекомендуется изучить представленную методическую литературу и выбрать подходящие материалы для успешного обучения и развития детей.

Работа со словами – это мастерство, без которого невозможно достичь высокого уровня писательского мастерства. Нами было проведено исследование на базе МОУ «Гимназия № 1 Центрального района г Волгограда», в 3-м классе, в структуру которого входили задания: подбор проверочных слов, указание верных букв в пропущенных словах, выбор слов в которых необходимо писать разделительный твёрдый знак. По результатам исследования мы выяснили, что 40% учащихся допускают ошибки при традиционном написании. На основе данных результатов мы предложили несколько методов работы со словами, пишущимися по традиционному принципу, используя материалы из учебника по русскому языку.

Первый метод «Метод ярких ассоциаций» представляет собой эффективный способ памяти и запоминания правильной орфографии сложных слов. Суть метода заключается в том, что трудная орфограмма связывается с ярким ассоциативным образом, который помогает легко и верно написать данное словарное слово.

Работа над словарным словом начинается с ассоциативной картинки. Для примера возьмем слово «береза». Ученикам предлагается изображение березы, после чего они называют этот предмет и определяют ударный и безударный слоги. Затем они записывают слово в тетрадь, оставляя пропуск безударной гласной.

На доске появляется карточка с записью «Б...РЁЗА». Теперь необходимо определить, какая буква должна быть в первом слоге – “е” или “и”. Для этого используется ассоциативный образ слова. В данном случае, основным признаком березы является белый ствол. Строится ассоциативная модель: «Б...рёза – белая».

Следующий признак – кудрявость березы, которую можно сравнить с гребнем. Ассоциативная модель: «Б...рёза – гребень».

Теперь словарное слово объясняется на основе ассоциативных связей. На интерактивной доске появляется рисунок, на котором по стволу и кроне березы разбросаны буквы “Е” (а не “и”), которые напоминают по форме гребень. Та же буква “Е” встречается на пересечении слов – “береза” и “белая”, а также “береза” и “гребень”. Ученикам предлагается прочитать словарное слово и четко воспроизвести вслух найденный ассоциативный образ, связывая его с сомнительной орфограммой – “Е”.

Таким образом, орфографическая задача решена: в слове «береза» пишется буква “е”. На доске появляется карточка: «БЕРЁЗА». Учащиеся записывают слово в тетрадь, выделяя орфограмму.

Метод ярких ассоциаций позволяет эффективно запоминать сложные орфограммы и правильно писать слова. Это интересный и эффективный способ обучения, который помогает развить связанное мышление и визуальную память.

Второй метод «Метод графических ассоциаций» является эффективным инструментом для запоминания орфографии сложных слов. Он основывается на использовании рисунков, которые символично отражают само слово и акцентируют внимание на определенной букве, которую необходимо запомнить. Такая буква может быть представлена в разных размерах и в разнообразных шрифтах. Для наглядности рассмотрим пример слова «пальто». На рисунке, помимо изображения самого пальто, выделяется буква “а”

Использование картинок в процессе запоминания сложных слов оказывается очень эффективным и даёт хорошие результаты. При работе с этим методом дети вначале вспоминают картинку, затем раскрывают зашифрованное в ней значение нужной буквы, и только после этого правильно записывают слово в словаре. С течением времени, нужные слова запоминаются и записываются без привлечения картинки.

Таким образом, использование метода графических ассоциаций позволяет значительно облегчить запоминание и правильное написание сложных слов. Этот метод является эффективным инструментом, который с успехом может быть применен при обучении детей и не только, ведь картинки хорошо запоминаются и легко вспоминаются.

Третий метод «Метод звуковых (фонетических) ассоциаций» является одним из эффективных способов обучения детей правильному написанию слов. Используя этот метод, учителя и родители могут помочь детям запомнить орфограмму или ударение с первого раза.

Применение этого метода особенно рекомендуется в ситуациях, когда фраза, состоящая из звукового сочетания и словарного слова, получается особенно удачной. Такая фраза может сильно облегчить процесс запоминания правильного написания слова у ребенка. Например, слово «завтрак» может быть ассоциировано с последовательностью звуков «рак», а слово «рисунок» – с фразой «на рисунке рис».

Если речь идет о правильном ударении в словах, то метод звуковых ассоциаций может быть использован следующим образом. Например, слово «жалюзи» можно запомнить, вспоминая фразу «орешки лучше не грызи, а задерни жалюзи». Слово «звонит» может быть легко запомнено, если ассоциировать его с напоминающей фразой «вам звонит айболит».

Таким образом, метод звуковых (фонетических) ассоциаций – это сильный инструмент, позволяющий детям запоминать правильное написание слов и правильное ударение. Используя этот метод, родители и педагоги могут сделать процесс обучения более интересным и эффективным для детей. Экспериментальная работа продолжается и закончится с окончанием производственной практики.

В заключение хотелось бы сказать, работа со словами, пишущимися по традиционному принципу, в начальной школе может быть интересной и увлекательной. Следуя рекомендациям, вы сможете улучшить навыки работы со словами и достичь высокого уровня письменной речи. Практикуйтесь, учитесь и не бойтесь испытывать новые слова, чтобы стать истинным мастером словесности.

Литература

1. Бобровская Г.В. Активизация словаря младших школьников // Начальная школа. 2003. № 4. С. 47–51.
2. Гуркова И.В. Методика работы со словарями в начальной школе. Новосибирск: Издательство НТПУ, 2014.
3. Кисарова Т.Ю. Система работы над словами с непроверяемым написанием // Начальная школа. 2013. № 10. С. 24–25.
4. Острикова Т.А. О вкладе М.Т. Баранова в методологию школьной методики русского языка // Русский язык в школе. 2019. № 3. С. 38–45.
5. Пазова Л.М., Бережная А.В. Нетрадиционные формы работы над словарными словами в начальной школе. Майкоп: Изд-во Адыгейского государственного университета, 2013.
6. Разумовская О. Орфографический словарь русского языка для начальной школы. М.: Изд-во АСТ, 2020.
7. Чечёкина А.Ю. Возможности применения приемов мнемотехники в изучении орфографии в русском языке // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 4(51). С. 82–86. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1691076467.pdf> (дата обращения: 30.12.2023).

ANASTASIYA GROSS

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF THE ASSOCIATIVE TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING THE YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO SPELL THE DICTIONARY WORDS

The article deals with the significance of the traditional principle of the Russian orthography in the process of teaching the Russian language. The significance of the consideration of the historic basis of the words and their pronunciation, the necessity of the special attention and the memorization of the words with exceptions are described. The author recommends to include the associative tasks in the lessons to help the children to visualize and to remember the rules of spelling the words that are unchecked. The traditional principle of the Russian orthography is a reliable basis for the study of words' spelling and it supports the development of the orthographical written speech.

Key words: *word, primary school, Russian, traditional principle of orthography, vocabulary words, forms of work.*

УДК 372.857

В.Ю. ДЕГТЯРЕВА

(vick.degtyareva@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНОГО КУРСА «РАСТЕНИЯ.
БАКТЕРИИ. ГРИБЫ. ЛИШАЙНИКИ»***

Рассматриваются особенности применения проблемного обучения на уроках биологии при изучении школьного курса «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники», способствующие повышению познавательного интереса.

Ключевые слова: познавательный интерес, проблемное обучение, методика обучения, биология, способы создания проблемных ситуаций, школьный курс «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники».

Перед современным учителем стоит задача в отечественной школе, как сделать образовательный процесс наиболее эффективным, чтобы учащиеся на уроках проявляли активность и самостоятельность. Современный учитель должен применять на практике разнообразные дидактические приемы, методы, технологии, при помощи которых будет развивать познавательный интерес у обучающихся, а также способность самостоятельно принимать подходящие решения не только в профессиональной деятельности в будущем, но и в личной его жизни.

Развитие познавательного интереса – это процесс, который нацелен на приобретение учениками новых умственных действий. Изучением познавательного интереса занимались выдающиеся учёные психологи Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович [1] и педагоги Б.В. Горячев, Н.Ф. Добрынин, Н.Г. Морозова, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина и др. [6, 10]. Учёные и учителя всё чаще задаются вопросом: как необходимо развивать познавательный интерес у обучающихся.

Проблема познавательного интереса учащихся приобретает особую актуальность на современном этапе развития школьного образования. В связи с бурным развитием и совершенствованием науки и техники обществу требуются хорошо образованные люди, способные быстро ориентироваться и самостоятельно мыслить в зависимости от ситуации. Познавательный интерес рассматривается определяющим мотивом при выборе профессии, которому принадлежит основополагающая роль в формировании профессиональной мотивации [8].

Новые приоритеты в системе образования предполагают качественно новый подход к выбору технологий обучения, которые будут стимулировать формирование у учащихся познавательного интереса, среди таких технологий можно выделить проблемное обучение.

Технология проблемного обучения является одним из способов развития познавательного интереса. Данная технология разрабатывалась в начале прошлого столетия американским учёным Дж. Дьюи и была переработана в 70-х годах в России такими авторами: Т.В. Кудрявцевым, И.Я. Лернером, А.М. Матюшкиным, М.И. Махмутовым и другими исследователями [2, 3, 4, 5].

С.А. Орлова выделяет основные пути формирования познавательного интереса в биологии:

- обновление содержания материалов, используемых для обучения;
- выбор формата обучения;
- стили деятельности преподавателей;
- эмоциональный тон занятий;
- психологический климат в коллективе;
- учет индивидуальных интересов, способностей и компетенций;
- частая проверка и оценка работы;
- организация творческой и исследовательской деятельности на уроках;

* Работа выполнена под руководством Фетисовой Н.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– ситуация поддержки и поощрения и т. д. [7].

Многие исследователи выделяют условия формирования познавательного интереса в биологии, однако немаловажным условием является выбор активных методов и приемов обучения [4, 9].

Одним из активных методов и приемов обучения в образовательной практике все чаще используется проблемный подход в организации учебного процесса, который соответствует особому типу обучения, называемый проблемным обучением.

При организации уроков с использованием проблемного обучения, необходимо опираться на базу знаний, педагогических средств и особенностей развития мышления у обучающихся. Проблемное обучение на уроках в школе должно организовываться таким образом, чтобы обучающиеся смогли найти самостоятельно пути решения поставленной проблемы учителем. В условиях проблемной ситуации познавательная работа учащихся должна выстроиться следующим образом: проблемная ситуация или сам вопрос (формулирует учитель) + проблема + поиск способов её решения (учащимися совместно с учителем) + решение проблемы (найденное учащимися самостоятельно).

Значение проблемного метода обучения заключается в: формировании у обучающихся личностного стремления; активирование мыслительной деятельности, познавательной активности; развитие диалектического мышления.

Уроки в курсе «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники» обладают большими возможностями для реализации проблемного обучения.

Можно выделить четыре уровня проблемного обучения:

1. Преподаватель дает проблему (задание), а учащиеся принимают решение самостоятельно в процессе слушания и обсуждения (проблемное изложение).
2. Преподаватель ставит проблему, а ученики решают ее самостоятельно или с помощью преподавателя (метод частичного исследования).
3. Обучающиеся ставят проблему, а учитель помогает им ее решить.
4. Обучающиеся ставят проблему и решают ее самостоятельно.

Проблемное обучение подразумевает постановку перед обучающимися познавательных проблем и ситуаций с последовательной целью, которые они решают и в ходе которых активно усваивают новые знания под руководством преподавателя. Часто познавательные проблемы представляются в виде постановки наиболее типичных задач по тому или иному предмету.

А.М. Матюшкин разработал положения о роли проблемных ситуаций. Главной частью организации проблемного обучения по мнению А.М. Матюшкина, является знание и выполнение учителем правил создания проблемных ситуаций [4].

Существует ряд способов создания проблемных ситуаций:

1 способ. Для биологии как естественной науки большое значение имеет такой способ создания проблемных ситуаций, как *демонстрация опыта*.

Например, при изучении темы «Строение стебля» учитель демонстрирует результаты опыта, заложенного заранее.



Рис. Изменение окраски лепестков розы

Просит ответить учащимся на следующие вопросы:

Лепестки цветов данного растения изначально были белыми. Что произошло с лепестками цветов по прошествии некоторого времени?

Почему это произошло?

Использует ли это человек в своей хозяйственной деятельности?

2 способ. Проблемная ситуация или проблемный вопрос. На уроке по теме «Виды корней и типы корневых систем». Учитель зачитывает небольшое стихотворение на тему «Корень», после задаёт вопрос: «Как выдумаете, почему растение не может жить без корня? На данный вопрос учащиеся могут ответить благодаря знаниям из курса начальной школы. Таким образом, учитель актуализировал знания по теме «Корень» и подводит учащихся к самой проблемной ситуации, которая представляет собой следующее: «Исследователи вырастили в теплице рожь и измерили длину корней одного растения, она оказалась равной 600 км. За сутки корневая система удлиняется на 5 км. Для чего это необходимо? Зачем растению такое большое количество корней? Что необходимо знать, чтобы ответить на этот вопрос?»

Если рассматривать практику то, можно отметить, что интерес, и мотивация учащихся на уроках биологии в средней школе в поисках решения проблемных ситуаций повышается, если вопрос или текст проблемы составлен на основе различных ситуаций, которые взяли из жизни.

В курсе «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники» по теме «Органы растений. Побег» у растений. К данной теме можно предложить следующую ситуацию, которая будет заключать в себе жизненный опыт учащихся. Например, учитель сообщает учащимся следующий факт: «Фермерские хозяйства, выращивающие такие культуры как петрушка, щавель, сельдерей, укроп и листовая спаржа, собирают урожай вечером. С чем это может быть связано?».

Анализ школьного курса «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники» продемонстрировали его широкие возможности для использования проблемного обучения в формировании познавательного интереса учащихся. На базе МКОУ «Верхнекардаильская СШ» был разработан и проведен комплекс уроков с использованием проблемного обучения. Приведем несколько примеров.

Так на уроке по теме «Растительные ткани, их функции» для учащихся предлагался следующий проблемный вопрос: известно, что клетки эпидермы (кожицы) плотно сомкнуты и прозрачны. Как вы думаете какое значение имеет такое строение для жизни растений. В ходе предварительной беседы учащиеся выясняют, как строение ткани связано с выполняемой функцией. Чтобы учащиеся дали самостоятельно ответ, они должны были заполнить таблицу, рассматривая микропрепараты и живые растения (листья гербария, комнатные растения). После заполненной таблицы, учащиеся смогли сделать вывод и ответить на главный проблемный вопрос, что строение ткани действительно зависит от выполняемой данной тканью функции.

На уроке по теме «Строение семян» проблемная ситуация была сформулирована в виде гипотезы, что в маленьком семени уже заложены все органы. Чтобы доказать или опровергнуть данную гипотезу учащиеся выполняли лабораторную работу. Они рассматривали внутреннее и внешнее строение семени фасоли и после проделанной работы, учащиеся самостоятельно смогли сделать вывод, что семя – это зачаток нового растения, который состоит из зародыша с маленькими зачатками органов: стебелька, корешка и почечки, таким образом гипотеза была полностью подтверждена учащимися.

При использовании проблемного изложения наблюдается повышение познавательного интереса у обучающихся. Подтверждением данного факта являются результаты диагностики. В экспериментальном классе средний и высокий уровни сформированности познавательного интереса увеличились на 5%, низкий уровень уменьшился на 10% по сравнению с контрольным классом. Данные показатели нуждаются в дальнейшем изучении, но уже сейчас можно говорить об эффективности использования проблемного обучения для формирования данного личностного качества.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб.: Питер, 2001.
2. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.
6. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979.
7. Орлова С.А. Активация познавательной деятельности учащихся на уроках биологии. [Электронный ресурс]. URL: https://ermak-lub.edu.yar.ru/metodicheskaya_kopilka/orlova_s_a/_metod_razrabotka_aktivizatsiya_poznavat.pdf (дата обращения: 09.10.2023).
8. Ступникова А.Д. Формирование профессиональной мотивации будущего преподавателя на начальном этапе обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005.
9. Такташева Ю.И., Фетисова Н.Е. Развитие познавательного интереса на уроках экологии // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования: материалы XIV всерос. с междунар. участием науч.-практич. конф. (г. Волгоград, 01–30 апр. 2020 г.). М.: Планета, 2020. С. 101–103.
10. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

VICTORIYA DEGTYAREVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PROBLEM-BASED LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE INTEREST AT THE EXAMPLE OF THE SCHOOL COURSE “PLANTS. BACTERIA. MUSHROOMS. LICHENS”

The article deals with the peculiarities of the use of the problem-based learning at the lessons of Biology, while studying the school course “Plants. Bacteria. Mushrooms. Lichens”, providing the increase of the cognitive interest.

Key words: cognitive interest, problem-based learning, teaching methods, Biology, ways of creating problem-based situations, school course “Plants. Bacteria. Mushrooms. Lichens”.

УДК 372.4

О.С. ДЕМЕНКО

(olgasatoylovva@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВОЗМОЖНОСТИ ФГИС «МОЯ ШКОЛА» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается национальный образовательный продукт ФГИС «Моя школа». Раскрываются основные предпосылки создания образовательной платформы и обозначен перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих создание ФГИС «Моя школа». Описываются функциональные возможности федеральной государственной информационной системы и предназначение. Показаны основные сервисы ФГИС «Моя школа» и их назначения. Представлены виды организационных условий применения информации на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: учитель, ФГИС «Моя школа», функциональные возможности, сервис «Библиотека», сервис «Тестирование обучающихся», платформа видеоконференцсвязи «Сферум».

С каждым годом мир информационных технологий развивается всё более быстрым темпом. Все сферы жизни подстраиваются под современные его возможности и требования. Сфера образования также не находится «в тени». Образование – школа знаний, в которой присутствуют множество каналов, средств и источников обучения, в том числе и информационных. Государство заинтересовано в том, чтобы современный ученик имел возможность самостоятельно развиваться, ведь способность к саморазвитию – важнейшее качество современного ребёнка для самосовершенствования своих умений и навыков, открытия нового [4].

Требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) предусматриваются достижение учащимися личностных, предметных, метапредметных результатов, а также овладение умениями работать с информацией, представленной на различных носителях [7].

Сейчас в образовании актуально использование электронных источников информации и информационных технологий, что позволяет активизировать деятельность современных обучающихся, отчасти повысить качество образования и уровень успеваемости.

Наше государство обратило большое внимание на дистанционное обучение в период пандемии коронавируса, поскольку изоляция стала большой проблемой для непрерывного образования. Мир, охваченный пандемией, был вынужден подстроиться под современные реалии. В тот период начали использовать информационные технологии как главную форму организации обучения.

И тогда современная школа столкнулась с рядом проблем, которые было трудно преодолеть за короткий период времени, т. к. не каждый учитель является уверенным пользователем ПК, а каналов связи было не так много. Также большинство платформ были не рассчитаны на большой поток пользователей или же создавались «на скорую руку», поэтому такие платформы не выдерживали большого количества учащихся и часто «зависали», что создавало дополнительный дискомфорт в организации обучения. Для учителя большой проблемой стало и то, что образовательные платформы, созданные и используемые в период пандемии, были без чёткой методической поддержки, поэтому то, что ранее преподавал учитель по программе, не было на образовательных платформах, и учителю приходилось создавать доступный материал самому [1, 2]. Дети также не быстро смогли адаптироваться к вынужденному подходу в обучении, хотя современные дети и являются уверенными пользователями ПК. Иногда проблемы возникали с качеством связи, с доступом входа в сеть Интернет, а нагрузка на освоение учебного материала самостоятельно давалась очень трудно.

Для организации дистанционного обучения в России часто используются различные зарубежные образовательные платформы, но в связи с международной обстановкой, использование зарубежных

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

платформ нельзя считать надёжным и стабильным, поскольку в любой момент эти платформы могут стать недоступными из-за перекрытия доступа разработчиками данных платформ [1]. Для решения потенциальной проблемы государство обратило большее внимание национальным проектам. Стала активно поддерживаться идея создания национальных электронных образовательных платформ для российских школ. Начиная с 2020 г., вышел целый ряд государственных документов, регламентирующих создание и дальнейшее использование федеральной государственной информационной системы Минпросвещения России «Моя школа» [3, 5, 6, 7, 8, 9]. На основании этого начались масштабные работы по созданию и дальнейшему совершенствованию национального продукта ФГИС «Моя школа», которым занималась российская ИТ-компания «Ай-теко» – одна из системообразующих организаций российской экономики в сфере информации и связи.

Структура электронного ресурса «Моя школа» состоит из блоков, различных для каждой роли пользователя. Существующие роли (профили) определяют функционал работы информационной системы.

Профиль педагогического работника (учительский профиль) имеет свои функции и возможности. Он состоит из таких блоков, как: «Расписание уроков учителя», «Электронный журнал», «Документы и файлы», «Библиотека», «Тесты», платформа «Сферум», «Российская электронная школа» (РЭШ).

Профиль законного представителя обучающегося (родителя или лица его заменяющего) также имеет множество полезных функций. В связи с тем, что федеральная система является синхронизированной с системой государственных единых услуг, законный представитель ребёнка имеет возможность через ФГИС «Моя школа» записать ребёнка в детский сад, школу, кружки и секции, а также приобрести детскую путевку с господдержкой. Касаясь учебных вопросов, законный представитель ученика может в режиме просмотра ознакомиться с оценками своего ребёнка и домашним заданием. Также для законного представителя открыт доступ к сервисам: «Библиотека», «Видеоуроки РЭШ», «Полезные ссылки», «Новости».

Профиль учащегося – это большая кладёшь знаний. Ученик, привыкший к информационным технологиям, уже не будет вынужден находиться в положении постоянного поиска нужной для него информации. С помощью нового проекта у обучающегося будет возможность в одном месте просмотреть видеоматериалы, текстовые файлы для обучения, а также просмотреть уроки, пройти назначенное обучение и тестирование, ознакомиться с домашним заданием и своей успеваемостью.

Проведём краткий анализ различных блоков ФГИС «Моя школа».

«Библиотека» представляет собой маркетплейс образовательного контента, предлагаемый различными поставщиками. В основе структуры библиотеки лежит учебно-тематический классификатор (УТК). Библиотека на портале ФГИС «Моя школа» наполнена документально подкрепленными материалами, которые постоянно пополняются на базе федеральной системы. В материалах библиотеки присутствует большое количество образовательного контента, опирающегося на основное тематическое планирование.

В блоке «Библиотека» находится контент по 32 учебным предметам, классным часам для учащихся с 1-го по 11-й класс. Для удобства пользования нужным контентом разработчиками были созданы группировки поиска по ключевым словам, классу и предмету. В перспективе развития информационной базы блока «Библиотека» планируется внедрение материалов, доступных для изучения, не только базового уровня, но и углублённого. Также планируется внедрение предметов, изучаемых в организациях среднего профессионального образования [12].

Блок «Российская электронная школа» (РЭШ) наполнена сценариями уроков, видеоуроками (5–15 минут) и презентациями к ним для 1–11 классов, практически по всем предметам. Необходимо отметить, наполнение этого ресурса пока неравномерно и качество представленных материалов различно, поэтому педагогу следует включать критическое мышление при использовании материалов РЭШ.

