



*Дата выхода: 31.03.2021 г.*

# **Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»**

## **№ 2(37.1) 2021**

**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:***  
*Бородина Т.С. – главный редактор*  
*Караваева А.С. – редактор*  
*Спиридонова О.И. – дизайнер*

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

## СОДЕРЖАНИЕ



### **Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов «Наука онлайн!»**

ВОЖЖОВА А.Д. Формирование исполнительского мастерства студентов-скрипачей вузов искусств . . . . .	6
ГРИЦАЕНКО А.В. Технологии развития критического мышления в цифровом формате: к вопросу об эффективности при обучении иноязычному чтению . . . . .	10
ДЕНИСОВА