Большим преимуществом пользуется подсистема «Тестирование обучающихся». Педагогическому работнику предоставляется возможность использовать готовые задания для создания своих тестов для обучающихся.

Возможность для дистанционной организации обучения создаёт национальная платформа видеоконференцсвязи «Сферум». С помощью данной площадки возможны дистанционные встречи педагога с обучающимися. Данная связь является бесплатной адаптированной для встреч с целью организации дистанционных уроков. Этот сервис полезен как для учителя, так и для ученика, потому что материал, размещенный в каталоге можно использовать не только как дополнение к изучаемой теме, но и для самостоятельного изучения учеником.

Цифровой образовательный ресурс «Моя школа» содержит большой спектр различных информационных сервисов, но эти сервисы имеют не только информационный характер использования, но и организационный. По большей части данная платформа облегчает работу учителя, т. к. она внедряется в образовательные программы в качестве вспомогательного инструмента традиционной системы обучения. Благодаря современной информационной системе снижается нагрузка на педагогов, ведь на цифровом ресурсе можно найти не только сервисы электронных программ, которые используются в работе педагогического состава школы ежедневно, но и сервисы с доступными материалами для проведения уроков.

На данный момент можно выделить три основные зоны организационных условий: 1) зона работы ученика с учителем без применения электронных ресурсов учеником; 2) зона работы учителя и ученика в режиме онлайн; 3) зона работы учителя и учеников в группах в условиях смешанного обучения. Каждая из этих зон основывается на работе с использованием электронных образовательных систем.

Остановимся подробнее на функциональных возможностях ФГИС «Моя школа» для организации уроков математики в начальной школе. В материалах «Библиотеки» присутствует большое количество образовательного контента для уроков математики в начальной школе от разных поставщиков. На данный момент преобладает контент от поставщика образовательного контента «Российская электронная школа» (РЭШ), но с каждым днём информация в виде видеоуроков, презентаций, средств контроля и текстовых документов-сценариев пополняется и от других поставщиков.

Все материалы соответствуют требованиям обновленного ФГОС НОО (ред. 2021 г.), уроки пронумерованы в соответствии с тематическим планированием предмета. На сегодняшний день для 1-го класса доступны 66 видеоуроков, для 2-го класса – 68, для 3-го класса – 204, для 4-го класса – 205. Столь значительная разница в наполнении образовательного контента между 1–2-м и 3–4-м классами обусловлена тем, что для 1-го и 2-го классов объём изучаемого материала невелик и при обучении большое внимание всё же уделяется на живую коммуникацию с учителем. В 3–4-х классах, согласно тематическому планированию обновлённого ФГОС НОО, тем для изучения намного больше и уроки более содержательны и объёмны. Видеоматериалы для учеников для 1-го и 2-го классов имеют меньшую продолжительность, нежели для 3–4-х классов, т. к. уроки составляются в соответствии с возрастными особенностями и санитарно-гигиеническими нормами построения образовательного процесса [10, 11].

В заключение отметим, что новый цифровой ресурс обещает быть надёжным инструментарием – помощником педагогов!

Литература

1. Науменко О.В. Формирование умения будущего учителя работать с информацией // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(156). С. 33–37.
2. Науменко О.В. Соколова Н.А. Актуальные вопросы организации дистанционного образования младших школьников // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 4(45). С. 109–112. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1658869952.pdf> (дата обращения: 19.09.2023).
3. Письмо ГБУ ДПО РЦОКИО от 20.09.2022 года № 1748-ГЗ «Об организации по подключению к ФГИС «Моя школа»». [Электронный ресурс]. URL: <https://koiro.edu.ru/wp-content/uploads/2022/09/Pismo-04-643.pdf> (дата обращения: 19.09.2023).
4. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс]. URL: <http://distant.ioso.ru/library/publication/6.htm> (дата обращения: 15.09.2023).

5. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/> (дата обращения: 13.09.2023).
6. Постановление Правительства РФ от 13 июля 2022 г. № 1241 «О федеральной государственной информационной системе «Моя школа» и внесении изменения в подпункт «а» пункта 2 Положения об инфраструктуре, обеспечивающей информационно-технологическое взаимодействие информационных систем, используемых для предоставления государственных и муниципальных услуг и исполнения государственных и муниципальных функций в электронной форме» // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1555595/#review> (дата обращения: 09.09.2023).
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 02.09.2023).
8. Приказ Минпросвещения России от 30.06.2021 № 396 «О создании федеральной государственной информационной системы Минпросвещения России «Моя школа» (вместе с «Концепцией создания федеральной государственной информационной системы Минпросвещения России «Моя школа»». [Электронный ресурс]. URL: https://shkolabolshelkamykskaya-r71.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/1.Prikaz_396_30.01.2021.pdf (дата обращения: 28.09.2023).
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. «Об утверждении «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 19.09.2023).
10. ФГИС «Моя школа». [Электронный ресурс]. URL: https://shkolabolshelkamykskaya-r71.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGIS_Moya_shkola_prezentatsiya_sistemy.pdf (дата обращения: 03.10.2023).
11. ФГИС «Моя школа» для учителя. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=TfY6_yCPoIA (дата обращения: 03.10.2023).
12. Шакрыл С. Лекторий Центра информатизации: «Федеральная система «Моя школа»». [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=bSL9_A8T0JA (дата обращения: 25.09.2023).

OLGA DEMENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE POTENTIAL OF THE FEDERAL STATE INFORMATION SYSTEM “MY SCHOOL”
FOR THE ORGANIZATION OF THE LESSONS OF MATHEMATICS
AT PRIMARY SCHOOL**

The article deals with the national educational product of the Federal State Information System “My School”. There is considered the background of the creation of the educational platform, there is defined the list of the legal documents, regulating the creation of the Federal State Information System “My School”. The author describes the functional capabilities of the Federal State Information System and its purpose. There are demonstrated the basic services of the Federal State Information System “My School” and their functions. The kinds of the organizational conditions of the use of the information at the lessons of Mathematics at primary school are presented.

Key words: *teacher, Federal State Information System “My School”, functional capability, service “Library”, service “Testing of students”, platform of videoconference “Sferum”.*

УДК 37.037

П.О. КОЛЕСНИКОВА
(polya2331@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ*

Рассмотрены подвижные игры на уроках физкультуры как элемента игровых технологий. Показана эффективность разработанных уроков физкультуры с применением игр для 6-го класса, способствующих развитию физических качеств подростков.

Ключевые слова: игровые технологии, подвижные игры, игра, основная школа, физические качества, педагогический процесс, методические особенности, подростки.

В современном образовании Министерство просвещения России обратило внимание на проблемы физического развития выпускников школ. В связи с этим, с нового учебного года в образовательный план российских школ был введен третий урок физкультуры – раньше их было два в неделю. Практическая часть уроков физической культуры базируется на применения игровых технологий, которые позволяют в естественной атмосфере развивать личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативных УУД в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [9].

Актуальность игр в современном мире возросла так же из-за перенасыщенности школьного сообщества информацией. Предметно-информационная среда развивается, СМИ публикуют огромный объем новой информации, который не всегда влияет положительно на подростков. Дети предпочитают пассивный образ жизни, проводя свободное время за просмотром Интернет-ресурсов, в связи с чем двигательная активность значительно снижается.

Ряд специальных исследований игровой деятельности проведен выдающимися психологами (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) [2, 6, 10]. К.Д. Ушинский фундаментальными средствами в физическом и умственном развитии считал труд и игры, которые являются катализаторами творческой деятельности учащихся, в то время как физическая активность улучшает стойкость организма, уменьшая вредное воздействие окружающей среды, таким как невроз, температура, простуда, а также влияет на развитие физических и волевых качеств, помогает приобрести прикладные знания, умения и навыки [5]. Ф.С. Ефимов в своей работе «Подготовка учителя к формированию у младших подростков опыта безопасного поведения» подчеркивает, что в российских школах до перестроечного периода для просветительской работы проводились военно-патриотические игры, где в игровой форме ребенок получал огромное количество знаний по поведению в опасных ситуациях и выживании в дикой природе)...» [4, с. 67].

Понятие «**Игровые технологии**» содержит в себе большую группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от них (игр) вообще «педагогическая игра» обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном или косвенном [7].

Использование подвижных игр на уроках физической культуры является действующим профилактическим средством по отношению к различным негативным явлениям, например, умственному перенапряжению, тревоге, стрессу и отрицательному настроению. Отдельно стоит сказать о развитии физических качеств во время проведения игр: ловкость; быстрота, сила, выносливость [11]. **Подвижные игры** – одно из эффективных средств воспитания в области физической культуры. Младший и средний школьный возраст – наиболее подходящий период для введения в учебный процесс подвижных

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

игр. В зависимости от того, как выполняется или изменяется положение игрока в отношении окружающих его предметов, групповые игры можно разделить на:

- игры на месте (статические игры);
- малоподвижные и полуподвижные игры;
- подвижные игры [1].

Существует множество способов и методов, чтобы заинтересовать обучающихся на уроках физической культуры, а также можно развивать все физические качества, разнообразить не только уроки физической культуры, но и привлечь обучающихся в спортивные секции, школы, внеклассные игровые и соревновательные занятия. Нами были отобраны подвижные игры для 6-го класса, которые можно использовать при проведении уроков физической культуры, способствующие развитию физических качеств учащихся. Во время прохождения тьюторской практики с 6.10.23 по 02.11.23 мы провели отобранные игры на уроках в МОУ «Средняя школа № 96 с углубленным изучением отдельных предметов № 96 Дзержинского района Волгограда».

Название игры: Вызов номеров.

Место проведения: Спортзал школы.

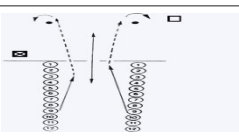
Задачи:

1. Развивать скоростные способности.
2. Совершенствовать технику бега на короткие дистанции.
3. Воспитывать товарищеские отношения в коллективе.

Инвентарь: Конусы.

Таблица 1

Подвижная игра «Вызов номеров»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	<p>Учащимся необходимо выстроиться в колонну по одному, одна параллельна другой, педагог называет порядковый номер, учащиеся под этим номером приступают к выполнению задания. Чтобы дети более активно вели себя в игре необходимо сформировать условия, при которых дети поделятся на команды, с минимальным количеством участников в каждой из них. Также после нескольких игр, необходимо менять порядковые номера участников.</p>	<p>Минимум 3 участника в команде. Участники команд рассчитываются по порядку и запоминают свой номер. Начисление баллов: 1 - победителю, 0 – проигравшим. Команда, которая наберет максимальное количество баллов – выиграла.</p>	<p>Учащиеся перемещаются бегом до конуса и возвращаются на свое место как можно быстрее. <i>Варианты задания:</i> а) смена стартовых положений: упор присев, сидя, лежа на груди; б) передвижение прыжком на левой/правой ноге, в полуприсяде, крабиком; в) доп. упражнения: приседания 10 раз, отжимания 5 раз, бёрпи 5 раз.</p>

По итогам данной игры, можно сделать вывод, что дети заинтересовались данной игрой, т. к. было здоровое соперничество. Игра была проведена в день, когда дети разучивали основные элементы ведения мяча по баскетболу, чем мы в последствие дополнили игру, усложнив задание тем, что вызванным номерам было необходимо вести мяч до конуса и обратно, до команды (см. табл. 1).

Название игры: Кто быстрее.

Место проведения: Спортзал.

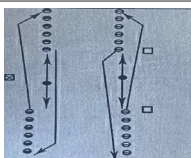
Задачи:

1. Развивать скоростные способности.
2. Совершенствовать технику передачи мяча по баскетболу.
3. Воспитывать целеустремлённость.

Инвентарь: Мячи.

Таблица 2

Подвижная игра «Кто быстрее»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	Учащимся необходимо встать в 2 колонны лицом друг к другу, на небольшом расстоянии. Как только учитель подает сигнал, учащиеся выполняют передачу мяча и бегут в конец противоположной колонны. <i>Варианты:</i> 1) Передача сверху; 2) Передача снизу; 3) Передача отскоком от пола.	Если кто-то нарушил правила передачи мяча команде напротив, то команде начисляется штрафное время. Победу одержит команда, которая полностью сменит состав первая.	Для того, чтобы игра была более интересной, правила могут усложняться, например, увеличение количества передач или изменение расстояния между командами.

Игра была проведена между двумя 6-го классами, однако классы поделили так, что в командах были дети из обоих классов, что способствовало развитию морально-волевых качеств, умению договариваться (см. табл. 2).

Название игры: Цепочка.

Место проведения: Спортзал.

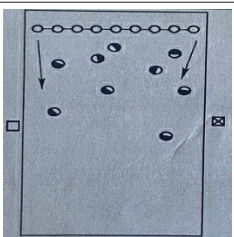
Задачи:

1. Развивать ловкость
2. Совершенствовать координацию движений.
3. Воспитывать чувство коллективизма.

Инвентарь: Не требуется.

Таблица 3

Подвижная игра «Цепочка»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	В игре принимают участие 6–30 человек. Необходимо поделиться на 2 команды: «ловцы» и «убегающие». Все «ловцы» берутся за руки, образуя цепочку и преследуют остальных игроков, которые разбегаются по одиночке. Пятнать имеют право только два крайних игрока в цепочке. «Запятнанные» игроки выбывают из игры.	Убегающие игроки могут пробегать через цепочку или под руками игроков, которые стараются взять убегающих в кольцо, не пятная их. Если цепочка разрывается, пятнать нельзя. Побеждает команда, сумевшая запятнать больше игроков за указанное время.	По окончании назначенного времени представители команд меняются ролями.

Проведя не один раз эту игру, было понятно, что детям она очень нравится. С уверенностью можно сказать, что такая игра позволяет сплотить коллектив. В связи с тем, что ловить других игроков могут только крайние, дети в цепочке периодически менялись, что говорит о том, что дети умеют договариваться, и данная игра развивает этот навык (см. табл. 3 на с. 51).

Название игры: Борьба за мяч.

Место проведения: Спортзал.

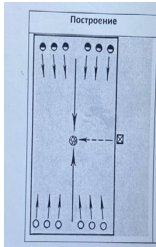
Задачи:

1. Развивать навыки передачи и ловли мяча.
2. Воспитывать ловкость, точность и чувство коллективизма.

Инвентарь: Мяч.

Таблица 4

Подвижная игра «Борьба за мяч»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	<p>Необходимо организовать 2 команды, которые располагаются произвольно на ограниченной площадке. По жребию определяется у которой мяч. По сигналу игроки этой команды стараются как можно быстрее выполнить 10–15 передач. За это команда получает балл. Количество передач предварительно оговаривается между своими игроками. Игроки другой команды стараются перехватить мяч. Побеждает команда, набравшая большее количество очков.</p>	<p>Капитаны команд стоят в центре. Остальные члены команды делятся на нападающих и перехватчиков. Ведущий разыгрывает между игроками противоположных команд мяч. Перебрасывая мяч своим игрокам, нужно подвести мяч поближе к капитану и бросить его так, чтобы он поймал его на лету. Игра до 7 очков.</p>	<p>Для победы в этой игре, команде учащихся необходимо набрать максимальное количество баллов, которое устанавливается учителем перед игрой.</p>

По итогам игры, мы пришли к выводу, игра формирует интерес подростков, они активно включились в нее, мы провели ее много раз. В последствии мы надели манишки разных цветов, чтобы передачи совершались быстрее и увереннее. Детям эта игра напомнила баскетбол, только без владения мяча, воспитывается ловкость, чувство соперничества между командами, и коллективизма внутри команд (см. табл. 4).

Название игры: Голова и хвост.

Место проведения: Спортзал.

Задачи:

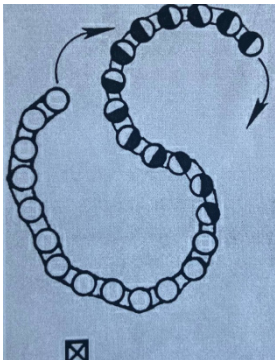
1. Развивать координацию движений.
2. Совершенствовать технику бега на короткие дистанции.
3. Воспитывать чувство коллективизма.

Инвентарь: Не требуется.

Проводя эту игру, мы вместе с детьми выяснили, что она полностью зависит от коллектива, при этом являясь одним целым. Цель первых стоящих поймать «хвост», а тех, кто в конце, не позволить этому произойти. И коллектив играл очень сплоченно, что помогает детям в коллективе лучше понимать друг друга (см. табл. 5 на с. 53).

Таблица 5

Подвижная игра «Голова и хвост»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	Обучающимся необходимо выстроиться в колонну и взяться за плечи впереди стоящего. Игрок, который стоит первым, является «головой», а крайний – «хвостом». Как только учитель дает сигнал, первому необходимо догнать последнего, при этом все в колонне должны не расцепиться.	Когда первый игрок поймал последнего, оба они переходят в середину колонны. Одерживает победу та команда, которая поймает больше людей.	Участники могут передвигаться различными способами, заранее условными способами, только не разрывая цепь.

Название игры: Тяни в круг.

Место проведения: Спортзал.

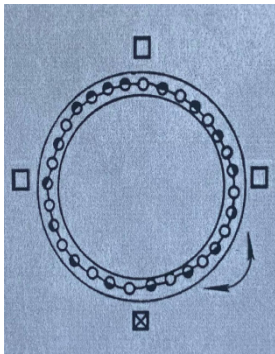
Задачи:

1. Развивать силовую выносливость.
2. Совершенствовать ловкость.
3. Воспитывать целеустремлённость.

Инвентарь: Скакалки.

Таблица 6

Подвижная игра «Тяни в круг»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	Необходимо начертить круг, диаметр определяется количеством играющих. Обучающимся необходимо взяться за руки, по сигналу учителя участники движутся в одну из сторон, по второму сигналу останавливаются и пытаются вытянуть соседей в круг или за него.	Тот, кто вышел – выбывает. Окончание игры, пока не останется 4–5 человек. Побеждает команда, игроков которой больше осталось в круге.	Во время игры нельзя расплетать руки в течение всей игры. Те, кто расцепил руки – выбывает. Можно проводить для девочек и мальчиков отдельно.

Данная игра была направлена на воспитание лидерских качеств, в то же время позволяет соперничать в коллективе, что и подтвердил опрос подростков (см. табл. 6).

Название игры: Перетягивание каната.

Место проведения: Спортзал.

Задачи:

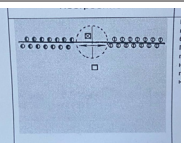
1. Развивать выносливость в соревновательной обстановке.
2. Совершенствовать силовые способности.

3. Воспитывать чувство коллективизма.

Инвентарь: Канат.

Таблица 7

Подвижная игра «Перетягивание каната»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	Необходимо образовать две команды с равным количеством человек, расчертить линию, от которой команды расходятся на одинаковое расстояние и берут канат. По звуковому сигналу команды начинают движение в противоположную сторону относительно линии.	Капитаны команд, стоят на одинаковом расстоянии от линии. Выигрывает команда, которая из трех раз выигрывает большее.	На полу чертится полоса для обозначения середины, за эту линию необходимо вытянуть первого игрока предыдущей команды.

В игре коллектив детей был очень сплоченным и действовал, как одно целое. Иначе в данной игре нельзя, ведь если в одной команде есть разногласия, поражение обеспечено (см. табл. 7).

Название игры: Петушиные бои.

Место проведения: Спортзал.

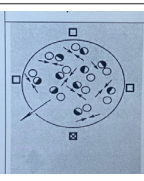
Задачи:

1. Развивать основные физические качества, обеспечивающие овладение мастерством борьбы.
2. Совершенствовать силу и чувство равновесия.
3. Воспитывать чувство здорового соперничества.

Инвентарь: Не требуется.

Таблица 8

Подвижная игра «Петушиные бои»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	Необходимо разделить учеников на 2 команды, поровну. В парах, стоя на одной ноге, они находятся в кругу. В прыжке игроки толкают плечом противника и выталкивают из круга.	Победу одержит игрок, устоявший на одной ноге и не вышедший за пределы игрового поля.	Игроки чередуют прыжки на правой или левой ноге самостоятельно.

Данная игра в своем большинстве понравилась мальчикам, всё же потому что в ней задействованы силовые качества. Она выявляет лидеров в коллективе и помогает развить координацию (см. табл. 8).

Название игры: Снайперы.

Место проведения: Спортзал.

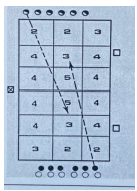
Задачи:

1. Совершенствовать технику подачи мяча.
2. Развивать точность глазомера, скоростно-силовые качества.

Инвентарь: Мяч волейбольный, теннисный.

Таблица 9

Подвижная игра «Снайперы»

Схема	Содержание	Правила	ОМУ
	<p>Участники делятся на 2 команды. Необходимо развести их на противоположные стороны зала за лицевую линию по обе стороны. Каждый участник данной игры выполняет по 5 бросков мяча в обозначенные зоны, имеющие свой балл.</p>	<p>Если участники выходят за линию, балл не учитывается. Тот, кто набрал большее количество баллов – выиграл.</p>	<p>Бросок и то как его необходимо совершить определяется до начала игры учителем. Каждая зона имеет свой номер и равняется начисляемому баллу.</p>

В этой игре было два этапа, где нужно было попасть волейбольным мячом по теннисным и второй, наоборот. Дети пытались сбить мячи как в боулинге, подачей, с отскоком от пола, что было очень интересным, игра проводилась с целью быстрее набрать 15 очков, что только мотивировало детей скорее выполнить задание, чтобы победить (см. табл. 9).

Результаты проведенных игр показали, что для успешного использования игр на уроках физической культурой, необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Игровые технологии должны быть направлены на достижение конкретных образовательных целей [3].
2. Учёт возраста и уровня подготовки учащихся, а также место проведения занятия. Необходимо выбрать подходящую игру или упражнение.
3. Объяснить правила игры или упражнения перед началом занятия. Убедитесь, что все ученики понимают правила и готовы к игре.
4. Вовлечь всех учеников в игру или упражнение. Помогайте тем, кто нуждается в помощи, и поощряйте тех, кто успешно справляется с заданием.
5. Следить за временем и регулировать темп игры. Не допускайте, чтобы ученики теряли интерес к игре или слишком уставали.
6. После завершения игры или упражнения обсудить результаты с учениками. Спросите их, что им понравилось или не понравилось в игре, какие трудности они испытали и как они могли бы улучшить свои результаты.
7. Использовать игровые технологии регулярно на уроках физической культуры. Это поможет ученикам сохранить интерес к занятиям и улучшить свои физические навыки.
8. Обязательное проведение техники безопасности.

Таким образом, мы пришли к выводу, что подвижные игры – это система методов и стратегий, используемых для организации педагогического процесса, которые не только стимулируют активность учащихся, но и способствуют их самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы. Эти методы также позволяют участвующим подросткам использовать свой жизненный опыт и привычные представления в процесс обучения. Было выявлено, что игра является одним из самых эффективных способов обучения, поскольку она стимулирует активность и самостоятельность учащихся, развивает их творческие способности и помогает формировать коммуникативные навыки.

Разработав уроки по физической культуре с применением игровых технологий на уроках физической культуры, мы пришли к выводу, что подвижные игры позволят нам варьировать учебный процесс, сделав его более увлекательным и интересным для обучающихся. В ходе работы были предложены и рассмотрены различные варианты игр, которые можно использовать на уроках для эффективного учебно-воспитательного процесса на уроках физической культуры, создания условий для развития физических качеств личности подростков.

Литература

1. Быкова А.И. Подвижные игры в организации жизни детей и педагогическое руководство ими // Роль игры в д/с. М.: АПН РСФСР, 1961. С. 92–134.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Альманах института коррекционной педагогики. 2017. № 28. С. 1–33.
3. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе. 2-е изд., доп. СПб.: СПб АППО, 2005.
4. Ефимов Ф.С. Подготовка учителя к формированию у младших подростков опыта безопасного поведения // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2023. № 2(85). С. 65–70. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1683812638.pdf> (дата обращения 21.11.2023).
5. Захарченко Д.А. Важность идей К.Д. Ушинского в развитии спортивно-оздоровительных средств в педагогике // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2023. № 3(86). С. 18–21. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1688561831.pdf> (дата обращения: 21.11.2023).
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.
8. Тихоненков Н.И. Деятельность игровика и ее сопровождение: Методический сборник к Программе профессионального обучения «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)». Волгоград: Изд-во ВГСПУ, 2020.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.08.2022 № 732. // ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 21.03.2024).
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр. «Владос», 1999.
11. Яковлев В.Г., Ратников В.П. Подвижные игры. М.: Просвещение, 1977.

POLINA KOLESNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ACTION-ORIENTED GAMES AT THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION AS THE MEANS OF THE DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL QUALITIES OF TEENAGERS

The article deals with the action-oriented games at the lessons of Physical Education as the element of the playing technologies. There is demonstrated the efficiency of the developed lessons of Physical Education with the use of the games for the sixth form, providing the development of the physical qualities of the teenagers.

Key words: playing technologies, action-oriented games, game, basic school, physical qualities, pedagogical process, methodological specific features, teenagers.

УДК 372.8

В.А. КОЧНЕВА

(vika_kochneva@inbox.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ*

Статья посвящена формированию коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе использования языковой игры. Автором рассматриваются эффективные игры на уроках русского языка, которые способствуют работе над формированием коммуникативной компетенции, развитию речи учащихся.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, монолог, диалог, языковая игра.

Актуальность исследования заключается в том, что в наше время учащиеся недостаточно хорошо подготовлены к речевому общению, т. к. подвержены воздействию гаджетов. Таким образом, придя в школу, ученики нередко не могут найти общий язык друг с другом, они не способны на формулировку и выражение собственной мысли, в связи с этим могут возникать конфликты между учащимися. Важно научить ребенка правильно, грамотно общаться с окружающими, сформировать коммуникативную компетенцию. Сформировать коммуникативные умения – это значит научить излагать мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, уметь доказывать свою точку зрения, слышать окружающих.

Младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для формирования коммуникативной компетенции, т. к. в этот период дети особенно чувствительны, они открыты к общению, проявляют интерес к пониманию речи своей и других, пониманию важности общения [5]. Таким образом, развитие коммуникативной компетенции – это актуальная задача образовательного процесса начальной школы [6]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве обязательных **задач**, которые обеспечивают коммуникативность личности, ставятся задачи формирования у выпускника начальной школы умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию [10]. Именно в начальной школе у учащихся происходит формирование внутренней и внешней монологической речи, закладываются основы письменной речи.

Анализируя несколько определений слова *коммуникация*, можно выделить общее смысловое ядро: коммуникация – это взаимодействие людей, их общение друг с другом [5]. В ходе исследования мы рассмотрели подходы к термину «коммуникативная компетенция», также проанализировали несколько трактовок понятия, сделали обобщения. На основе обобщений сформулировали следующее: коммуникативная компетенция – это знание о речи, ее функциях и сформированность умений в области речевой деятельности – говорения, слушания и понимания, чтения и письма.

Для успешного протекания процесса формирования коммуникативной компетенции необходимо:

- 1) включать младших школьников в коммуникативную деятельность;
- 2) учитывать их возрастных особенностей;
- 3) принимать субъектную позицию учащихся начальной школы в коммуникациях;
- 4) применять дифференцированный подход с учетом индивидуальных особенностей [6].

Ученые справедливо полагают, что коммуникативная компетенция влияет на адаптацию ребёнка в школе, а также на успехи в его учебной деятельности. Учителю важно, учитывая все вышеперечисленные особенности, правильно выстроить процесс формирования коммуникативной компетенции. Для этого необходимо использование различных форм и методов на уроках русского языка, чтобы урок не показался скучным и неинтересным. Именно поэтому предлагается включать в урок дидактические лингвистические игры. Игровая деятельность привлекательна и вызывает положительную

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

мотивацию к познанию нового. Известно, что игры подразделяются на несколько видов: сюжетно-ролевые, подвижные, компьютерные и дидактические, или обучающие. Дидактическая игра не является развлекательным средством, а служит для изучения материала в занимательной форме.

Понятие «языковая игра» было введено австрийским философом Людвигом Витгенштейном в 1953 г. Он считал, что языковая игра – это любой вид деятельности, который связан с языком: «целое, состоящее из языка, и тех видов деятельности, с которыми он сплетен» [7]. Такая игра развивает языковое чутье, учит логически мыслить, слушать и слышать, свободу в обращении с понятиями, легкость и радость от общения. Именно поэтому в процессе игры можно усвоить учебный материал, и это будет способствовать осмысленному применению полученных знаний и умений в своей речевой практике. В ходе использования языковых игр у ребенка развивается орфографическая зоркость, улучшается фонематический слух.

Продолжая нашу мысль, отмечаем, что в связи с формированием коммуникативной направленности учеников важнейшей задачей на уроках русского языка является формирование связной речи. Школьники учатся давать развёрнутые ответы на вопросы, пересказывать тексты, составлять рассказы по картинкам, анализировать прочитанный текст, отвечая на вопросы. Для того чтобы развивать связную речь, важно формировать различные формы речи – монологическую и диалогическую.

Известно, что монолог – это высказывание одного лица [8]. Он состоит из нескольких частей, которые связаны между собой по смыслу. В монологе выделяется вступление, основная часть и заключение. Монологическая речь в начальной школе формируется в процессе составления устных сообщений, докладов (3–4 класс), мини-сочинений (3–4 класс), при составлении текстов различных функционально-смысловых типов, в частности – описаний и др.

Диалог – это разговор двух людей [9]. От монолога он отличается тем, что зависит от характера беседы и темы, редко состоит из законченных предложений. Когда учитель проводит фронтальный опрос, опрашивает устно теоретический материал, проводит комментированное письмо, объяснительные диктанты, все это способствует формированию диалогической речи.

В нашей статье мы остановимся на раскрытии необходимости использования игровой дидактической деятельности на уроках русского языка в начальной школе в процессе формирования у школьников правильной монологической речи.

Нами выше рассматривался тот момент, что игра выступает ведущей деятельностью у младших школьников и даже в старшей школе является хорошим методом на уроках для развития умственных, познавательных и творческих способностей. В начальной школе игра является основным видом деятельности, и ей отведено место в учебно-воспитательной работе в 1–4-х классах. Ученикам такие виды заданий в игровой форме очень нравятся, и качество усвоения изучаемого материала значительно возрастает.

В начальной школе работа над составлением устного высказывания, письменного сочинения, как вида монолога, является частью урока. На начальном этапе вводится система упражнений, которые будут выполняться под руководством учителя.

Перед нами стояла задача проверить эффективность использования дидактических лингвистических игр на уроках русского языка в процессе формирования связной монологической речи. Сначала в 4-м классе МОУ «Гимназия № 12 Краснооктябрьского района Волгограда» был проведён эксперимент, в процессе которого школьники должны были выполнить три задания: правильно расположить части предложенного текста, подобрать синонимы к уже готовым стихотворным произведениям, составить по заданным словам свой текст.

Результаты эксперимента были такими: высокого уровня достигли 5% учащихся; среднего уровня – 63%; низкого – 31%. По данным исследования видно, что 31% учащихся имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений. У учеников недостаточно развита связная речь. Большая часть класса показала средние результаты сформированности коммуникативных умений. Школьники хорошо составляют связный текст, подбирают заголовок, допускают небольшое количество орфографических и пунктуационных ошибок, но не делят свой текст на абзацы. И один человек в классе имеет высокий уровень, у него отлично развиты умения по связной монологической речи.

Затем учащимся был предложен ряд игровых методик для совершенствования их коммуникативного навыка.

Обучающимся необходимо было составить устные сочинения с помощью кубиков историй. Игра под названием «Кубик историй» – это очень интересный и занимательный метод работы. Учащиеся в классе делятся на несколько групп. Каждой группе достаются три кубика. На сторонах кубика представлены картинки, по которым учащимся необходимо составить связный рассказ. Школьники должны сами определить, какая картинка будет соответствовать основной части их рассказа, какая картинка подойдет к вступлению и содержание какой иллюстрации станет заключением. Это очень нравится детям и учит их связной речи, развивает творческие способности, а также формирует умение составлять сочинение.

Также на уроках русского языка проводится работа с опорными словами и синонимами. В процессе отработки у учащихся умений подбирать слова-синонимы предлагается игра «Замени слово». Учитель называет слово, а ученики должны по цепочке подобрать синонимы. Эта игра направлена на то, чтобы стимулировать детей воспроизводить в речи синонимы.

Игра «**Перевёртыши**» основана на замене в каждой паре слов-синонимов словами-антонимами [6].

В этой игре необходимо каждое слово поменять на противоположное ему по значению (например, «Карлик нос – «Великан нос»), и у вас получатся названия сказок русских и зарубежных писателей.

В вопросы включены следующие сочетания:

1. «Пёс босиком». **2.** «Железный замочек». **3.** «Большой паж». **4.** «Академик под землёй». **5.** «Песочная служанка».

Предполагались следующие ответы:

1. «Кот в сапогах». (автор – Ш. Перро). **2.** «Золотой ключик» (автор – А. Толстой). **3.** «Маленький принц» (А. Экзюпери). **4.** «Незнайка на Луне» (автор – Н. Носов). **5.** «Снежная королева» (Г.Х. Андерсен).

Также была предложена игра «**Перевод**», цель которой заключалась в обучении подбирать синонимы. Учащимся предлагается перевести строку стихотворения, рассказа на «другой язык». Слова из стихотворения меняются на другие, похожие по смыслу. Необходимо заменить слова в строке таким образом, чтобы общий смысл сохранился [Там же]. *Например: «Лес, точно терем расписной, Лиловый, золотой, багряный, Веселой, пестрою стеной Стоит над светлою поляной...» «Перевод» Деревья с разноцветною листвою в солнечный осенний день на опушке напоминают дворец.*

Очень важной в системе подготовки учеников к составлению устного высказывания является работа с готовым текстом. В ходе игры «**Следствие ведут знатоки**» учащимся предлагается отгадать, о чём идёт речь в представленном тексте и доказать своё мнение [7].

1) Не любит семечки из шишек, А ловит бедных серых мышек, Среди зверей она – краса! Плутовка рыжая... (Лиса)

2) Вот речные мастера: Строят дом без топора, А бревен и из тины. Возведут за день плотину. (Бобры)

3) Вкусно он хрустит морковкой, И капусту сгрызет ловко, Трусишка он, всегда на страже, Быстрее ветра скачет даже. (Заяц)

Предполагается, что ученики отгадывают текст-загадку и аргументируют свои ответы: 1) лиса рыжего цвета, ее называют хитрой плутовкой; 2) бобры строят дома на воде; 3) заяц быстрый, трусливый, он любит морковку.

Известно, что дети младшего школьного возраста любят мечтать, поэтому вполне уместным будет проведение игры «**Помечтаем-полетаем**».

На основе опорных слов школьникам предлагается составить фантастические истории: *1) школа, библиотека, сказка, фантазия, А.С. Пушкин, оживает, необычное, чудо, сон, завораживает. 2) осень, сон, природа, листья, парк, клен, танец, ветер, кружится, ковер, ноги, золото, багряный, крылья, птицы, земля, листва, золотая, запах, опавшая. 3) удивительная, голая, пора, зима,*

ковер, пушистый, белоснежный, узоры, восхитительный, картинка, царит, декабрь, сказка, снежинки, веселье, хоровод, счастье, мечта.

Школьники любят наблюдать за окружающим миром и описывать его. Чтобы эти описания были правильными, можно предложить детям игру «**Я экскурсовод**». Для инструкции даются опорные слова: *зимняя, пора, цепенеет, медведь, барсук, ежик, лиса, дерево, нора, берлога, отдых, лес, зима, улетают, край, теплый, перелетные, птенцы, спячка*; на основе которых учащиеся должны составить текст-описание [4]. Очень интересной и полезной является работа школьников с произведениями искусства, иллюстрациями к картинам. В связи с этим предлагается игра «**Картина заговорила**». Данная игра предполагает, что перед участниками выставляется картина и даются опорные слова. Например, картина Васнецова «*Серый волк и Иван Царевич*», опорные слова: *Иван-Царевич, Серый Волк, царевич, держать, руки, возлюбленная, девушка, спаситель, голова, грудь, быстро, мчит, контрасты, лес, герои*. Таким образом, используя предложенные опорные слова, учащиеся должны описать картину и составить текст – описание в устном или письменном виде [Там же]. Эксперимент продолжается, и его итоги будут подведены в конце практики.

Подводя итог, можно сказать, что целенаправленное использование коммуникативно-языковой деятельности способствует успеху в учебе. Формирование коммуникативной компетенции является важным условием для творческого развития личности, развития активности учащихся, их самостоятельности. Использование игровой формы на уроках русского языка способствует хорошему усвоению материала и заинтересованности учащихся.

Литература

1. Азимов Э.Г., А.Н. Щукин Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010.
2. Архипова И.В. Игры при изучении синонимов в начальной школе. [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/igry-pri-izuchenii-sinonimov-v-nachalnoi-shkole.html?ysclid=lugppd49ic680710366> (дата обращения: 01.11.2023).
3. Батырева С.Г. К вопросу о коммуникативной компетенции младших школьников // Начальная школа. 2015. № 11. С. 3235.
4. Бердникова Е.В. Картотека игр для развития диалогической речи. Дидактические игры с готовыми текстами-диалогами // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2021/05/17/kartoteka-igr-dlya-razvitiya-dialogicheskoy-rechi> (дата обращения: 01.11.2023).
5. Бородина Л.С. Развитие коммуникативных компетенций младших школьников на уроках русского языка // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2015. № 2. С. 4–7.
6. Вербицкая В.Ю., Глебова Е.Л., Остапова В.А. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников на уроках // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сб. тр. XXVII междунар. науч.-практич. конф. (г. Белгород, 10 февр. 2020 г.). Белгород: ООО ГиК, 2020. С. 305–308.
7. Витгенштейн Л. Философские исследования. М.: Наука, 1945.
8. Лузина Л.М. Словарь педагогического обихода. Псков: ПГПИ, 2001.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 286). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=2&rangeSize=1> (дата обращения: 20.10.2023).

VICTORIYA KOCHNEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF THE USE OF THE LANGUAGE GAME

The article deals with the development of the communicative competence of the younger schoolchildren in the process of the use of the language game. The author considers the efficient game at the lessons of the Russian language, supporting the work of the development of the communicative competence and the students' speech.

Key words: *competence, communication, monologue, dialogue, language game.*

УДК 371.8

А.А. МАГЕРСКАЯ
(asia56sh@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНАЛИЗ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧАСТВОВАТЬ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Статья посвящена описанию исследования уровня экологической культуры школьников и их готовности принимать участие в экологической деятельности. Дан краткий обзор проблемы исследования. Представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: экологическая культура, добровольческая деятельность, экология, компоненты экологической культуры, экологическая деятельность.

В современном обществе большое внимание уделяется проблемам экологии. Уже долгое время человек относится к природе потребительски. Всё это ведет к глобальным проблемам человечества.

Основным направлением государственной политики в области экологического образования России, принятой на период до 2030 г. признано «обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения» [5]. Именно поэтому одной из основных задач школьного воспитания и образования должно стать повышение экологической культуры обучающихся, формирование гуманной позиции по отношению к природе, научение грамотно пользоваться всеми её ресурсами. Как отмечает Т.И. Кондаурова, «формирование экологической культуры учащихся является длительным и целенаправленным процессом ... и должно пронизывать все направления планирования, организации и контроля в работе школы и всего педагогического коллектива» [3, с. 123].

Под экологической культурой в данной работе понимается часть нравственного воспитания личности, которая бережно относится к окружающей среде, имеет чувство ответственности перед прошлым и будущим поколением в сохранении и охране природы, «владеющая основами экологических знаний, умений и навыков, сознающая себя частью природы, занимающаяся природоохранной деятельностью, передающая свой опыт и знания другим» [1, с. 99].

Помочь в формировании экологической культуры обучающихся может добровольческая деятельность. В последнее время волонтерское движение получило широкую распространённость. Люди устраивают субботники, высаживают деревья, помогают приютам для животных, собирают и сортируют пластиковые отходы и др. Как отмечает Е.Ю. Курченя, «добровольческая деятельность играет важнейшую роль в становлении гражданского общества и является новым ресурсом в решении современных социальных проблем» [4, с. 35]. Автор подчеркивает, что волонтерство помогает в самопознании, формировании ценностных ориентиров обучающихся и приобретении ими полезного опыта [4].

Задачей нашего исследования было оценить, насколько современные школьники готовы участвовать в добровольческой экологической деятельности и выяснить, влияет ли уровень экологической культуры школьника на его готовность к экологической деятельности.

Для исследования данной проблемы была разработана анкета «Экологическая культура и экологическая деятельность».

Раздел «Экологическая культура» был направлен на определение уровня экологических знаний обучающихся, экологического отношения, экологического чувствования, что является компонентами экологической культуры. Анкета позволяет выявить внутреннюю позицию школьников по отношению

* Работа выполнена под руководством Сергеевой Е.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

к природе и их нравственные ценности. С помощью анализа уровня сформированности элементов экологической культуры можно понять, на что в первую очередь стоит обратить внимание при разработке плана мероприятий добровольческого отряда.

Второй раздел анкеты был направлен на оценку вовлеченности обучающихся в экологическую деятельность, уровня заинтересованности в такого вида деятельности, их личного опыта в заботе о природе и предложений по улучшению нашей планеты.

Эмпирическое исследование проводилось с обучающимися 6–11-х классов. Общее количество респондентов составило 151 человек. Анкета состояла из двух разделов: «Экологическая культура» и «Экологическая деятельность».

В ходе анализа данных анкетирования были получены следующие результаты:

Раздел «Экологическая культура». Самыми частотными ответами на вопрос «Что такое экология» являются «наука о взаимоотношениях живых существ между собой с окружающей средой» (52,3%) и «наука о взаимодействии человека и природы» (52,7%). Наименее частотным оказался вариант «наука о биосфере» (11,9%). Большинство учащихся имеют представление о том, что такое экология.

На вопрос «Чем отличается природа от окружающей среды» респонденты в основном отвечали, что природа – это все, что нас окружает и не создана человеком, а окружающая среда создана людьми и подстроена под них (75%). Кроме этого, были ответы «не знаю» (13,2%) и «ничем не отличаются» (10,5%). Отметим, что ответ «не знаю» преобладает у 6-го класса (40% от числа респондентов 6-го класса и 60% от общего числа опрашиваемых), а ответ «ничем не отличаются» распространен в 7-м классе (26,4% от общего числа респондентов 6-го класса и 56,2% от общего числа опрашиваемых).

Большее число респондентов интересуется экологическими проблемами, всего 8 человек (1,4%) от общего количества опрашиваемых не знают о них либо ими не интересуются.

Заметим, что у обучающихся есть обширные представления об организациях, движениях, которые занимаются природоохранной деятельностью. Лидером среди таких организаций, которые выделяли учащиеся, стал «Гринпис» (53%). Есть и респонденты, которые не интересовались данной темой (33,1%). Больше всего таких ответов было у 7-х (34%) и 8-х (28%) классов.

На вопрос «Кто, прежде всего, должен заниматься охраной природы» большинство респондентов ответили, что это их зона ответственности и всех людей (51,7%). 36 человек (23,8%) считают, что охраной природы должны заниматься специалисты, 22 участника (14,6%) – экологические организации и 15 обучающихся (9,9%) – министерство природных ресурсов и руководители промышленных организаций.

Из результатов делаем вывод, что все классы в достаточной степени обладают экологическими знаниями. Достаточно высокие знания имеют обучающиеся 9–11-х классов, остальные классы – средний уровень знаний. Из этого мы ставим гипотезу, что желание участвовать в добровольческой экологической деятельности будет больше у старших классов, т. к. они осознаннее относятся к проблемам охраны природы. Следует уделить внимание другим классам, повысить уровень их экологических знаний, чтобы у них появлялось желание участвовать в экологических мероприятиях, интересоваться экологической ситуацией в мире.

Далее шли вопросы на определение уровня экологического отношения. Правила поведения человека в природе известны всем респондентам, все варианты ответов находятся на достаточно высоком уровне, кроме одного – «не разводить костер» (47,7%). На вопрос «Всегда ли ты можешь удержаться от того, чтобы сорвать цветок, сломать ветку дерева без особой потребности, оставить мусор после пикника и т. д.?» 45% респондентов ответило, что может удержаться, 25,2% – иногда, 20,5% – редко, 9,3% – никогда. Заметим, что вариант «никогда» у 9-х и 10–11-х классов не встречается, у 7–8-х классов редко, а у 6-го класса достаточно часто. Ответ «очень редко» распространен с 6 по 9-е классы и находится практически на одинаковом уровне по частоте выбора. Меньше всего этот ответ встречается у 10–11-х классов.

На вопрос «Станешь ли ты останавливать товарища от нанесения вреда природе?» 49% ответило «в зависимости от ситуации», 29,8% – «да, всегда», 21,2% – «нет, не стану, это не мое дело». Необходимо отметить, что у 10–11-х классов ответ «нет, не стану...» не встретился. Чаще всего он был выбран у 8-го класса (31,2%). Ответ «да, всегда» распространен у 10–11-х классов, меньше всего у 8-х (15,6%), а ответ «в зависимости от ситуации» стал частотным у 9-го класса (58,3%) и меньше всего был замечен у 6-го (40%) и 10–11-х классов (41%).

Исходя из данных, делаем вывод, что элемент «экологическое отношение» у 9-го и 10–11-х классов сформирован на высоком уровне, у 6–8-х классов находится на уровне «ниже среднего».

Потребность в постоянном общении с природой испытывают только 37,1% опрошенных. 39,7% ответило, что иногда испытывает, и 23,2% не испытывает потребности в постоянном общении с природой. Практически все классы находятся на одном уровне по выбору ответов. Меньше всего ответов «нет» было у 9, 10, 11-х классов.

На вопрос «Какие эмоции и чувства у тебя вызывает общение с природой?» были получены следующие результаты: 53,3% респондентов испытывает положительные эмоции, 23,8% – безразличные, 19,2% – желание оберегать и 0,7% – отрицательные. Ответ «положительные» у всех групп респондентов находятся примерно на одном уровне. Желание оберегать чаще всего встречается у 6-го класса (30%), реже всего у 10–11-х классов (8,3%). Безразличие больше всех выражают в 7-х (26,4%) и 8-х (28,1%) классах, реже всего в 10–11-х классах (12,5%). И один отрицательный ответ был в 6-м классе.

На вопрос «В чем ценность природы для человека?» 45% ответили, что это главный источник жизни и здоровья человека; 29,8% – источник пищи, одежды и пользы; 25,2% – критерий прекрасного и источник вдохновения. Заметим, что ответ «источник пищи...» у 10–11-х классов не встречается. Чаще всего его выбирали в 7-м классе (38,2%). Остальные категории находятся примерно на одном уровне.

Из результатов по данному блоку вопросов, можно сделать вывод, что элемент «экологическое чувство» у всех классов сформировано на среднем уровне.

Основываясь на результаты этого раздела, можем сказать, что у 10–11-х классов самые высокие показатели сформированности экологической культуры, немного ниже показатели у 9-х классов, у остальных классов показатели средние.

Раздел «Экологическая деятельность». Первый вопрос представлял собой список видов деятельности. Обучающимся нужно было оценить их по своим предпочтениям. Из предложенных видов деятельности, самыми интересными для обучающихся оказались: «фотографирование природы и ее объектов» (46 человек), «охрана птиц, заготовка корма, изготовление кормушек» (36 человек) и «очистка улиц, парков от загрязнения» (36 человек). Наименее интересными для обучающихся оказались следующие виды деятельности: «участие в конкурсах, выставках, акциях на экологическую тему» (50 человек), «выступление перед сверстниками с докладами на экологические темы» (50 человек) и «ведение экологического блога в социальных сетях» (49 человек). Можем сделать предположение, что такие результаты связаны с тем, что учащиеся мало ознакомлены с этими видами деятельности, имеют в них мало опыта, поэтому предпочитают «традиционные» виды экологической деятельности. Остальные результаты представлены на рис. 1. и рис. 2. на с. 64

На второй вопрос «Что вызывает у тебя потребность заниматься экологической деятельностью?» большинство обучающихся ответило «любовь к природе» (45,7%), на втором месте – «требование учителей» (38,4%), на третьем – «стремление быть полезным» (35,8%). Малое число респондентов ответило, что «ничего не вызывает потребности заниматься экологической деятельностью» (1,5%).

На вопрос «Убежден ли ты в том, что деятельность каждого конкретного человека способствует решению экологических проблем?» 42,4% ответило утвердительно, 41,1% – не совсем в этом убеждены и 16,6% – не убеждены в этом высказывании.

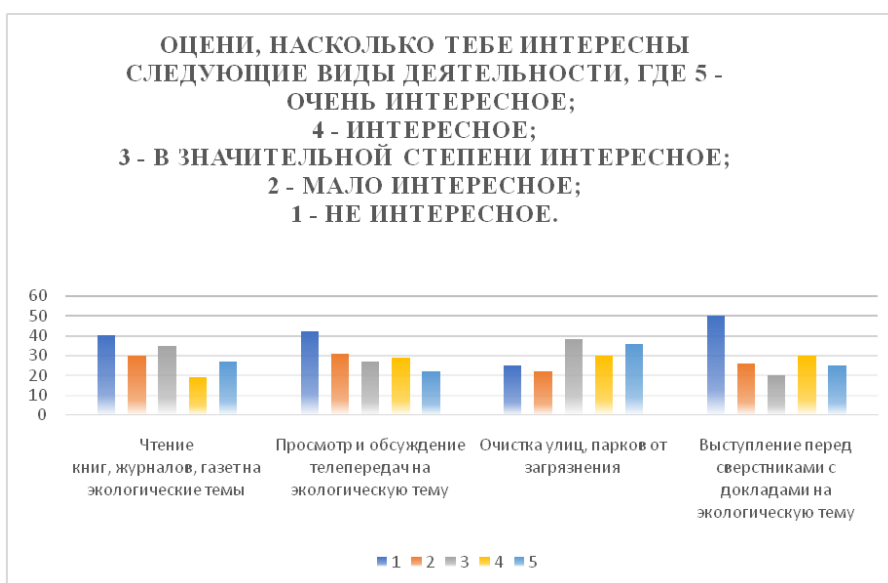


Рис. 1. Интерес обучающихся к видам деятельности. Часть 1.

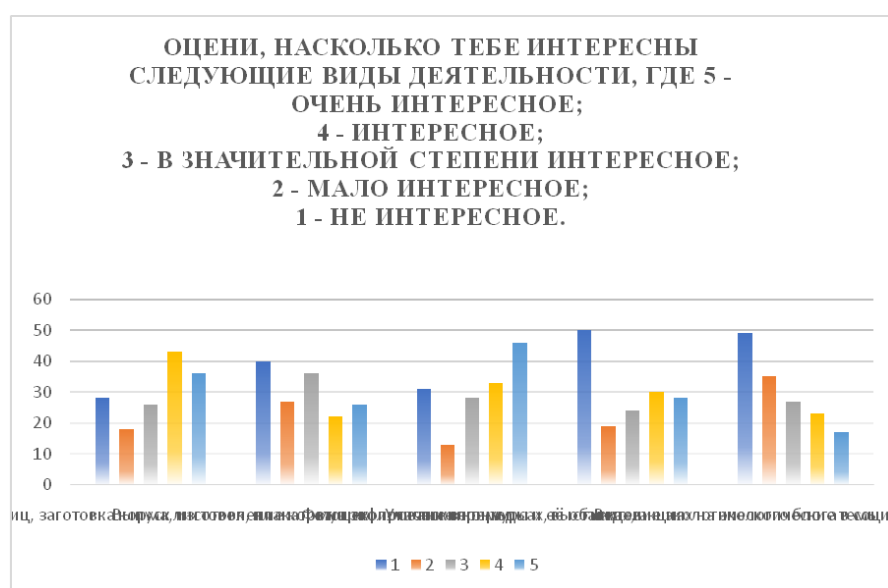


Рис.2. Интерес обучающихся к видам деятельности. Часть 2.

Отметим, что большинство обучающихся считают своим долгом заниматься экологической деятельностью («скорее да, чем нет» (38,4%), «да, считаю» (23,8%)). Сомневаются в сторону отрицания 23,2% респондентов и 14,6% не считают, что должны заниматься охраной природы. Больше всех респондентов, которые считают своим долгом заниматься экологической деятельностью, приходится на 9-е (29%) и 10–11-е классы (41,6%). Отрицательных ответов («скорее нет, чем да» и «нет, не считаю») у обучающихся 10–11-х классов не было. В 8-х (37,5%) и 7-х (32,3%) классах большее число отрицательных ответов.

Заметим также и то, что 45% опрошенных хотели бы принимать участие в разовых экологических акциях, 29,1% – хотели бы на постоянной основе осуществлять экологическую деятельность,

а 24,5% – не хотят принимать участие в данной деятельности. Большинство респондентов из 6-х и 10–11-х классов готовы заниматься экологической деятельностью на постоянной основе (36,6% и 41,6% соответственно). Ответ «нет» чаще всего выбирали обучающиеся 8-го класса (37,5%), реже всего из 10–11-х классов (8,3%).

На вопрос «Что ты сделал и что мог бы еще сделать по защите природы?» были получены разнообразные ответы. В основном большинство респондентов отвечали, что участвовали в субботниках, делали кормушки, убрали за собой после отдыха на природе, не срывали растения. Небольшое число опрошенных высаживали деревья, сдавали макулатуру, помогали бездомным животным, выступали с докладами и участвовали в экологических проектах, принимали участие в очистке берега Дона. Еще одна часть респондентов ответили, что ничего не делали по охране природы.

На вопрос «Что, по твоему мнению, люди могли бы сделать наиболее полезного по охране природы?» большинство респондентов отвечало «не мусорить». Кроме этого, было много ответов «не знаю» и «это работа специалистов». Меньшая часть респондентов предложила другие варианты по охране природы: использовать вторично/перерабатывать отходы, вести штрафы за несоблюдение чистоты, создавать больше заповедников, делать больше приютов для бездомных животных, ограничивать ловлю рыбы, охоту, запретить цирки и зоопарки, больше просвещать людей (листовки, телепередачи). Респонденты также отмечали, что нужно научиться быть ответственным, чтоб не возникало глобальных экологических проблем. Один респондент предложил вариант «замены всех автомобилей на бензине на электромобили» и еще один опрошенный предложил стать «эко волонтерами».

Из результатов анкеты мы видим, что большинство обучающихся сомневается, что деятельность каждого человека сможет изменить экологическую ситуацию в лучшую сторону. Только половина респондентов готова принимать участие в экологической деятельности. Из ответов на последние два вопроса, мы видим, что у обучающихся недостаточно опыта в осуществлении экологической деятельности, в основном – это привычные для всех формы осуществления охраны природы, которые проводятся в школе (субботники, посадка деревьев). Очень малое количество учащихся принимало участие в других видах экологической деятельности. В идеях по защите природы тоже наблюдаются трудности, только небольшое количество респондентов предлагают разнообразные идеи по охране природы. Возможно, это связано с тем, что в школе используются традиционные виды экологической деятельности, с обучающимся проводится недостаточная воспитательная деятельность по экологии.

На основе данного исследования мы выявили основные проблемы, на которые стоит обратить внимание при разработке мероприятий по формированию экологической культуры школьников. Прежде всего, это недостаточная информированность обучающихся по видам экологической деятельности. Кроме этого, стоит уделить внимание таким элементам экологической культуры, как «экологическое отношение» и «экологическое чувство», т. к. по ним было больше всего низких показателей. Уделить внимание стоит и мотивации обучающихся к участию в экологической деятельности, нужно заинтересовать и вовлечь их в нее. Больше стоит работать с 6–8-ми классами, т. к. у них наблюдается меньшая вовлеченность и низкий уровень сформированности экологической культуры.

Таким образом, по результатам исследования установлено, что обучающиеся нуждаются в системе специально организованных занятий, мероприятий, направленных на формирование экологической культуры посредством участия в добровольческом объединении.

Литература

1. Дулатова Г.Е. Современные определения экологической культуры // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, 20–23 июня 2012 г.). Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2012. С. 96–99.
2. Загладина Х.Т. Волонтерство и реализация социального потенциала детей и молодежи в контексте Российской образовательной политики // Образовательная политика. 2014. № 4(66). С. 57–73.
3. Кондаурова Т.И. Педагогические условия формирования экологической культуры учащихся // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2006. № 1(14). С. 122–124.

4. Курченя Е.Ю. Концептуальные основы института волонтерства в системе начального образования // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 34–37. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507036867.pdf> (дата обращения: 12.11.2023).

5. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Президентом РФ 30.04.2012). [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/osnovy-gosudarstvennoy-politiki-v-oblasti-ekologicheskogo-razvitiya/> (дата обращения: 13.11.2023).

6. Юркина И.А. Формирование экологической культуры школьников в условиях клубного объединения // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 88. С. 318–321.

ANASTASIYA MAGERSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**ANALYSIS OF LEVEL OF STUDENTS READINESS TO TAKE PART
IN VOLUNTARY ECOLOGICAL WORK**

The article deals with the description of the study of the level of the ecological culture of the schoolchildren and the readiness to take part in the ecological activity. There is given a brief review of the issue of the study. The author presents the results of the empirical study.

Key words: *ecological culture, voluntary work, ecology, components of ecological culture, ecological activity.*

УДК 37

О.В. СУЛАЦКОВА
(oliasulatskova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛАХ*

Рассматривается теория и практика контроля в процессе обучения. В теории раскрыта классификация методов контроля в процессе обучения, а также их особенности. В практической части представлены методы контроля знаний, умений, навыков, которые использовались на уроках физической культуры в городской и сельской школах.

Ключевые слова: контроль, виды контроля, формы контроля, метод контроля, принцип контроля.

Контроль в структуре процесса обучения является обязательным компонентом, который обеспечивает результативность образовательного процесса. В структуру контроля знаний, умений и навыков входят: проверка (выявление, измерение), оценивание (как процесс и результат), учет (фиксация и сохранение получаемых результатов в виде баллов-отметок и оценочных заключений в журналах, тетрадях, ведомостях и т. п.). Все это налагает определенные требования к организации и проведению контроля. Существуют требования к контролю в соответствии с ФГОС ООО [9] контроль (см. табл. 1).

Таблица 1

Требования к контролю

Требования ФГОС ООО к контролю	
Вид	Содержание
Результативность	Контроль должен способствовать повышению качества знаний, умений и навыков обучающихся, для этого необходимо, чтобы проверочные задания соответствовали целям и задачам обучения.
Всесторонность	Учителем при контроле учитывается объем знаний, их глубина, осмысленность, научность, систематичность, прочность и др.
Систематичность	Контроль осуществляется по каждой теме с последовательным усложнением задач, содержания и методов.
Объективность	Контроль не зависит от настроения учителя, симпатии и антипатии, а содержит оценку не только в виде баллов, но и в виде устных комментариев.
Гласность	Каждую оценку преподаватель должен объявить так, чтобы о ней знал и ее понимал весь класс, что придает оценке силу стимула.

В процессе контроля необходимо применение индивидуального подхода к обучающемуся, но применить его во время урока ко всем обучающимся очень сложно. В связи с чем, данная тема весьма актуальна в современном мире смешанного формата, т. к. этот вопрос тревожит и учеников, и педагогов, и студентов, и ученых. Современный педагогический контроль характеризуется совмещением оценочных средств с новыми, использующими мультимедийные и Интернет-технологии, которые позволяют применять новые формы и методы контроля. Так, например, после выхода учебных заведений с дистанционного формата обучения, продолжилось использование новых форм и методов контроля. Необходимо помнить, что главным условием, для повышения эффективности учебного процесса, является получение учителем объективной информации о ходе учебно-познавательной деятельности учащихся, которую учитель получает в процессе контроля учебно-познавательной деятельности уча-

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

щихся [2]. Вопросами изучения видов и методов контроля в обучении школьников занимались ученые: Ш.А. Амонашвили, О.С. Гребенюк научно обосновали и проверили в школьной практике принципы, условия и содержание работы с обучающимися, которые способствуют становлению социально значимых мотивов учения, гуманизации знаний и всестороннему развитию личности детей [1]; В.П. Беспалько, Е.В. Сергеева исследовали вопросы тестового контроля в соответствии с целями и задачами обучения, тестирование должно быть измерением качества усвоения знаний, умений и навыков [6].

С учетом актуальности темы исследования мы определили следующие задачи: изучить теоретические основы контроля и провести анализ особенностей контроля в городской и сельской школах

Контроль осуществляется в различных формах: индивидуальный, групповой и фронтальный. Отметим, что в педагогической практике применяется несколько **видов контроля**: предварительный контроль, текущий контроль, периодический контроль, тематический контроль, итоговый контроль, отсроченный контроль [2].

Методы контроля – это «способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя» [Там же, с. 223].

Так, выделим следующие методы контроля: методы устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля.

Принцип контроля – это «общепризнанное правило действия в ходе выполнения контрольных мероприятий» [Там же, с. 67].

Учитывая важность и эффективность методов контроля на уроках физической культуры мы провели исследование, посвященное выявлению особенностей организации контроля на уроках физической культуры в городской и сельской школах.

В городских школах, на уроках часто встречается конкуренция между обучающимися, которая влияет негативным образом, с одной стороны на успеваемость самих детей и отношения с одноклассниками, а с другой на процесс проведения урока учителем. Коллектив класса не всегда сплоченный, т. к. обучающиеся встречаются друг с другом только на территории школы, а в после учебное время все заняты различными дополнительными занятиями, секциями, уроками, из-за чего возникает нехватка времени для создания дружественных связей и укрепления отношений. А также, среди большого количества обучающихся в школе, ребенок может чувствовать себя потерянным.

Пронаблюдая за деятельностью учителей физической культуры во время прохождения исследовательской практики (сентябрь – октябрь 2021 г.) в МОУ «Средняя школа № 92 Краснооктябрьского района Волгограда», на уроках было видно, что педагоги, для своего профиля «Физическая культура», для контроля знаний, умений и навыков в больших 5 классах используют наиболее эффективные методы контроля, которые направлены не только на практическое выполнение задания, но и на теоретическое изучение тем уроков. В период практики, мы выявили, что на уроках, отведенных теории, обучающиеся изучали историю зарождения вида спорта, а также были уроки, посвященные изучению теоретической части по теме «Баскетбол». Для контроля обучающихся педагоги используют методы фронтального опросов, письменные, а также графический метод, методы упражнений, что помогает быстро оценить знания, умения и навыки у обучающихся больших классов.

В результате изучения мы обнаружили следующие особенности контроля (см. табл. 2).

Таблица 2

Особенности контроля в городской школе

Метод контроля	Пример использования метода на уроке физической культуры
Фронтальный опрос	Учитель в качестве быстрого контроля знаний обучающихся использует сигнальные карточки. По завершению изучения темы или при проверке домашнего задания задает вопросы, на которые ученики используют определенную карточку в качестве ответа. Например, это карточки «да» и «нет» (или цветные с тем же значением); обучающийся поднимает ту или другую карточку в зависимости от того, согласен он с утверждением, озвученным учителем, или нет. Так учителю становится понятно, кто из обучающихся отвечает правильно, а кто нет.

Метод контроля	Пример использования метода на уроке физической культуры
Письменная проверка	По теме «История баскетбола», учитель в качестве проверки знаний использовал ключевые вопросы из домашнего задания, которые предоставлены несколькими вариантами ответов.
Графический метод	На уроке при изучении нового материала, применяются схемы, таблицы, графики в процессе изложения учебного материала учителем (на темы: «история баскетбола», теоретическая часть по баскетболу).
Физические упражнения	В качестве метода контроля знаний, умений и навыков по теме «баскетбол» используют следующие упражнения: умение сочетания приёмов ведения, передачи; штрафные броски в кольцо, 2 пробные попытки и 5 контрольных.

Мы обнаружили, что контроль в больших городских классах, где уровень подготовки учеников значительно различается, требует особенно тщательной проработки, но времени на уроке не всегда хватает. Задавать при фронтальном опросе легкие вопросы плохо успевающим ученикам неудобно. Руку для ответа тянут лишь те обучающиеся, которые знают материал, а остальные отвечают с трудом, или же воздерживаются от ответа, но если все же отвечают, то ждут незаслуженно высокой оценки. В связи с этим, педагогу приходится использовать **комбинированный опрос**. Учитель опрашивает устно одного ученика, еще двое-трое выполняют физические упражнения, пока все остальные ждут своей очереди, или же применяется метод опроса с использованием **сигнальных карточек**.

Проходя производственную (педагогическую) практику (октябрь – ноябрь 2023 г.), стала видна разница в подобранных методах контроля учителей профиля «Физическая культура» между сельской школой МКОУ «Заливская СШ» Октябрьского района и городской МОУ «Средняя школа № 92 Краснооктябрьского района Волгограда», в которой ранее проводилась практика.

На практике в сельской школе контроль реализуется также в соответствии с принципами научности, систематичности, объективности и справедливости, всесторонности. Мы выяснили, что в сельской школе, по сравнению с городской, количество детей гораздо меньше, что дает возможность учителю использовать разнообразные методы контроля. Необходимо отметить, что малокомплектность школы способствует более близким взаимодействиям между обучающимися в школе и после уроков, что создает дружественную и поддерживающую атмосферу, а небольшое число населения тесному взаимодействию учителей с родителями обучающихся даже в нерабочее время.

В сельской школе обучающиеся, в отличие от городской, часто пересекаются не только с другими учениками, но и с родителями, учителями и другими членами сообщества, а это, в свою очередь, развивает у них чувство принадлежности и ответственности перед своим сообществом. Также, отличительной чертой является и то, что у обучающихся больше возможностей для личностного развития, т. к. в небольшой школе большее число обучающихся может участвовать в различных спортивных и творческих мероприятиях, что способствует самоутверждению и самореализации.

Для контроля обучающихся педагоги МКОУ «Заливская СШ» Октябрьского района используют методы индивидуального, фронтального опросов, а также письменные, графические проверки и методы упражнений (выполнение техники ведения мяча в баскетболе; выполнение техники передачи мяча баскетболе).

В маленьких классах сельской школы, внимание учителя сконцентрировано на меньшем количестве обучающихся, что позволяет более тщательно разобрать изучаемый материал или технику двигательного действия, что дает возможность использовать индивидуальный подход в процессе обучения на уроке физической культуры.

В результате изучения, мы обнаружили особенности контроля, применяемые в 5-м классе в МКОУ «Заливская СШ» Октябрьского района (см. табл. 3 на с. 70).

Таблица 3

Особенности контроля в сельской школе

Метод контроля	Пример использование метода на уроке физической культуры
Письменная проверка	Вопросы по домашнему заданию и пройденному ранее материалу (учитель задает вопрос, обучающиеся записывают номер вопроса и ответ на него, так, например, по теме «История ВФСК ГТО и ГТО в наши дни», теоретической части по базовому виду спорта – баскетбол).
Графический метод	Применяются схемы, таблицы, графики в процессе изложения материала (на темы: «История ВФСК ГТО и ГТО в наши дни», теоретической части по базовому виду спорта – баскетбол).
Программированный метод	Применялся учитель при изучении темы «История ВФСК ГТО и ГТО в наши дни», следующим образом: раздаются карточки, которые содержат один вопрос, на который существует один точный ответ. По завершению прохождения теста, учитель собирает карточки и в качестве быстрой проверки протыкает стопку карточек металлической спицей напротив правильного ответа. Так, учитель получает быструю проверку ответов учеников, благодаря чему остается достаточно времени урока для обсуждения.
Физические упражнения	При закреплении темы урока «Правила и техника норматива выполнения комплекса ГТО: Прыжок в длину с места толчком двух ног», выполняли подводящие и специальное физическое упражнения, после чего было проведено контрольное (соревновательное) испытание.

В качестве методов контроля широко используется тестирование. Сейчас в программе В.И. Лях по физическому воспитанию предусмотрено тестирование уровня физической подготовленности 2 раза в год. Тестирование проводится и начинается с 5-х классов, в начале учебного года, т. е. в первой четверти и в конце учебного года (четвертая четверть). В программе присутствуют такие нормативы, как: определение гибкости – наклон вперед из положения сидя; определение силы – подтягивание на перекладине (м), поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 минуту (д); оценка скоростных качеств – бег 30 метров; оценка скоростных и координационных качеств – челночный бег 4*9м; оценка взрывной силы мышц ног – прыжок в длину с места; оценка выносливости – бег 1000 метров.

Таким образом, в результате прохождения практики (6 октября – 2 ноября 2023 г.), в 5-х классах в МКОУ «Заливская СШ» Октябрьского района, мы увидели, что учителю физической культуры, используя данные методы контроля знаний, умений и навыков, в малокомплектном классе, удается в полной мере провести урок, успевая уделить время даже на индивидуальную работу с обучающимися.

Пронаблюдав за работой учителей физической культуры городской и сельской школы, приведем основные отличия (см. табл. 4).

Таблица 4

Отличия городских и сельских школ

Проведение уроков физической культуры	
Городская школа	Сельская школа
Наличие параллелей осложняет процесс проведения урока с большим классом в спортивном зале. В спортивном зале могут проходить уроки сразу у двух классов, соответственно двум учителям в одном зале сложно работать.	Отсутствуют параллели и сопряженные уроки разных классов, в спортивном зале занимается по одному классу.

Проведение уроков физической культуры	
Городская школа	Сельская школа
Сложность в организации большого класса и обучению двигательным действиям.	Учителю проще работать с обучающимися и следить за каждым при изучении нового двигательного действия.
Обучение больше носит общий характер изучения темы урока.	Возможность индивидуальной работы с обучающимся во время урока.

Также в ходе прохождения практик в городской и сельской школах, мы проанализировали особенности применяемых методов контроля знаний, умений и навыков учителями на уроках физической культуры в больших и малокомплектных классах. Также были изучены принципы контроля в процессе обучения, и мы узнали, что в образовательном процессе на практике применяются принципы научности, систематичности, объективности и справедливости, всесторонности.

Контроль способствует повышению ответственности за выполняемую работу не только учащегося, но и учителя. Таким образом, в современном образовании требуются как современные, так и инновационные методы, применение которых обеспечивает получение достоверной информации о результатах обучения и позволяет осуществлять корректировку применяемых методов и форм обучения.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1998.
2. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Юзефовичус Т.А. [и др.] Педагогика. М.: Проспект, 2004.
3. Лях В.И. Физическая культура. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников М.Я. Виленского, В.И. Ляха. 5–9 классы. 9-е изд. М.: Просвещение, 2021.
4. Лях В.И., Мейксон Г.Б. Программа общеобразовательных учебных заведений. Физическое воспитание учащихся 1–11-х классов с направленным развитием двигательных способностей. М.: Просвещение, 1993.
5. Пидкасистый П.И. Педагогика. 3-е изд., пер. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2018.
6. Сергеева Е.В. Особенности применения опросных методов в оценке качества воспитательного процесса в школе // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 6. С. 197–201. [Электронный ресурс]. <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638449658.pdf> (дата обращения: 04.04.2024).
7. Слостенин В.А., И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов Педагогика. М.: Издат. центр «Академия», 2007.
8. Сулацкова О.В. Формы и методы контроля в процессе обучения // Поиск. 2022. № 2(13). С. 25–29.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2021.
10. Шитикова Г.Ф. Методы контроля эффективности педагогического процесса на уроках физического воспитания. СПб., 1997.

OLGA SULATSKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANALYSIS OF PECULIARITIES OF CONTROL OF KNOWLEDGE, SKILLS AND ABILITIES OF STUDENTS IN CITY AND RURAL SCHOOLS

The article deals with the theory and practice of control in the educational process. In the theory the classification of the methods of the control in the educational process and their peculiarities are described.

There are presented the methods of the control of the knowledge, skills and abilities in the practical part, that were used at the lessons of Physical Education at the town and rural schools.

Key words: *control, kinds of control, forms of control, method of control, principle of control.*

УДК 372.4

В.И. ТИТКОВА

(lera.titkova@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА*

Рассматривается проблема формирования математической грамотности младших школьников как компонента функциональной грамотности. Охарактеризовано понятие «математическая грамотность», выделены требования к уровню математической грамотности выпускника начальной школы и описаны основные особенности её формирования. Представлены примеры заданий, способствующих формированию математической грамотности младших школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, начальная школа, младший школьник, специальные упражнения.

Трудно не согласиться с утверждением, что современное общество динамично и непостоянно: стремительно развивается наука, появляются новые информационные технологии, происходят изменения в экономике, каждый год меняется список актуальных профессий и, соответственно, происходят изменения в образовании подрастающего поколения. В таких условиях общество нуждается в людях, которые могут быстро приспосабливаться к окружающему миру, познавать новое, постоянно развивать свои профессиональные и прикладные навыки, реагировать на происходящие в мире процессы и грамотно принимать эффективные решения.

Таким образом, в последние десятилетия все чаще говорят о «функциональной грамотности» человека, т. е. об умении решать жизненные задачи, применяя полученные при образовании знания, умения и навыки.

Одним из важнейших компонентов функциональной грамотности является математическая грамотность. Существует множество определений данного термина, но мы будем придерживаться определения, данного исследователями Института стратегии развития образования РАО, специализирующихся именно на исследованиях по оценке образовательных достижений обучающихся PISA (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) в России по оценке математической грамотности. По их мнению, «математическая грамотность – это способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира» [3].

Функционирование математической грамотности – это достаточно сложный процесс, который может быть представлен в виде следующей схемы (рис. 1):

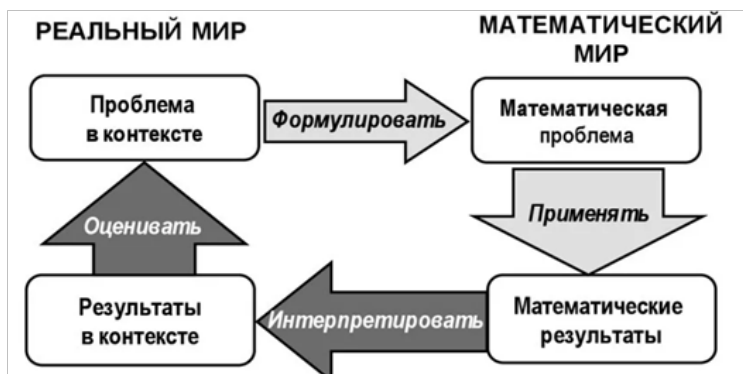


Рис. 1. Модель математической грамотности [Там же]

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Из нее видно, что сущность математической грамотности заключается в умении выделять проблемы в реальном мире, формулировать их на языке математики – создавать математическую модель, таким образом, перенести ситуацию из реального мира в мир математический, и уже в области математики, применяя математические знания и навыки, работать с математической моделью и информацией, строить математические суждения и решить математическую задачу, затем интерпретировать полученный математический результат в реалии окружающего мира и оценить полученный результат в контексте решения первоначальной проблемы.

Из всего сказанного понятно, что основная сущность, которую включает в себе «математическая грамотность» состоит в том, чтобы человек мог не бездумно накапливать математические знания, а уметь видеть в реальной жизни проблемы, которые можно решить, используя математику, и, применяя полученные знания и способы действий, решать выявленные проблемы. Ведь любой человек каждый день сталкивается с различными жизненными вопросами, многие из которых приходится решать с помощью математики: посчитать предположительную стоимость покупки и сдачу в магазине, сделать смету ремонта в комнате, вычислить необходимое количество ингредиентов для приготовления согласно рецепту и т. д.

Важно отметить, что по результатам оценки качества образования в различных системах (PISA, TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study) среди около 80 стран мира в части математической грамотности школьников Россия занимала в 2015 г. 23-е место, а в 2018 г. лишь 30-е место. Из этого вытекает, что современная система образования нуждается в совершенствовании в указанном направлении. Однако, математическая грамотность не может появиться сама собой, откуда. Её следует последовательно формировать, начиная уже с 6–7 лет. Таким образом, актуальность вопроса формирования математической грамотности младших школьников не подлежит сомнению.

В последнее десятилетие в нашей стране, как и во всём мире, этой составной части функциональной грамотности уделяют особое внимание. Так, государственная программа РФ «Развитие образования» одной из своих целей ставит повышение позиции России в результатах международной по оценке образовательных достижений обучающихся (PISA – Programm of International Student Assessment) не ниже 20-го места в 2025 г., в том числе по математической грамотности – не ниже 22-го места [8]. Таким образом, формирование функциональной математической грамотности становится одной из приоритетных задач современной российской школы и для достижения высокого уровня математического образования необходимо формирование математической грамотности на всех этапах обучения, в том числе и в начальной школе, т. к. именно начальная школа является «фундаментом» для последующего математического образования школьника. Нет сомнений и в том, что невозможно сформировать математическую грамотность на одном уроке математики и только на уроках математики, потому её формирование носит системный характер.

Однако проблема формирования математической грамотности младших школьников относительно новая и не все педагоги осознали её важность, потому в начальных классах не всегда ведётся соответствующая работа. Работая по обновлённым образовательным стандартам, учителя часто сталкиваются с неполным несоответствием учебников новым требованиям, отсутствием специальных упражнений, направленных на формирование математической грамотности. Педагогу следует в системе обогащать содержание своих уроков разнообразными развивающими практико-ориентированными учебными заданиями, но многие учителя начальных классов сетуют на недостаточность соответствующих упражнений в учебниках и рекомендаций к работе с ними. Таким образом, педагогам приходится самостоятельно искать пути преодоления этих трудностей. Это весьма затратно по времени подготовки к уроку, т. к. у учителя нет чётких критериев – ориентиров отбора и составления таких упражнений.

Обозначим эти критерии с – задания, способствующие формированию математической грамотности младших школьников, должны быть ориентированы на формирование:

- умения использовать моделирование с целью выделения существенных отношений в задаче (графики, знаки, формулы);
- умения «читать» разные графические формы предъявления информации;
- умения применять математику для решения простых жизненных задач;
- умения оперировать логическими действиями и умственными операциями (одновременно удерживать несколько условий, в том числе, конфликтующих друг с другом; выявлять закономерности в структурированных объектах (делать выводы); сравнение, сопоставление, анализ, обобщение представленной информации);
- умения работать с величинами, а именно работать с измерительными инструментами (измерять величины), записывать результаты измерения в различных единицах измерения выполнять с ними арифметические действия;
- умения выбирать и использовать целесообразные (эффективные, рациональные) способы действий;
- способности оценивать данную информацию с точки зрения правильности, полноты, соответствия поставленной учебной задаче [5].

Как отмечалось выше, для формирования всех перечисленных умений и способностей учителю необходимо внедрять в учебный процесс специальные задания и упражнения. При этом при составлении заданий педагогу важно помнить о соблюдении авторской этики и использовании достоверной информации, т. к. у младших школьников следует формировать умения практического применения математики в реалиях окружающего мира [6].

Проанализировав материалы известных методистов по данному вопросу [1, 2, 4, 7], мы сформулировали и готовы предложить полезные, на наш взгляд, задания, способствующие формированию математической грамотности младших школьников.

Важным умением в формировании математической грамотности является умение применять математику при решении простых жизненных задач. Такие задания учитель может включать систематически, на любом уроке и вне его границ. Например, перед походом в театр учитель задаёт учащимся проблемный вопрос: *«Во сколько нам нужно выйти из школы, чтобы вовремя прибыть в театр?»* В процессе беседы дети осознают, что необходимо учесть множество факторов и данных. Они узнают, сколько примерно времени им нужно, чтобы собраться, сколько времени они потратят на дорогу в автобусе, на проверку билетов в театре, на гардероб и т. д. И только затем проводят соответствующие вычисления и определяют время начала движения. Подобные задания могут возникать спонтанно, в учебной и внеурочной деятельности, а также при создании проектов. Преимущество таких заданий заключается в том, что у учащихся в данный момент не возникает сомнений в том, что математика оказывается важна для них.

Однако, помимо ситуативных заданий, учитель может применять на уроке подобные задачи намеренно, создавая учебную ситуацию. Приведём несколько примеров заданий, который учитель может использовать в 4-х классах в процессе повторения темы «Площадь прямоугольника и квадрата». На уроке учитель предлагает кейс-задание: *«К нам в класс пришло письмо от семьи Сидоровых с просьбой о помощи: необходимо рассчитать закупку всех необходимых материалов для ремонта комнаты».*

Школьники обсуждают, что может содержать ремонт комнаты и поставленная проблема распадается на ряд математических задач, первая из которых такова: *«В комнате необходимо поклеить новые обои, но семья не знает, сколько рулонов им понадобится, чтобы обклеить всю комнату. Рассмотрите на рисунке (рис. 2 на с. 75) план комнаты и помогите рассчитать, сколько рулонов обоев нужно купить, если высота стен в комнате 2 м 50 см, а 1 рулон обоев рассчитан на 10 м²».*

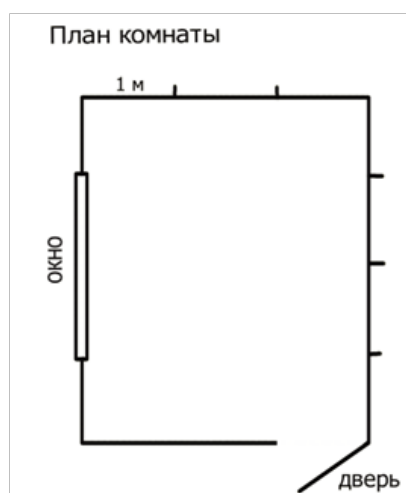


Рис. 2. План комнаты

Далее учитель может предложить учащимся следующую задачу: *«Петя уже заметил, что его потолок нуждается в покраске. Как же ему измерить площадь потолка без стремянки? Как ему определить, сколько банок краски ему купить, если расход краски на 1 м^2 – 200 мл?»*. Следует ответить, что первые две задачи могут решаться школьниками одновременно, при условии организации групповой работы.

Решение следующей задачи будет опираться на решение предыдущих и должно уже проходить фронтально, после разбора решения первых двух задач: *«Какова стоимость всей покупки к ремонту, если известно, что рулон обоев стоит 300 рублей, а краска для покраски потолка (9 л) стоит 1700 рублей?»*.

Таким образом, предложенные задачи рассматриваются на одном уроке в системе, носят комплексный характер и решают целый ряд образовательных задач, имеющих непосредственное значение в формировании математической грамотности:

- показывают ценность математических знаний в реальной жизни;
- формируют умение применять математику в решении простых жизненных задач;
- закрепляют умение работать с величинами и их единицами измерения;
- формируют умение читать информацию с разных графических форм представления информации, в данном случае со схематического рисунка.

Применение комплексных задач на уроках позволяет учащимся не только глубже вникнуть в суть проблемы, но и в процессе решения одной проблемной ситуации применить максимальное количество математических знаний.

Подобные задания можно создать практически на любую тему. Например, в 3-м классе учитель может создать ситуацию урока-путешествия на необитаемый остров и использовать на уроке задание: *«Витя оказался на необитаемом острове. Корабль, на котором он сможет оттуда уплыть, проплывёт мимо острова только через 20 дней. Хватит ли Вите 40 кг бананов на этот период времени, если каждые 2 дня он съедает 3 кг бананов?»*.

После решения данной задачи можно развить данную тему и предложить следующую проблемную ситуацию, также способствующую развитию математической грамотности: *«Пока Витя ждёт корабль, который спасёт его с необитаемого острова, ему необходимо спрятать свои припасы под навес. Хватит ли ему куска парусины квадратной формы площадью 81 дм^2 , если припасы располагаются на площадке вот такой формы (рис. 3 на с. 76):*

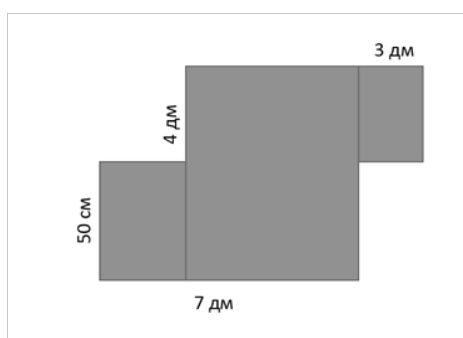


Рис. 3. План площадки для припасов

После того, как учащиеся приходят к выводу, что размеры данной площадки больше, чем размеры, имеющегося у Вити кусок парусины, детям можно предложить вопрос: «Как можно изменить данную площадку, чтобы кусок парусины квадратной формы смог укрыть её полностью?». Таким образом, данная задача будет работать еще и на развитие пространственного воображения. Осуществляя геометрическое конструирование (моделирование), учащиеся могут предложить разные варианты того, как изменить представленную геометрическую фигуру и получают опыт решения практической проблемы.

Преимущество подобных задач состоит в том, что, помимо погружения в игровую ситуацию на уроке, учащиеся учатся решать задания повышенной сложности, применяя при этом математические знания из разных областей: свойства квадрата, формула площади квадрата, единицы измерения площади, вычисления с величинами, сравнение величин, работа с графическими формами представления информации, геометрическое конструирование.

Полезным при работе над такими задачами будет использовать приём анализа решения задачи с целью выявления наиболее удобного и менее затратного по времени способа решения. Тогда решение подобных задач будет удовлетворять развитию еще одного важного для формирования математической грамотности умения – использовать целесообразные способы действия.

Похожие задания учитель может предлагать учащимся на уроке закрепления, погружая их, с одной стороны, в выдуманную ситуацию урока, с целью разнообразить содержание и заинтересовать учащихся, а с другой стороны – в практико-ориентированную ситуацию, способствующую овладению школьниками практической математикой, а значит и математической грамотностью.

Другим особенно важным и существенным в формировании математической грамотности умением является умение логически мыслить. К заданиям на формирование этого умения в первую очередь относятся задания нестандартного характера, которые не имеют привычного для учащихся алгоритма решения и требуют от них умения нестандартно, творчески, интуитивно мыслить, способствуют формированию математической грамотности, хотя на первый взгляд не всегда имеют общее с реальными жизненными задачами.

Для формирования данного качества учитель может включать задания на развитие логических операций в разные этапы урока. Наиболее интересным применением подобных заданий может быть в качестве поощрения учащихся за хорошо проделанную работу традиционного (планового) содержания, особенно на уроках-тренажерах. Учитель может предлагать логические задания: логические цепочки, магические квадраты, задачи в стихах, головоломки, математические загадки, кроссворды, геометрические задания со счётными палочками. Например: «Света, Кристина и Ирина живут в одном доме на этажах № 5, 7, 10. На каком этаже дома живёт каждый, если Света не живёт на 10 и 7 этажах, а Кристина не живёт на 10 этаже?».

Интересным будет создание учащимися своих собственных задач с использованием выявленных ими проблем бытового, экологического и другого характера в окружающем мире.

Несомненно, более успешному формированию математической грамотности будет способствовать и правильно организованная внеурочная деятельность учащихся познавательного характера: турниры, викторины, интеллектуальные игры, что особенно интересно в 1–2 классах.

Таким образом, подводя итог можно сделать вывод о безусловной важности и актуальности представленного вопроса. Формирование математической грамотности, действительно, сложный процесс, требующий от учителя систематичного внедрения в содержание образования младших школьников заданий, которые позволяют формировать умения, составляющие основу математической грамотности, а также подбора и составления этих заданий, исходя из потребностей своего класса.

Литература

1. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. [и др.] Функциональная грамотность младшего школьника. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018.
2. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Математика. 4 кл.: в 3 ч. Ч. 1. 2-е изд., испр. М.: Баласс, 2015.
3. Ковалева Г.С. Общие подходы к определению функциональной грамотности учащихся основной школы. Концептуальные рамки разработки учебно-методических материалов для оценки функциональной грамотности учащихся. [Электронный ресурс]. URL: https://sch16-schel.edumsko.ru/documents/other_documents/doc/1291191 (дата обращения: 10.11.2023).
4. Ковалёва Г.С., Рослова Л.О., Краснянская К.А. [и др.] Математическая грамотность. Сборник эталонных заданий. Вып. 1. Ч. 1 / под ред. Г.С. Ковалёвой, Л.О. Рословой. М.: Просвещение, 2020.
5. Кочурова Е.Э. Формирование математической грамотности младшего школьника на уроках математики. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/12e/12e4910f9577c60ade29a43be2fdafef.pdf> (дата обращения: 10.10.2023).
6. Науменко О.В.. Формирование умения будущего учителя работать с информацией // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(156). С. 33–37.
7. Петерсон Л.Г. Математика. 3 кл.: в 3 ч. Ч. 1. 2-е изд., испр. М.: Баласс, 2014.
8. Постановление правительства РФ об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNs3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf> (дата обращения: 20.11.2023).

VALERIYA TITKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF QUANTITATIVE LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS PEDAGOGICAL ISSUE

The article deals with the issue of the development of the quantitative literacy of the younger schoolchildren as the component of the functional literacy. There is characterized the concept “quantitative literacy”. There are revealed the requirements to the level of the quantitative literacy of the graduate of the primary school. The author describes the basic peculiarities of its development. The examples of the tasks, supporting the development of the quantitative literacy of the younger schoolchildren, are presented.

Key words: *functional literacy, quantitative literacy, primary school, younger schoolchildren, specialized exercises.*

УДК 376

А.И. ШАБАЛИНА

(shabalina.anastasia2001@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Рассмотрены особенности внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития. Проанализирована социально-трудовая деятельность дошкольников. Представлены результаты диагностики уровня сформированности внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития. Сформулированы методические рекомендации педагогу-дефектологу по развитию внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития посредством социально-трудовой деятельности.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, внимание, множественные нарушения развития, социально-трудовая деятельность, методические рекомендации, коррекционная работа.*

Дошкольный возраст – время, когда происходит формирование всех познавательных процессов ребенка, и внимание занимает важную роль, т. к. именно от уровня его развития зависит восприятие ребенка окружающего мира в будущем. Помимо этого, внимание включается во все психические процессы, оно является необходимым условием успешного приобретения знаний и навыков, продуктивности всех видов деятельности ребенка и самовыражения личности.

В современном мире наблюдается негативная тенденция увеличения количества детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития. У детей со множественными нарушениями уже в раннем возрасте проявляется снижение активности познавательных процессов и отсутствие интереса к окружающему миру. Психические функции у дошкольников отстают в своём развитии от принятых возрастных норм.

Проблемой изучения научных и методических основ развития процессов внимания занимались такие исследователи, как Л.С. Выготский, Н.Н. Ланге, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Е.Д. Хомская [3, 10, 14]. В их работах были сформулированы основные теоретические положения изучения и развития этого психического процесса.

В своих научных работах Л.С. Выготский обращает внимание на то, что внимание имеет две формы [3]:

- природное внимание (как продукт культурного развития);
- произвольное внимание (обращенный внутрь процесс опосредованного внимания, подчиненный общим законам культурного развития).

В процессе углубленного изучения детей с нарушениями развития специалисты особенно подчеркивают серьезные нарушения внимания и всех его свойств у данной категории детей [13]. Отметим следующие особенности развития внимания у детей со множественными нарушениями развития:

- малый объем внимания;
- трудность включенности в деятельность;
- неустойчивость внимания;
- низкая концентрация внимания;
- быстрая отвлекаемость и истощаемость;
- грубые нарушения произвольности и целенаправленности внимания.

Множественные нарушения развития характеризуются сочетанием двух и (или) более психофизических нарушений (например: умственного развития, слуха, речи, зрения и т. д.) у одного и того же ре-

* Работа выполнена под руководством Цой А.И., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

бенка [6]. Внимание у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями имеет следующие характерные черты: низкая произвольность, дефицитарность основных свойств внимания, низкая устойчивость и непроизвольность внимания. У детей с речевыми нарушениями внимание неустойчиво, наблюдаются более низкий уровень показателей произвольного внимания и трудности планирования своей деятельности.

Основываясь на работах Л.С. Выготского, Н.П. Вайзман, Д.С. Гуровец, М.С. Певзнер и др. [2, 3], мы можем сделать вывод о том, что у детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития недостаточно сформированы все познавательные процессы, но значительное место среди них занимает внимание.

Для детей дошкольного возраста характерна предметная активность, которая является предпосылкой трудовой активности ребенка, а детский труд находит свое отражение в игре. Главным содержанием детской игры является подражание трудовым действиям взрослых. Целью социально-трудового воспитания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития является вовлечение дошкольников в различные виды общественно-полезного труда для передачи трудовых умений и навыков, развития у них творческого практического мышления и трудолюбия, формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового труда, формирование нравственных качеств, воспитание аккуратности, самостоятельности, умение довести начатое дело до конца.

Любая форма или метод социально-трудовой деятельности оказывает положительное влияние на формирование всех познавательных процессов и в большей степени на развитие внимания ребенка дошкольного возраста со множественными нарушениями [19].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей развития внимания у дошкольников и представление методических рекомендаций педагогу-дефектологу по развитию внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития в процессе социально-трудовой деятельности.

Для достижения поставленной цели нами были решены следующие задачи: проанализированы особенности внимания и социально-трудовая деятельность детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития; проведена диагностика уровня сформированности внимания дошкольников; разработаны методические рекомендации педагогу-дефектологу по развитию внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития посредством социально-трудовой деятельности.

В рамках исследования мы провели констатирующий эксперимент на базе МОУ «Детский сад № 263 Дзержинского района Волгограда», где принимали участие 10 дошкольников 5–6 лет со множественными нарушениями развития: умственная отсталость легкой и умеренной степени, общее недоразвитие речи.

В качестве диагностического инструментария в ходе исследования мы использовали следующие методики: «Найди и вычеркни» (Т.Д. Марцинковская) [11], «Что забыл нарисовать художник?» (С.Д. Забрамная) [6], «Домик» (Р.Р. Калинина) [7]. Все методики направлены на определение уровня сформированности внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития, а именно: исследование продуктивности внимания, определение его устойчивости, объема и переключаемости, выявление способности концентрировать внимание на предъявляемых объектах, определение уровня развития произвольного зрительного внимания.

В ходе первой методики «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской [11] было выявлено, что у 70% от общего количества детей низкий уровень продуктивности внимания, его устойчивости, объема и переключаемости. Только у 30% от всех детей был выявлен уровень продуктивности внимания ниже среднего. Среднего и высокого уровня развития продуктивности, устойчивости, объема и переключаемости внимания у дошкольников со множественными нарушениями выявлено не было.

По результатам второй методики «Что забыл нарисовать художник?» С.Д. Забрамной [6], мы выяснили, что 60% детей имеют показатель концентрации внимания на низком уровне, и 40% детей с по-

казателем уровня развития концентрации внимания – ниже среднего. Среднего, высокого и очень высокого уровня развития концентрации внимания нет ни у одного ребенка.

Третья методика «Домик» Р.Р. Калининой [7] показала нам, что высокий и средний уровни развития произвольного зрительного внимания не сформированы ни у одного из детей. Уровень ниже среднего имеет 20% детей, низкий уровень развития произвольного зрительного внимания у 80% детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития.

Результаты методик на исследование уровня продуктивности, устойчивости, объема и переключаемости внимания «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской (1 методика), определения результатов концентрации внимания «Что забыл нарисовать художник?» С.Д. Забрамной (2 методика) и оценки уровня произвольного зрительного внимания у детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития «Домик» Р.Р. Калининой (3 методика) представлены в диаграмме (см. рис.)

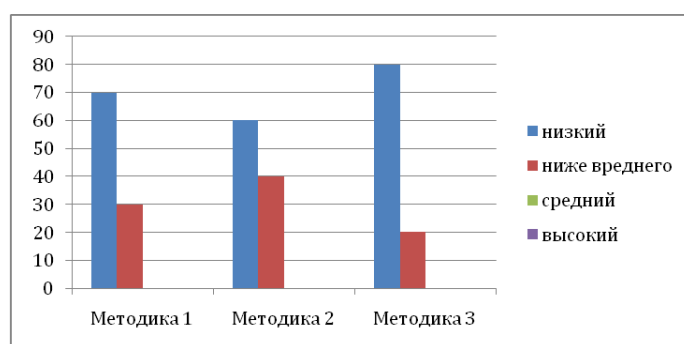


Рис. Уровни сформированности внимания у дошкольников со множественными нарушениями развития

Таким образом, результаты диагностического обследования детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития, показали, что у большинства детей внимание находится на низком уровне: малый объем и переключаемость внимания, низкие показатели продуктивности, устойчивости, сниженная концентрация внимания, а также нарушения произвольного зрительного внимания.

На основании полученных результатов нами были разработаны методические рекомендации для педагога-дефектолога по развитию внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями посредством социально-трудовой деятельности:

1. Перед началом работы по развитию внимания у ребенка со множественными нарушениями развития посредством социально-трудовой деятельности, необходимо помнить об основных свойствах внимания. Нарушение любого из них может негативно отразиться на деятельности ребёнка.

2. Необходимо создать процесс систематичного и планомерного социально-трудового воспитания, где ребенок сможет получить навык самоуправления и сознательного направления своего внимания на необходимый предмет или объект, концентрации и распределения внимания. Для возможности осуществления вышеперечисленной работы по развитию внимания у дошкольников, необходимо следовать следующим условиям:

- важно выработать у ребенка мотивацию и интерес к коррекционно-развивающим занятиям и к заданиям в процессе социально-трудовой деятельности;
- необходимо учить ребенка управлять своим поведением и сознательно направлять свое внимание на нужный предмет или объект;
- нужно учить дошкольника концентрировать и грамотно распределять его внимание на заявленном явлении;
- следует развивать устойчивость внимания ребенка, способность долгое время заниматься определённым делом или удерживать внимание на определённом предмете, развивать переключаемость его внимания.

3. В процессе коррекционной работы над развитием внимания у дошкольников необходимо следовать базовым принципам:

– постепенное усложнение поставленных задач. (Например, можно разделить все задание на несколько маленьких этапов. Для каждого этапа специалисту необходимо подготовить подробную и простую словесную инструкцию. Со временем действия можно усложнять и увеличивать их объем);

– удержание инструкции в памяти. (Здесь нужно многократно проговаривать, как педагогу, так и самому ребенку, полученную инструкцию. Только это условие поможет ребенку запомнить заданный алгоритм действий и самостоятельно контролировать их выполнение);

– формирование самоконтроля. (При выполнении задания ребенок сам должен проверять себя, объясняя себе или окружающим, что он должен сделать).

4. При выполнении заданий нельзя торопить ребёнка, необходимо учитывать его индивидуальные, психофизические и возрастные особенности, а также темп деятельности, в котором работает дошкольник.

5. Необходимо сделать все задания и поручения как можно интереснее и разнообразнее для ребенка – это может помочь в формировании у ребенка произвольного внимания. Таким образом, также важно учитывать круг интересов и увлечений дошкольника, и привлекать внимание к явлениям и предметам, которые связаны с его интересами. Развивать внимание можно не только в детском саду, во время коррекционных занятий, но и на прогулках с ребенком, во время его отдыха, после сна, во время режимных моментов.

В результате нашего исследования были изучены особенности внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития, проанализирована социально-трудовая деятельность дошкольников, проведена диагностика уровня сформированности внимания детей дошкольного возраста множественными нарушениями развития. На основании диагностических данных нами были разработаны методические рекомендации педагогу-дефектологу по развитию внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития посредством социально-трудовой деятельности. Учитывая основные компоненты внимания, их специфические особенности, а также следуя методическим рекомендациям и условиям развития внимания у детей, можно повысить уровень развития внимания детей дошкольного возраста со множественными нарушениями развития посредством социально-трудовой деятельности.

Литература

1. Алпатова Н.С., Попова Л.В., Харчук М.В. Развитие произвольного внимания у дошкольников с общим недоразвитием речи // The Scientific Heritage. 2021. № 60-4(60). С. 47–50.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
3. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию. М.: Изд-во Московского университета, 1976.
4. Егорова Е.В., Смирнова С.А., Филютович Ю.С. Особенности развития детей с тяжёлыми множественными нарушениями // Молодой ученый. 2021. № 11.1 (353.1). С. 58–60. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/353/77547/?ysclid=lu0unj7wr250611701> (дата обращения: 05.11.2023).
5. Жилиева А.А. Ручной труд как средство формирования общетрудовых умений у дошкольников с нарушением интеллекта // Вестник магистратуры. 2014. № 3-1(30). С. 83–85.
6. Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Развивающие занятия с детьми: материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование». М.: В. Секачѳв, 2001.
7. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Речь, 2002.
8. Козориз О.В., Хвастунова Е.П. Особенности трудового воспитания дошкольников с умственной отсталостью // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2(37.1). С. 27–30. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617785693.pdf> (дата обращения: 12.11.2023).
9. Кузнецова Л.В. Специальная психология. М.: Академия, 2005.
10. Лурия А.Р. Внимание и память: материалы к курсу лекций по общей психологии. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1975.
11. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. М.: Гардарики, 2000.

12. Мойстус И.А. Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2017. № 4(15.1). С. 84–88. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1502714605.pdf> (дата обращения: 13.11.2023).
13. Рождественская Д.А. Особенности развития внимания у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Молодой ученый. 2019. № 29(267). С. 142–144. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/267/61731/?ysclid=lu0uwz7c7f875960770> (дата обращения: 05.11.2023).
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018.
15. Страхов В.М. Психология внимания. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1992.
16. Феофилатова К.Д. Особенности внимания старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 1(5). С. 4–7.
17. Ханова Т.Г., Жилиева Н.В., Шутова О.С. Особенности организации трудовой деятельности в дошкольном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 340–343.
18. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Назаровой. М.: Academia, 2000. С. 332–344.
19. Шершнева Е.И., Тимонова Л.М. Формы и методы трудового воспитания дошкольников // Интерактивная наука. 2022. № 8(73). С. 42–43.

ANASTASIYA SHABALINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF ATTENTION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH MULTIPLE DISABILITIES OF DEVELOPMENT BY THE MEANS OF SOCIAL AND LABOR ACTIVITY

The article deals with the peculiarities of the attention of the children of the preschool age with the multiple disabilities of development. There is analyzed the social and labor activity of the preschool children. The author presents the results of the diagnostics of the level of the development of the attention of the children of the preschool age with the multiple disabilities of development. There are formulated the methodological recommendations for the teacher-speech pathologist to develop the attention of the children of the preschool age with the multiple disabilities of development by the means of the social and labor activity.

Key words: *preschool age, attention, multiple disabilities of development, social and labor activity, methodological recommendations, correctional work.*

Психологические науки

УДК 159.9

П.В. МАЗНИЧЕНКО
(maznichenko.04@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМЫ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НЕУСПЕШНЫМИ В УЧЕБЕ ШКОЛЬНИКАМИ*

Обосновывается, что проблема школьной неуспешности значительно шире учебной неуспеваемости: «неуспешные» подростки не только показывают низкие учебные результаты, но и являются «изгоями», пассивны, испытывают трудности в коммуникации со сверстниками, имеют низкий уровень самооценки. Школьная неуспешность обуславливает повышенную тревожность, вплоть до развития стресса и ухода в депрессивные состояния. Приводятся рекомендации педагогам по взаимодействию с такими школьниками.

Ключевые слова: учебная неуспешность, школьная неуспешность, учебная неуспеваемость, причины неуспешности, способы учебная деятельность.

Современный этап развития системы общего образования характеризуется поиском и обновлением методов и технологий, направленных на формирование компетенций, усвоение знаний, умений и навыков школьников. По мере нарастания объемов информации, включаемой в программное содержание обучения, все большая роль отводится самостоятельной деятельности школьников и самообучению в рамках выстроенной траектории собственного развития. Для этого еще на этапе начального образования у учащегося должно быть сформировано «умение учиться» как способность к саморазвитию и самостоятельному активному присвоению социального опыта, знаний, умений и способов организации этого процесса [2].

Однако увеличивающиеся объемы информации и требования к предметному освоению содержания учебных дисциплин входят в противоречие с когнитивными и иными психическими возможностями интеллектуального освоения и переработки материала. Научно-исследовательским университетом «Высшая школа экономики» было реализовано лонгитюдное исследование изучения факторов школьной неуспешности учащихся, охватившее около 5,5 тыс. учащихся начальной и основной школы [9].

Результаты исследования показали массовое распространение школьной неуспешности преимущественно в основной школе, причем этот феномен может иметь разные проявления: от нежелания и отсутствия мотивации к учебе, а также внеурочной деятельности, до эмоциональной нестабильности, трудностей в социализации, в когнитивных нарушениях, дисфункции процессов памяти, внимания, работоспособности, постоянно высоком уровне стресса, неуверенности в себе, неврозов [10]. Таким образом, понятие «учебная неуспешность» гораздо шире, чем «школьная неуспеваемость»: последнее скорее является следствием неуспешности (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Н.О. Бахтин, Л.И. Винокуров, Д.Ж. Давыдов и др.) [1, 3, 5, 7]. Психологическими следствиями синдрома учебной неуспешности являются: снижение способности эффективно воспринимать и усваивать информацию; ухудшение памяти, внимания, мышления; нарушение межличностных отношений и возникновение коммуникативных барьеров в ученическом коллективе; повышение агрессии, тревожности; появление депрессивных состояний [8].

Новаторством в развитии современного представления об учебной неуспешности стало более четкое дифференцирование понятий «испытывающий трудности в обучении», «неуспевающий» и «не-

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

успешный» ученики, что позволяет составить психологический портрет каждого из них и определить эффективные механизмы преодоления дефекта (см. табл.):

Таблица

Сравнение психологических характеристик портретов «испытывающего трудности в обучении», «неуспевающего» и «неуспешного» учащегося (характерологические эпитеты)

Испытывающий трудности в обучении	Неуспевающий	Неуспешный
«грустный»; «несчастный»; «проблемы со здоровьем»; «чувство ненужности в социуме, дома»; «незрелый»; «педагогически запущенный»; «из неблагополучной семьи»; «пропустил материал»; «унылый»; «апатичный»; «неуверенный в себе»	«ленивый»; «невнимательный»; «наглый»; «медлительный»; «немотивированный»; «ему ничего не интересно»; «отстающий»; «безразличный»; «пассивный»; «имеет особенности в здоровье, в развитии»	«безразличный»; «вредный»; «изгой в классе»; «невезучий»; «непринятый, отвергнутый коллективом»; «молчун»; «обиженный»; «несчастный»; «неудовлетворенный»; «инфантильный»; «скучный»; «депрессивный»

В связи с этим Д.Ж. Давыдов считает, что сущностью учебной неуспешности является «комплексное и многофакторное состояние, которое проявляется, как в снижении, так и в ухудшении таких показателей, как психологические, педагогические, физиологические, адаптивные, социальные, восприятие информации, внимание, память, мышление, мотивация, тревожность, депрессия, снижение самооценки и качества школьных знаний» [7, с. 63].

Таким образом, факторы школьной неуспешности, как и формы ее проявления в период подросткового возраста, различны. Одна группа факторов обусловлена особенностями возрастного развития. Так, по мнению А.Л. Венгера, учебная неуспешность закладывается еще в период младшего школьного возраста и связана с:

- неготовностью учащегося следовать указаниям и инструкциям взрослого, работать в команде и пр.;
- несформированностью механизмов произвольного внимания, памяти, мелкой моторики, неготовностью к преодолению трудностей в учебной деятельности;
- замедленным темпом развития психики, сопровождаемого ограниченным запасом общих знаний, неразвитостью кругозора и пр.;
- опережающим развитием, не соответствующим возрастным границам зон ближайшего развития;
- трудностями в адаптации при переходе на каждую новую ступень обучения [4].

Вторая группа факторов, обуславливающих учебную неуспешность подростков, включает:

- особенности эмоционально-волевой сферы;
- нарушения в структуре и уровне самооценки;
- специфические черты характера;
- взаимоотношения в семье;
- взаимоотношения с педагогами [6].

Наконец, к специфическим причинам формирования учебной неуспешности относится бурный скачок развития в период полового созревания, который может сопровождаться нестабильным эмоциональным состоянием и ранимостью, интересом к противоположному полу, к собственной внешности, эгоцентризмом.

Вместе с тем, нельзя игнорировать и такую проблему, как неготовность педагогов к взаимодействию с неуспешными в учебе школьниками. Большинство из них признаются, что испытывают негативное отношение и нежелание взаимодействовать с неуспешными учащимися на уроке, чувствуя безнадежность и бесперспективность каких-либо усилий в этом направлении. При этом вербально учитель может проявлять равное отношение ко всем учащимся, но на интуитивном уровне подростки чувствуют расхождение между смыслом сказанного и его вербальным оформлением. Если учитель чувствует неприязнь и негативное отношение к такому учащемуся, рано или поздно он «выдаст» себя невербальным поведением [10].

В работе с неуспешными в учебе учащимися педагог, в первую очередь, должен задать себе вопрос о том, каковы его педагогические действия, вызывающие неудачу в учебной деятельности; каковы аспекты его работы, которые потенциально могут формировать пробелы в усвоении учебного материала или провоцировать снижение мотивации, нежелание учиться. Проектируя урок, педагог должен выделить его отдельный этап, на котором особое внимание будет уделено учащимся с трудностями в учебной деятельности. На этапе рефлексии и подведения итогов урока – совместно с ними провести анализ того, что вызвало наибольшие трудности, и в каких коммуникативных учебных ситуациях учащийся чувствовал себя дискомфортно. Таким образом, в организации взаимодействия педагога в неуспешными в учебе школьниками в большей степени зависит от того, насколько учитель способен регулировать собственное поведение и приемы профессиональной деятельности с данной категорией учащихся. Профессиональная компетентность педагога должна проявляться:

- в демонстрации положительного отношения к учащимся, испытывающим неуспешность в учебной деятельности. Каждый неуспешный в учебной деятельности подросток все равно имеет какие-либо таланты или способности в отдельных областях деятельности (в спорте, искусстве и пр.). Признание этих положительных сторон должно быть искренним и доброжелательным;
- в индивидуальном подходе к каждому неуспешному учащемуся, основанному на его уровне восприятия, понимания, склонностях, интересах. Дифференцированный подход на каждом уроке даст возможность так подобрать и структурировать учебный материал, чтобы учащиеся с низким уровнем успешности могли его легче воспринимать и запоминать;
- в предоставлении дополнительной помощи: это может быть помощь в форме дополнительной литературы, учебных информационных ресурсов, в занятиях во внеурочной деятельности;
- в поощрении, мотивации, в создании ситуации успеха, даже если уровень этого успеха сравнимо мал на уровне всего класса;
- в коммуникации с родителями/ законными представителями, а также социально-психологической службой образовательной организации. На регулярных встречах необходимо обмениваться мнениями об индивидуальном прогрессе учащегося, корректировать траекторию личностного развития;
- в примере позитивного научения на собственном примере как разрешать конфликты, регулировать собственное эмоциональное состояние, управлять собственным поведением.

В целом, реализация всех форм и методов взаимодействия с неуспешными школьниками требует от педагога развитых профессиональных компетенций, терпения и волевой регуляции, тщательного планирования учебной деятельности и индивидуального подхода к каждому неуспешному в учебе подростку.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. // сост. В.П. Лисенкова, Н.В. Кузьмина. М.: Педагогика, 1980.
2. Асмолов А.Г., Володарская И.А., Бурменская Г.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. М.: Просвещение, 2017.
3. Бабанский Ю.К. О причинах неуспеваемости школьников и путях ее преодоления: Рекомендации для учителей и органов нар. образования. Ростов н/Д.: [б/и], 1972.
4. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. Москва-Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000.
5. Винокуров Л.Н. Роль нервно-психических нарушений в возникновении неуспеваемости у младших школьников: автореф. дисс. ... канд. мед. наук. М., 1974.

6. Глазырина Л.Г., Шеркевич В.С. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 297–301.
7. Давыдов Д.Ж. Модель проектной деятельности по преодолению неуспешности школьников: опытно-экспериментальная работа и дидактические условия // Наука и школа. 2014. № 5. С. 61–70.
8. Давыдов Д.Ж. Проектная деятельность как ресурс преодоления школьной неуспешности подростков: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. М., 2017.
9. Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность. Сроки 2021–2023 гг. // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/failure-factors/> (дата обращения: 07.11.2023).
10. Причины неуспешности у школьников и методы работы с ней – взгляд педагогов-психологов // Стратегический проект «Социальная политика устойчивого развития и инклюзивного экономического роста». [Электронный ресурс]. URL: <https://stratpro.hse.ru/social-policy/news/821891475.html> (дата обращения: 07.11.2023).
11. Технологии сопровождения обучающихся с рисками школьной неуспешности: методич. материалы / под ред. Е.А. Вишняковой. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021.

POLINA MAZNICHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE FORMS OF THE SUCCECCFULL COOPERATION WITH THE SCHOOLCHILDREN,
WHO DO NOT ADVANCE IN THEIR STUDIES**

The article deals with the substantiation that the problem of the school unsuccessfulness is significantly wider than the academic unsuccessfulness: the “unsuccessful” teenagers demonstrate not only low learning results, but they are considered as “outsiders”, passive and have difficulties in communication with the contemporaries and the low level of self-concept. The school unsuccessfulness causes the high level of anxiety, even the development of stress and depression. There are given the recommendations for the teachers how to cooperate with such schoolchildren.

Key words: educational poverty, school failure, educational underperformance, reasons of underperformance, ways of learning activity.

УДК 159.9

Д.В. МАХАЛИНА
(daryamh1@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

БУЛЛИНГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ*

Анализируются актуальные научные представления о буллинге, характерном для подростковых школьных коллективов. Личностные характеристики подростков – агрессоров и жертв буллинга – обусловлены личностными особенностями.

Автор приходит к выводу, что жертвами буллинга становятся подростки с низкой самооценкой, поэтому в коррекционной работе психологической службы должны быть реализованы механизмы, изменяющие личностные детерминанты самооотношения и поведенческие проявления низкой самооценки.

Ключевые слова: буллинг, межличностные отношения подростков, самооценка, самооотношение, референтная группа.

Буллинг в подростковой среде в последнее время становится проблемой, которая волнует не только руководителей и педагогов образовательных организаций, родителей, но и представителей научно-го сообщества. В научной среде появляется все больше исследований, посвященных проблеме школьной травли и дальнейшей виктимизации ее жертв, однако остаются нерешенными частные проблемы буллинга, в частности, его влияния на формирование самооценки и самооотношения подростков.

Буллинг, или травля со стороны подростковой группы в образовательной организации, – явление, характерное не только для России, но для всех стран мира, и может проявляться не только в закрытых учреждениях, в неблагополучной среде, но и в обычных массовых школах. Буллинг – это не единичный поведенческий акт, не разовая конфликтная ситуация в среде сверстников, а сложная система взаимоотношений, в которой все участники конфликта проживают сложные эмоции. В целом, для буллинга характерна структура, типичная для конфликта, однако он имеет весьма специфические черты: «1) выраженные «социальные роли» участников (жертва, ее защитник, свидетель, обидчик/агрессор/ буллер, помощник буллера, свидетель); 2) повторяющийся долговременный характер; 3) дисбаланс в соотношении сил между сторонами жертвы и буллера; 4) агрессивное поведение и наносимый им ущерб» [4, с. 26].

В отечественной психологии основой для исследования буллинга стала культурно-историческая теория Л.С. Выготского о сензитивных и критических периодах в развитии личности ребенка, коррелирующая с возрастными всплесками насилия [3]. Таким образом, принимая насильственные действия в качестве фактора нарушения социальной ситуации развития – специфических для каждого возраста «условий взаимодействия ребенка с социальной действительностью» [2, с. 14] – полагаем, что они обуславливают деструктивные механизмы формирования отношения ребенка к окружающему миру и к самому себе.

Е.П. Ильин определяет подростковый буллинг как «продолжительное физическое или психологическое насилие, направленное против не способного защититься подростка, мотивируемое причинить боль, напугать или подвергнуть ситуации длительного напряжения» [5, с. 207].

Д.Н. Соловьев в своем определении переводит буллинг из разряда психологической проблемы в социально-психологический ранг, поскольку считает, что он имеет разрушительное действие на органическую потребность подростковой группы в «создании внутренней структуры класса, основанной на принципах естественного доминирования» [9, с. 11].

В.Р. Петросянц в эмпирических исследованиях обосновала, что «не менее 30% подростков в отечественных школах были активными участниками или свидетелями буллинга» [8, с. 21].

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Буллинг оказывает негативные психоэмоциональные последствия для всех его участников. Так, участники-агрессоры чаще всего демонстрируют нарушение норм социального взаимодействия, неспособность продуктивно разрешать конфликтные ситуации. Жертвы буллинга всегда переживают психологическую травму, становящуюся причиной социальной дезадаптации. Наблюдатели, свидетели буллинга также испытывают травмирующие обстоятельства ситуации, поскольку «испытывают страх оказаться на месте жертвы, разочарование в сверстниках и беспомощность в социальном окружении» [6, с. 123].

Однако, как правило, в психологической поддержке нуждаются жертвы буллинга. В контексте исследования влияния буллинга на самоотношение и самооценку подростков, авторы утверждают, что люди с высоким уровнем самооценки, как правило, энергичны, верят в свои силы, готовы к риску, характеризуются позитивным самоотношением. Подростки с высоким уровнем самооценки – социально адаптированы и не испытывают серьезных трудностей в отношениях в социальной группе. Напротив, отрицательная самооценка, обусловленная конфликтным самоотношением, часто становится фактором отклоняющегося поведения, вплоть до суицидального поведения, подростковых девиаций. Говард Каплан доказывал, что жертвы буллинга отличаются низкой самооценкой, проблемами в самоотношении, неуверенностью в себе [10].

Накопленный опыт эмпирических исследований позволяет обобщить результаты и сформировать представления об особенностях самооценки подростков, становящихся жертвами буллинга. Самооценка в подростковом возрасте детерминирована системой межличностных отношений в коллективе. Межличностные отношения подростков проявляются в общении и социальном взаимодействии с кругом значимых (референтных) лиц. Они характеризуются широким набором параметров: направленностью, интенсивностью, модальностью, осознанностью, значимостью, широтой или узостью эмоциональных переживаний их участников. На характер межличностных отношений в коллективе подростков – учащихся одного класса – влияют их социальные роли и неформальный статус, которые они приобретают в данной группе. Межличностные отношения подростков значимы для них, поскольку оказывают влияние на физиологический, социальный, психический уровни организации жизнедеятельности; влияют на процесс социализации и формирование представлений о себе, самооценки личности. Каждая личность стремится быть принятой в значимой для нее группе, и занять место в ее структуре, что не всегда удается. Это может быть обусловлено как личностными характеристиками самого подростка, так и группы, в которой развиваются межличностные отношения.

З.С. Курбанова отмечает, что для подростковых групп и взаимоотношений в них характерна повышенная требовательность к поведению и личностным особенностям их членов: негласный «кодекс товарищества» должен быть обязательным для всех членов группы, и беспрекословно выполняться всеми ее участниками. Однако подросток, в силу кризисности и психической лабильности, не всегда способен соответствовать требованиям группы: при расхождении реальных ожиданий с требованиями, субъективно оцениваемых достоинств и достижений они могут проявлять высокий уровень агрессии как к остальным членам группы, так и к самому себе (феномен аутоагрессии). Таким образом, «возникает межличностный или внутриличностный конфликт» [7, с. 94].

Поддержка со стороны сверстников может как нивелировать агрессивность, так и способствовать ее развитию. При нормальном или высоком уровне самооценки подростки имеют устойчивые собственные убеждения и систему ценностей. В связи с этим, во всех неудачах не склонны обвинять себя, поскольку адекватно оценивают мотивы, причины и следствия поступков. Подростки с низкой самооценкой, «жертвы», подвергающиеся буллингу, отличаются более низким уровнем самоуважения, склонны к самообвинению. «Жертвы» могут проявлять склонность «покоряться судьбе», считать себя ничтожными и недостойными, вместе с тем парадоксально избегать общения с теми, кто может им помочь в конфликте.

Таким образом, жертвы буллинга, как правило, имеют низкую самооценку, склонны к негативному отношению к себе, к самообвинению. В силу низкого развития рефлексии, им трудно понять мо-

тивы своего поведения и поведения других, объяснить себе суть и причины буллинга. Усугубляет ситуацию тот факт, что подростки с низкой самооценкой не уверены, или напротив убеждены в том, что их мысли, чувства, переживания не представляют для окружающих никакого интереса.

Данные выводы значимы для организации психолого-педагогической поддержки жертв буллинга, которая в первую очередь должна быть направлена на формирование позитивного самоотношения и оптимизацию самооценки. На втором уровне психологической поддержки должно быть сформировано и устойчиво закреплено поведение, которое выражает модель субъекта с положительным самоотношением. Таким образом, работа с подростками, подвергшимися буллингу в значимом для него коллективе сверстников, должна охватывать эмоционально-ценностные, мотивационные, когнитивные, поведенческие аспекты, а также способствовать принятию причин и следствий низкой самооценки, проявляющихся в межличностных отношениях в группе.

Литература

1. Волкова Е.Н. Подростковый буллинг : результаты теоретических и эмпирических исследований: моногр. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та им. Козьмы Минина, 2017.
2. Волкова С.В., Волкова И.В., Скитневская Л.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как методологическое основание для исследований подросткового буллинга // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 6–18.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2021.
4. Гришина Т.Г. Социально-психологические факторы ролевого поведения подростков в ситуации буллинга: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2021.
5. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения / под ред. С. Заматовской. СПб.: Питер, 2014.
6. Камракова Н.Ю. Исследование самоотношения подростков – жертв буллинга // Гуманитарные науки. 2020. № 1(49). С. 122–127.
7. Курбанова З.С. Проблема развития самооценки личности подростка под влиянием взаимоотношений со сверстниками // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. № 13(68). С. 91–95.
8. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников – участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2011.
9. Соловьев Д.Н. Использование потенциала первичного коллектива в профилактике буллинга среди школьников подросткового возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2015.
10. Kaplan B.H. Deviant Behavior and Self-Enhancement in Adolescence // J. of Youth and Adolescence. 1978. V. 7. No. 3. P. 253–277.

DARYA MAKHALINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

BULLYING AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF NEGATIVE TEENAGERS SELF-CONCEPT

The article deals with the analysis of the current scientific representations of bullying, that is typical for the teenage school communities. The personal characteristics of the teenagers – aggressors and victims of bullying – are determined by the personal characteristics. The author concludes that the victims of bullying are the teenagers with the low esteem, so in the correctional work of the psychological service the mechanisms, changing the personal determinants of the self-attitude and the behavioral displays of the low esteem, are to be implemented.

Key words: bullying, interpersonal relations of teenagers, self-concept, self-attitude, reference group.

Филологические науки

УДК 811.161.1

Н.В. АЛЛАХВЕРДЯНЦ

(*Demina.nataliya40@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДЕЙКТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (на материале статей, освещающих политические события в современных русскоязычных СМИ)*

Рассматривается дейктическая функция фразеологических единиц, употребляющихся в медийном дискурсе, анализируются ее особенности. Описывается структурно-семантическое своеобразие устойчивых выражений, обладающих дейктической функцией.

Ключевые слова: фразеологизмы, медийный дискурс, дейкис, модификации фразеологических единиц, пространство, публицистические тексты.

Для многих людей средства массовой информации (далее – СМИ) являются основным источником сведений о насущных событиях, происходящих в обществе. Читая публицистические тексты, человек погружается в специфическую пространственно-временную среду, которая является отражением мировых явлений, связанных с ним прямо или косвенно. Знакомство с материалами, публикуемыми в СМИ, приводит к формированию у человека мироощущения, которое проявляется в его оценочных суждениях, убеждениях, действиях.

Работая с контентом, любой журналист старается сделать его незабываемым, впечатляющим для массовой аудитории. Для реализации поставленной цели работники сферы масс-медиа часто прибегают к использованию всевозможных средств языковой выразительности. Одним из наиболее распространенных средств являются фразеологические единицы. Это обуславливается способностью фразеологизмов придавать транслируемой информации образность, экспрессивность, а также возможностью делать публикуемый материал более понятным, интересным для читателя.

Важно отметить, что с помощью устойчивых выражений, выполняющих дейктическую функцию, происходит указание на пространственную или временную локализацию действия, явления, события относительно точки отсчета, релевантной в рамках той или иной речевой ситуации [3, с. 35].

Несмотря на то, что устойчивые выражения с дейктической функцией исследовались в трудах таких ученых, как О.А. Бешапашникова, И.А. Кунин, А.И. Милованова [3, 7, 9, в современной фразеологии все еще отсутствует глубокий анализ выполнения данной функции устойчивыми единицами в медийном дискурсе. Этим обуславливается **актуальность** нашего исследования, **целью** которого является описание особенностей дейктической функции фразеологизмов в медийном дискурсе.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих исследовательских **задач**: 1) охарактеризовать дейктическую функцию фразеологизмов; 2) рассмотреть случаи использования устойчивых выражений, выполняющих дейктическую функцию в медийном дискурсе; 3) выявить особенности употребления фразеологизмов, обладающих дейктической функцией, в публикациях, освещающих политические события в современных русскоязычных СМИ.

Дейктическая функция устойчивых выражений позволяет журналистам указать читателям на время, в которое происходит или будет происходить какое-либо событие, а также сделать ссылку на ло-

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

кацию, т. е. указать пространство, в котором оно протекает. Таким образом, массовый читатель получает возможность стать очевидцем описываемых явлений, действий. Кроме того, рассматриваемая функция позволяет работникам сферы СМИ выразить собственное отношение к описываемым событиям, дать им оценку.

Например, в статье с заголовком «**Ирак до Киева не довел**» («Аргументы и факты» от 4 августа 2023 г.) [5] автором рассматривались масштабы военной помощи, оказываемой странами НАТО (Организация Североатлантического договора) различным государствам, на которые указывается с помощью фразеологизма **язык до Киева доведет** – ‘расспрашивая, можно все найти и узнать’ [10, с. 781]. Необходимо отметить, что структурно-семантические модификации данного фразеологизма позволяют усилить его экспрессивную образность, а также обозначить рассматриваемую в статье тему. Так, приведенный выше фразеологизм подвергается в публикации следующим модификациям: замене компонента *язык* на компонент *Ирак* и расширению компонентного состава фразеологической единицы (введению частицы *НЕ* в состав устойчивого выражения). При помощи замены одного компонента на другой, автор адаптировал фразеологизм к ситуации, в которой описывалось содействие западных стран в поставке оружия, техники на другие территории. Введение в структуру фразеологизма частицы *НЕ* позволило журналисту указать, что объем военной помощи Ираку в разы превышал тот, который предоставлялся Украине.

Необходимо отметить, что иногда фразеологизм может указывать на пространственную и временную локализацию события одновременно. Например, статья с заголовком «**Галопом по Европам**» («Коммерсантъ» от 19 мая 2015 г.) [2] повествует о разработке проекта энергосоюза ЕС (Европейского Союза). Для утверждения данного проекта Марошу Шефчовичу – вице-президенту Еврокомиссии предстоит в течение нескольких месяцев посетить страны-участницы Евросоюза для подписания необходимых бумаг. Используемый фразеологизм **Галопом по Европам** – ‘поверхностно ознакомиться с чем-либо’ [8, с. 107] – подвергается двойной актуализации, в результате которой автор акцентирует внимание читателей на том, что излишняя спешка, ограниченное время для работы с государствами-партнерами может привести к негативному результату совместной деятельности.

При помощи дейктической функции возможно указание на направление движения, перемещения. Например, в публикации, содержащей информацию о встрече представителей Москвы и Дамаска по вопросу финансовой помощи российской стороны Сирии («Коммерсантъ» от 25 октября 2014 г.) [11], автор отмечает: «Просьба Сирии носила официальный характер, и Москва **пошла навстречу**». Фразеологизм **пойти на встречу** – ‘отзываться на чьи-либо нужды, интересы, помогая, оказывая содействие в чём-либо’ [8, с. 269] указывает на положительное направление в развитии отношений между двумя странами, готовность каждой из них помогать друг другу.

Необходимо отметить, что дейктическая функция устойчивых выражений позволяет указывать не только на географическое, но и на личное пространство, в пределах которого происходит какое-либо действие. Например, в статье, посвященной отношениям между Россией и Турцией, цитируются слова президента Турции Реджепа Тайпа Эрдогана: «Если мы найдем возможность в этой загруженной обстановке, мы встретимся с господином Путиным **лицом к лицу**» («Коммерсантъ» от 21 августа 2023 г.) [1]. Употребленный фразеологизм **лицом к лицу** – ‘совсем рядом, очень близко’ [13, с. 348] выражает надежду лидера иностранного государства на личную встречу с президентом России для обсуждения ряда вопросов, связанных экономическими проектами двух стран.

В медийном дискурсе фразеологизмы могут употребляться для описания, характеристики площади пространства, в котором происходит описываемое действие. Например, публикация с заголовком «**“Яблоку” негде упасть**» («Комсомольская правда» от 09 апреля 2014 г.) [15] повествует, что политическая партия «Яблоко» не сможет провести официальный первомайский парад возле Соловецкого камня, т. к. ее представители не подготовили в установленный срок необходимые документы, а указанное место было отдано другой партии. Использование фразеологизма **яблоку негде**

упасть – ‘очень тесно’ [13, с. 403] приводит к двойной актуализации данного устойчивого выражения, заключающейся в совмещении значения фразеологизма и его образной основы. Таким образом, автор статьи подчеркивает, что площади возле данного памятника мало для собрания сразу нескольких партий, поэтому «Яблоку» осталось без свободного места для проведения митинга.

Фразеологизмы, выполняющие дейктическую функцию, позволяют журналистам детально описывать и время интересующих событий.

Так, в публикации, рассматривающей дальнейшую судьбу НАТО, А. Рар заявил: «НАТО **скорее поздно, чем рано** будет распущено» («Аргументы и факты» от 05 декабря 2018 г.) [14]. Фразеологизм *рано или поздно* – ‘когда-нибудь обязательно (что-либо произойдет)’ [13, с. 564] подвергается фразеологической инверсии и буквализации значения, что позволило политологу указать на время прекращения существования Североатлантического альянса. Или в статье, посвященной работе Государственной думы по вопросам импортозамещения, говорится: «**На днях** глава правительства России Михаил Мишустин в ходе отчета в Госдуме озвучил, как власти страны будут защищать ее от санкций» («Аргументы и факты» от 16 апреля 2022 г.) [12]. Фразеологизм *на днях* (что-то сделать) – ‘недавно’ [13, с. 200] указывает на то, что действие совершилось в недавнем прошлом.

Таким образом, в ходе нашего исследования было установлено, что в большинстве случаев журналисты используют фразеологизмы, выполняющие дейктическую функцию, для указания на географическое или личное пространство, в пределах которого происходят рассматриваемые явления, действия, события. Кроме того, представленная функция позволяет авторам публикаций обращать внимание массового читателя на конкретные или образные временные рамки описываемых событий. С помощью устойчивых единиц, реализующих дейктическую функцию, журналисты выражают субъективную оценку описываемой ситуации, а также влияют на ее восприятие читателем.

Литература

1. Баласян Л. Эрдоган допустил встречу «лицом к лицу» с Путиным // «Коммерсантъ» от 21 августа 2023 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6172517?ysclid=luh5g74g3h776499762> (дата обращения: 01.04.2024).
2. Барсуков Ю. Галопом по Европам // «Коммерсантъ» от 19 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2729260?ysclid=luh4x9iu2n71857318> (дата обращения: 01.04.2024).
3. Бешпапошникова О.А. Временной и пространственный дейксис в семантике фразеологических единиц современного английского языка: дисс. ... канд. филол. наук. М., 1987.
4. Декатова К.И. Политические фразеологизмы как средство выражения вербальной агрессии // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 4(127). С. 87–90.
5. Кожемякин А. Ирак до Киева не довел // «Аргументы и факты» от 4 августа 2023 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://пресса.рф/ru/top10/detail/irak-do-kieva-ne-dovoyol-22278#/> (дата обращения: 01.04.2024/)
6. Куклина И.Н. Явление фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006.
7. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс+, 2005.
8. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014.
9. Милованова А.И. Отражение пространства и времени во фразеологизмах, выражающих значение через нереальные явления // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-1(78). С. 125–128.
10. Русская фразеология: историко-этимологический словарь / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005.
11. Сафронов И. Экономике Сирии поддержали на словах // «Коммерсантъ» от 25 октября 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2598492?ysclid=luh5bcr69y892692111> (дата обращения: 01.04.2024).
12. Сычев Г. Слово и дело главы правительства // «Аргументы и факты» от 16 апреля 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://news.rambler.ru/sociology/48495378-slovo-i-delo-glavy-pravitelstva/?ysclid=luh5wl6f85683203150> (дата обращения: 01.04.2024).
13. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008.
14. Цепляев В. Александр Рар: «Россия выживет в любом случае» // «Аргументы и факты» от 05 декабря 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: https://aif.ru/politics/world/aleksandr_rar_rossiya_vyzhivet_v_lyubom_sluchae?ysclid=luh5oe0b5t929129634 (дата обращения: 01.04.2024).
15. Шишкунова Е. «Яблоку» негде упасть // «Комсомольская правда» от 09 апреля 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/> (дата обращения: 01.04.2024).

NATALYA ALLAKHVERDYANTS
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEICTIC FUNCTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN MEDIA DISCOURSE
**(based on the articles about the political events in the modern
russian language of mass media)**

The article deals with the deictic function of the phraseological units, used in the media discourse. There are analysed its specific features. The author describes the structural and semantic originality of the set expressions with the deictic function.

Key words: *phraseological units, media discourse, deixis, modification of phraseological units, space, publicistic texts.*

УДК 811.134.2

И.Б. АРХИПОВА

(*arh.irina2002@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИНФИНИТИВА В ЗАГОЛОВКАХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ (на материале электронных испанских СМИ)*

Рассматривается стилистическая функция инфинитива и языковых перифраз с инфинитивом в заголовках новостных текстов на примере испанских изданий. Анализируется значимость новостного заголовка как ключевого информационного элемента и его взаимосвязь с основным текстом статьи. Исследуются особенности инфинитива и перифраз с инфинитивом и их роль в формировании эффективных заголовков. Результаты анализа показывают, что инфинитив и перифразы с ним играют важную роль в привлечении внимания читателя к новостному заголовку и передаче основной идеи статьи.

Ключевые слова: *новостной заголовок, стилистическая функция, инфинитив, испанский язык, перифраза.*

Вопрос о различных особенностях языка в средствах массовой информации актуален, поскольку пресса отражает современные тенденции развития и последние изменения в языке. Новостной заголовок – важный элемент текста, определяющий, заинтересуется ли читатель в прочтении всей статьи. Заголовок должен быть информативным, актуальным и привлекательным [2]. Один из способов достижения этих целей – использование инфинитива и языковых перифраз в заголовках.

Целью работы является изучение стилистической функции инфинитива и языковых перифраз с инфинитивом в заголовках испаноязычных СМИ.

Материалом исследования послужили заголовки новостных статей, опубликованные в испанских газетах “El País”, “El Mundo” и “ABC” [6, 8, 9].

Теоретической базой исследования послужили работы Ю.В. Верещинской, Е.В. Журавлёвой, Г.А. Степуненко, Н.В. Титаренко и др. [1–5].

Изучив отечественную и зарубежную лингвистическую литературу, мы пришли к выводу, что новостной заголовок является одним из ключевых источников информации и неотъемлемой частью статьи. «Заголовок можно считать полноценным компонентом текста, связанным с другими его частями» [1, с. 9]. Эффективность газетного текста во многом зависит от его заголовка, т. к. правильно составленный заголовок помогает привлечь внимание читателя и побудить его прочитать статью.

Инфинитив в испанском языке является важной и многофункциональной грамматической формой, которая позволяет выражать различные оттенки действия, состояния или отношения [3, с. 7–12]. Он может использоваться как самостоятельный элемент, а также в сочетании с другими грамматическими формами для создания более сложных и разнообразных конструкций, например, языковых перифраз [4, с. 2].

Некоторые из стилистических функций инфинитива в испанском языке включают:

1. **Глагол безличного действия.** Например: *Cocinar es divertido* (Готовить весело).
2. **Повелительное наклонение.** Например: *Ven aquí para hablar* (Приди сюда, поговорим) [5, с. 153].
3. **Инфинитив с другими глаголами.** Инфинитив в испанском языке может использоваться вместе с глаголами, чтобы выразить:
 - а) **Действие или процесс:** *Ella ama bailar* (Она любит танцевать).

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

- b) *Цель действия: Voy a comer* (Я иду **есть**).
- c) *Возможность или невозможность действия: No puedo hablar* (Я не могу **говорить**).
- d) *Необходимость или обязательность: Debes comer* (Ты должен **есть**).
- e) *Начало или конец действия: Empezamos a caminar* (Мы начинаем **идти**).
- f) *Продолжительность или повторяемость: Sigue hablar* (Продолжай **говорить**).
- g) *Причину или следствие действия: La lluvia nos obliga a quedarnos en casa* (Дождь заставляет нас **оставаться** дома).

4. **Инфинитив с предлогами.** Испанский инфинитив может использоваться в сочетании с предлогами, такими как *despuésde*, *antesde* или *sin*, чтобы указать на последовательность действий или условия к действию. Например: *Después de comer, vamos al cine* (После **обеда** мы идём в кино).

Для определения стилистических функций инфинитива в испанских новостных заголовках был проведён анализ испаноязычных газет “ElPaís”, “ElMundo” и “ABC” [6, 8, 9]. В ходе анализа было рассмотрено 56 статей из газеты “ElPaís” [9], 47 статей из “ElMundo” [8] и 42 из “ABC” [6].

Инфинитив используется в заголовках новостных СМИ Испании с целью обозначения действия или события, на которые направлено внимание читателя. Он обладает рядом стилистических функций, которые помогают усилить эффект сообщаемой информации:

1. **Краткость и лаконичность:** Использование инфинитива создаёт краткие заголовки для передачи основной идеи новости, привлекает внимание читателя и ускоряет передачу информации.

Приведём примеры:

- *Repensar las oposiciones* (El País) [9].
- *Aprender a ahorrar para vivir mejor* (El Mundo) [8].
- *Cerrarel diario ABC* (ABC) [6].

2. **Объективность и безличность:** Инфинитив в заголовках придаёт им безличный характер, позволяя СМИ сохранять объективность при передаче новостей и избегать субъективизма.

Например:

- *Triplificar las renovables en 2030 se convierte en el mantra de la lucha climática internacional* (El País) [9].
- *Reaccionadores: marcar tendencia, levantar ampollas y ganar pasta* (El Mundo) [8].

3. **Эмоциональная выразительность:** Инфинитив позволяет создавать эмоционально окрашенные заголовки, влияющие на восприятие читателя и усиливающие эмоциональный эффект новостной статьи.

Например:

- *Matarla compasión* (El País) [9].
- *Honrarla palabra dada dice el tío...* (ElMundo) [8].
- *Salvar el mundo* (ABC) [6].

4. **Активизация читателя:** Эффективное использование инфинитива может активизировать интерес читателя к статье. Инфинитивные заголовки часто содержат обращение к читателю с призывом к действию или участию в описываемых событиях.

Приведём примеры:

- *Amortizar hipoteca, la mejor manera de rentabilizar el ahorro* (El País) [9].
- *Perderel tiempo, pasar de todo y no juzgar* (El Mundo) [8].
- *Pactarcon el diablo o matar a Herminia* (ABC) [6].

Таким образом, можно сказать, что инфинитив играет важную роль в заголовках испанских новостных СМИ, способствуя привлечению внимания читателя, компактной передаче информации и созданию эмоционального эффекта. Сохраняя объективность, активируя читателя и передавая новости в сжатой форме.

Однако, кроме этого, инфинитив также используется в языковых конструкциях. «Языковые перифразы с инфинитивом в испанском языке представляют собой разнообразные глагольные конструк-

ции, которые играют важную роль в формировании более сложных, интересных и стилистически окрашенных выражений» [7, с. 291–294]. Существует несколько классификаций перифраз, но наиболее распространённой является деление на конструкции с причастиями, герундиями и инфинитивами. В рамках данного исследования мы сосредоточились на конструкциях с инфинитивами, которые обладают широким спектром стилистических функций и могут использоваться для выражения различных оттенков действия, состояния или отношения [4, с. 43–45].

Важно отметить, что в отличие от использования простого инфинитива языковые перифразы используются намного больше в заголовках прессы, т. к. их использование широко распространено в обычной речи. Самыми популярными в испанских новостных заголовках языковыми перифразами являются:

1. **Ir + infinitivo** – ближайшее будущее *futuro próximo*.
 - *Los hackeos en Colombia no **van a parar** y hay que prepararse para lo peor* (El País) [9].
 - *Black Friday 2023 en Amazon: estas son las ofertas que **van a comprar** los redactores de BAZAR este ‘viernes negro* (El Mundo) [8].
 - *iPhone SE 4: los grandes cambios que **van a llegar** al próximo móvil barato de Apple* (ABC) [6].
2. **Volvera + infinitivo** – снова, вновь что-либо сделать.
 - *Las enfermedades emergentes **vuelven a convertir** a los mosquitos en un riesgo para la salud en España* (El País) [9].
 - *La victoria en Eurovisión se nos **vuelve a escapar** entre los dedos pero qué gran día para ser eurofan* (El Mundo) [8].
 - *El gato detective más ‘shakesperiano’ **vuelve a caer** de pie* (ABC) [6].
3. **Deber + infinitivo** – быть должным, обязанным что-либо сделать. Объективное долженствование, словно навязанное высшими силами.
 - *Israel no **debe reaccionar** de manera estúpida* (El País) [9].
 - *La DGT recuerda que los patinetes eléctricos que se vendan desde el 22 de enero de 2024 **deberán estar certificados*** (El Mundo) [8].
 - *La izquierda **debe apostar** por la transformación, dice el escritor venezolano Edgar Borges* (ABC) [6].
4. **Tenerque + infinitivo** – быть должным что-либо сделать. В этой конструкции субъект сам определяет своё долженствование.
 - *¿Cuántos dígitos **tiene que tener** un número para ser infinito?* (El País) [9].
 - *Parejas de famosos que **tuvieron que trabajar** juntas después de romper* (El Mundo) [8].
5. **Hayque + infinitivo** – нужно. Безличное долженствование.
 - *Extraescolares y salud mental: **hay que elegir** según lo que se quiera potenciar y sin sobrecargar al niño* (El País) [9].
 - *Siete panettones que no **hay que dejar** de probar estas Navidades* (El Mundo) [8].
6. **Dejarde + infinitivo** – прекращать что-либо делать.
 - *¿**Ha dejado de ser** el inglés un idioma extranjero?* (El País) [9].
 - *Facebook e Instagram **dejarán de mostrar** publicidad a los niños en la UE* (ABC) [6].
7. **Comenzara + infinitivo** – начинать что-либо делать.
 - *Los planes que ya **comienzan a oler** a Navidad* (ABC) [Там же].

Итак, употребление перифраз с инфинитивом в заголовках испанских газет служит стилистическим целям, включая создание привлекающих внимание заголовков, сокращение их длины и упрощение структуры предложений. Три самые распространённые перифрастические конструкции включают *ir + infinitivo*, *volver + infinitivo* и *deber + infinitivo*. Исследование также показало, что перифразы с инфинитивом используются в заголовках чаще, чем просто инфинитив, т. к. они привычнее и понятнее для читателей.

Таким образом, основываясь на результатах исследования можно сделать вывод о важности новостного заголовка как ключевого источника информации и неотъемлемого компонента статьи, а также о важных стилистических функциях инфинитива и языковых перифраз на его основе в заголовках испаноязычной прессы. Кроме этого, в ходе анализа фактического материала было выявлено, что инфинитив используется для придания различных оттенков заголовкам, но его использование менее широко распространено, чем языковые перифразы с ним, которые более знакомы и понятны читательской аудитории. Мы также установили, что наибольшим разнообразием использования инфинитива и перифрастических конструкций с инфинитивом отличается газета “ElPaís” [9]. В целом, тема роли инфинитива в новостных текстах весьма многогранна и заслуживает дальнейшего исследования на основе статей разных жанров.

Литература

1. Верещинская Ю.В. Испанский газетный заголовок (лингвопрагматический и национально-культурный аспекты): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2013.
2. Верещинская Ю.В. Классификации газетных заголовков в испанском публицистическом дискурсе // Ибероамериканские тетради. 2015. № 2. С. 67–71.
3. Журавлева Е.В. Стилистика испанского языка. 2-е изд. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023.
4. Степуненко Г.А. О некоторых особенностях употребления инфинитива в языке испанской прессы // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2019. № 3(15). С. 42–48.
5. Титаренко Н.В. Основные явления в грамматике современного испанского языка // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 9(172). С. 151–153.
6. ABC: [сайт]. URL: <https://www.abc.es/>.
7. Alonso Morales Maria del C. Las perífrasis verbales en el español de la prensa. [Электронный ресурс]. URL: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0289.pdf (дата обращения: 16.10.2023)
8. ElMundo: [сайт]. URL: <https://www.elmundo.es/>.
9. ElPaís: [сайт]. URL: <https://elpais.com/>.

IRINA ARKHIPOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE STYLISTIC FUNCTION OF INFINITIVE IN THE TEXTS OF THE NEWS HEADLINES (on the basis of the online Spanish media)

The article deals with the stylistic function of infinitive and language periphrasis with infinitive in the headlines of the news texts at the example of the Spanish publishing. There is analyzed the significance of the news' headline as a key information element and its relation with the basic text of the article. The specific features of infinitive and periphrasis with infinitive and their role in the development of the efficient headlines are studied. The results of the analysis demonstrate that infinitive and periphrasis with it play an essential role to attract the reader's attention to the news headline and the transfer of the basic idea of the article.

Key words: news headlines, stylistic function, infinitive, Spanish, periphrasis.

Экономические науки

УДК 336.74

П.В. ЧЕРНЫШОВ

(ptr.chernyshov.03@internet.ru)

Северо-Западный филиал Российский государственный университет правосудия

ЦИФРОВОЙ РУБЛЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РОССИИ*

Статья посвящена анализу цифрового рубля. Рассматриваются его преимущества, недостатки и перспективы внедрения в экономику страны, приводятся примеры его использования. В качестве основной проблемы выделено влияние цифрового рубля на развитие экономики России. Практическую основу статьи составляют примеры тестирования по внедрению цифрового рубля.

Ключевые слова: цифровой рубль, центральный банк, цифровая валюта, преимущества цифрового рубля, платежная система, форма денег.

Стремительное и масштабное внедрение цифровых технологий во всех сферах хозяйственной жизни общества: в социальных процессах, в работе правительственных организаций и структур, в финансовом сегменте и бизнес секторе экономики, повлекли значительные изменения в сфере платёжного рынка. «Центробанки зарубежных стран разрабатывают и внедряют пилотные проекты эмиссии и оборота цифровой национальной валюты. Основным импульсом к принятию такого решения является попытка эмиссии социальной сетью Facebook** собственной криптовалюты Libra» [2, с. 672]. Таким образом, у двух миллиардов пользователей этой социальной сети появилась бы новая валюта. Данный проект стал тем самым катализатором, который ускорил начало цифровых реформ в банковской сфере множества стран. По оценке Банка международных расчётов, ещё в 2020 г. 80% всех центральных банков либо находились на стадии создания цифровых валют, либо изучали такую возможность. Банк России, как и регуляторы других стран, активно исследует возможность внедрения цифровой национальной валюты – цифрового рубля. «Цифровой рубль будет эмитироваться Банком России, он станет третьей формой российской национальной валюты и будет использоваться наравне с наличными и безналичными рублями» [4, с. 2].

С 1 августа 2023 г. вступил в силу Федеральный закон от 24 июля 2023 г. № 340-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», в котором за Банком России закрепляется статус оператора платформы цифрового рубля, предусматриваются порядок организации и обеспечения функционирования данной платформы. «При эмиссии цифрового рубля Банком России выбрана модель двухуровневой эмиссионно-расчётной системы с гибридной цифровой валютой» [6, с. 75]. Функционирование и технологические процессы, связанные не только с эмиссией, но и проведением операций с цифровым рублём осуществляются на платформе Банка России, а роль других финансовых учреждений в такой системе менее значима. В начале августа 2023 г. «Совет директоров Банка России установил тарифы для операций с цифровыми рублями. Это позволит обеспечить для них максимальную доступность операций с национальной цифровой валютой» [9].

Цифровой рубль – это средство платежа, которое представляет собой уникальный электронный код и хранится в специальном цифровом кошельке. Центробанк России осуществляет выпуск и учёт цифровых рублей. Один цифровой рубль равен одному наличному и одному безналичному рублю. На данный момент, рубль имеет три формы: наличную, безналичную и цифровую. Таким образом, на цифровой рубль распространяются все правила, ограничения и запреты, которые в настоящее время действуют в отношении наличных и безналичных рублей [10].

* Работа выполнена под руководством Привалова Н.Г., доктора экономических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин СЗФ ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия».

** признана в России экстремистской организацией

В России 15 августа 2023 г. началось тестирование операций с цифровыми рублями, в котором принимают участие 13 банков и ограниченный круг клиентов (примерно 600 человек). Расплатиться цифровыми рублями участники смогут в 30 торговых точках, расположенных в 11 городах России. Одним из первых учреждений, где начали тестировать цифровые рубли, стал Московский метрополитен. Этап тестирования проекта позволит проверить работу платформы цифрового рубля. Важно понимать, что тестирование цифрового рубля только началось, для проверки всех процессов и возможных отклонений потребуется некоторое время. По словам первого заместителя Центробанка России Ольги Скоробогатовой, по результатам поэтапного тестирования и успешного его завершения Банк России планирует вводить цифровой рубль в массовый оборот. Предполагается, что уже с 2025 г. население и экономические агенты активно начнут использовать цифровой рубль [5].

Значение цифрового рубля как фактора развития экономики складывается из совокупности преимуществ его использования для различных субъектов экономики: граждан, бизнес сектора (предприятий), финансовых организаций и государства.

К основным преимуществам цифрового рубля для граждан и бизнеса можно отнести:

1) Доступность к Цифровому кошельку через любую финансовую организацию, клиентами которой они являются.

Коммерческим банкам Центробанк зачисляет цифровые рубли в обмен на списание денег с корреспондентского счёта. А финансовые организации обеспечивают своим клиентам доступ к цифровому кошельку через свои банковские приложения. Кроме того, для граждан платежи и переводы будут бесплатными, а также не будет взиматься плата за пополнение кошелька с банковского счёта и перевод цифровых рублей обратно в банк.

2) Возможность произвести расчёты без доступа к сети Интернет (офлайн-режим), что особенно актуально для отдалённых населённых пунктов с малоразвитой инфраструктурой. А также осуществление платежей гражданами при помощи бесконтактной системы с использованием терминалов или QR-кодов.

3) Надёжность как средства платежа.

При операциях с цифровым рублём полный расчёт между сторонами считается произведённым, как только произошёл переход владения цифровой валюты. Это основное преимущество цифровых операций перед безналичными. В случаях безналичных платежей банковскими картами, чеками или с помощью специальных приложений всегда существует вероятность отмены транзакции, т. к. сделка считается завершённой, лишь когда банки согласовали и записали приход и расход.

4) Дополнительный вариант безналичных расчётов с государством, финансовыми организациями, контрагентами и работниками будет способствовать расширению доступа к финансовым услугам.

5) Снижение затрат на проведение операций для бизнеса и предприятий.

Третьего августа 2023 г. Банком России установлена комиссия в 0,3% от суммы платежа. Операции с цифровыми рублями будут проходить на инфраструктуре Центробанка, поэтому основная нагрузка с точки зрения ресурсов и затрат ложится также на Банк России. Концепция цифрового рубля не предусматривает коммерческого дохода от платежей, поэтому Центробанк установил низкий тариф. Равный доступ и активное развитие цифровых платежей приведут к экономии у экономических агентов.

Возможность для бизнеса вводить различные программы лояльности и кешбэка за счёт снижения издержек на приём оплаты в цифровых рублях. Данный аспект позволит населению получать продукт или товар по более низкой цене и одновременно создаст условия для конкуренции предприятий.

6) Сохранность и безопасность денежных средств.

В связи с тем, что цифровой рубль – это цифровой код, то в случае хищения или утраты его можно отследить. Это упрощает восстановление нарушенных прав владельцев национальной цифровой валюты. За сохранность новой формы российского рубля ответственность несёт Банк России, а коммерческие банки несут ответственность за ведение и состояние счетов.

7) Автоматизация контроля и проведения расчётов по заключённым договорам и сделкам между участниками транзакций.

Например, при расчётах по смарт-контрактам перечисление средств будет осуществляться при выполнении заранее определённых условий. Таким образом, сделки, обмена и другие операции будут проводиться без участия посредников, на полностью прозрачных для всех сторон, автоматически выполняемых критериях. Использование таких контрактов позволит оптимизировать бизнес-процессы, связанные с взаимодействием между контрагентами, а также минимизировать время и издержки при проведении сделки [4, с. 19]. Например, автоплатежи коммунальных услуг в установленном числе каждого месяца, подписка на музыку или онлайн-кинотеатры.

Согласно «Концепции цифрового рубля» Банка России финансовый рынок столкнётся с трансформацией существующей финансовой модели. Проект цифрового рубля окажет влияние на платёжную систему, взаимодействие между участниками экономики, что также повлечёт ряд положительных аспектов:

1) Повышение конкуренции на финансовом рынке. Повысится конкуренция между финансовыми организациями за счёт создания и внедрения инновационных сервисов и высокотехнологичных продуктов финансовых услуг.

2) Создание и развитие новой платёжной инфраструктуры для участников финансового рынка.

Данные преимущества будут способствовать развитию цифровой экономики России.

3) Автоматизация финансового рынка. Данный фактор повлечёт увеличение скорости проведения сделок между его участниками.

В период низких цен на мировых рынках сырья и секторальных санкций в отношении России, ограничивающих доступ национальных предприятий к иностранным рынкам капитала, а также в условиях создания цифровых национальных валют в других странах, внедрение цифрового рубля приобретает особую актуальность в качестве фактора обеспечения конкурентоспособности российской экономики. Для государства прогнозируются следующие преимущества:

во-первых, цифровой рубль, как суверенная цифровая валюта, может стать альтернативой расчётов в долларах. Зампред российского Центробанка Ольга Скоробогатова говорила, что в результате договорённостей между странами «интеграция национальных цифровых валют реально может заменить SWIFT, потому что платежи и информация по ним будут проходить совсем в другой расчётной инфраструктуре» [3]. Использование цифрового рубля ослабит зависимость от глобальных провайдеров платёжной инфраструктуры и снизит влияние санкций на национальном уровне и на уровне отдельных предприятий.

Во-вторых, введение цифрового рубля приведёт к сокращению наличных платежей, усилению контроля государства в финансовом секторе, что в свою очередь, будет способствовать развитию цифровой экономики.

В-третьих, Банк России контролируя цифровой рубль, будет способствовать противодействию экономическим преступлениям, предотвращению мошенничества, отмывания денег и других незаконных действий. Таким образом, теневой сектор экономики будет значительно сокращён.

В-четвёртых, государство сможет контролировать расходование бюджетных денег, выделенных для финансирования различных проектов и адресной помощи населению. А также сможет усилить фискальную регулирующую функцию и тем самым повысить пополняемость бюджета.

И, наконец, в отличие от стоимости выпуска наличных рублей, система выпуска цифрового рубля через систему блокчейн значительно удешевит этот процесс.

Наряду с очевидными преимуществами существует возникновение следующих рисков в процессе внедрения цифрового рубля:

1) Потребуется дополнительные затраты не только от банков, но и от предприятий и организаций, т. к. им придётся адаптировать свои системы под новую цифровую валюту.

2) Существует вероятность оттока денежных средств из коммерческих финансовых учреждений. В этом случае, возникнет необходимость дополнительного кредитного обеспечения банков со сто-

роны Центробанка России, чтобы компенсировать отток ликвидности. «В целях ограничения рисков ликвидности Банк России рассматривает возможность использования банками лимитных механизмов при операциях с цифровым рублём» [4, с. 30].

3) Также можно отнести к рискам малый спрос со стороны населения к цифровому рублю. В отличие от безналичных счетов счёт в цифровых рублях предназначен только для платежей и переводов, дополнительный доход по ним не предусмотрен. То есть на таких счетах не начисляется процентный доход, кэшбэк, не применяются другие программы лояльности и акции, а также не осуществляется кредитование. Для того, чтобы спрос вырос, потребуется некоторое время.

4) Недостаточная производительность и киберзащищённость новой инфраструктуры. Наибольшее беспокойство у критиков цифровых валют вызывают вопросы приватности на личную информацию, записи о расходовании, перемещении и хранении средств, т. к. существует вероятность того, что данные потребителей будут передаваться третьим лицам [8].

Поскольку Банк России получает контроль за деятельностью пользователей: все цифровые кошельки именные, а транзакции могут быть отслежены, то аспекты анонимности сбережений, движения денежных средств и безопасности информации могут стать барьером для открытия цифровых кошельков. Потребуется большая работа по формированию доверия граждан к новому финансовому инструменту.

Несмотря на определённые риски, внедрение цифрового рубля станет действительно революционным фактором, который окажет значительное влияние на развитие экономики России. Прежде всего, за счёт снижения стоимости платёжных услуг и денежных переводов произойдёт расширение финансовой доступности, а также развитие инновационных и высокотехнологичных продуктов в банковской сфере. Что в свою очередь повлечёт усиление конкуренции в финансовом секторе экономики.

За счёт прозрачности платежей цифровой рубль позволяет создать более устойчивую, эффективную и безопасную финансовую систему, что ведёт к обеспечению финансовой стабильности страны. Используя цифровой рубль, государство сможет предотвращать отмывание и подделку денег, незаконное финансирование и уклонение от уплаты налогов, финансирование терроризма, а также значительно снизить уровень коррупции, откатов, вывода денег за границу в оффшоры. Использование системы блокчейн значительно снижает возможность нефиксированных доходов и не декларируемых сделок, а также удешевит выпуск рубля за счёт снижения доли наличных денег.

На данный момент внедрение цифрового рубля нацелено, прежде всего, на внутренний рынок для улучшения эффективности экономической деятельности, повышения производительности труда, прозрачности и доступности в финансовом сегменте экономики, обеспечения высокой эффективности при низких затратах для всех участников рынка. В результате использование цифрового рубля позволит финансовому сектору лучше понимать денежные потоки, а денежно-кредитная политика Центробанка станет более точной.

Таким образом, внедрение цифрового рубля имеет стратегическое значение для национальной безопасности страны, а также экономической стабильности за счёт снижения зависимости от глобальных провайдеров платёжной инфраструктуры.

Литература

1. Абрамова М.А., Куницына Н.Н., Дюдикова Е.И. Перспективы внедрения цифрового рубля в денежный оборот России: атрибуты и принципы формирования доверенной цифровой среды // Финансы: теория и практика. 2023. Т. 27. № 4. С. 6–16.
2. Городнова Н.В. Цифровой рубль: анализ перспектив и последствий // Экономическая безопасность. 2021. Т. 4. № 3. С. 671–684.
3. Интеграция цифровых валют реально может заменить SWIFT // Центральный Банк Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://cbr.ru/press/event/?id=16893> (дата обращения: 07.10.2023).
4. Концепция цифрового рубля Банка России // Центральный Банк Российской Федерации. 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://cbr.ru/Content/Document/File/120075/concept_08042021.pdf (дата обращения: 27.09.2023).
5. Концепция цифрового рубля: пресс-конференция Ольги Скоробогатовой и Алексея Заботкина // YouTube. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mG7Ww1kR6cM> (дата обращения: 02.10.2023).

6. Кочергин Д.А. Цифровые валюты центральных банков: опыт внедрения цифрового юаня и развитие концепции цифрового рубля // Russian Journal of Economics and Law. 2022. Т. 16. № 1. С. 51–78.
7. Кудряшова Е.В. Цифровой рубль и финансовая грамотность общества // Банковское право. 2022. № 4. С. 28–34.
8. Нир Кшетри Экономика цифровой валюты // Открытые системы. СУБД. 2021. № 3. С. 33–36.
9. Утверждены тарифы по операциям с цифровыми рублями // Центральный Банк Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://cbr.ru/press/event/?id=16982> (дата обращения: 01.10.2023).
10. Цифровой рубль // Центральный Банк Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://cbr.ru/fintech/dr/> (дата обращения: 01.10.2023).

PETER CHERNYSHOV

the North-Western branch of the Russian State University of Justice

THE DIGITAL RUBLE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN ECONOMY

The article deals with the analysis of the digital ruble, its advantages, disadvantages and prospects of introduction into the country's economy. The examples of its use are given. The influence of the digital ruble on the development of the Russian economy is highlighted as the main problem. The practical basis of the article consists of testing examples for the introduction of the digital ruble.

Key words: digital ruble, central bank, digital currency, advantages of digital ruble, payment system, form of money.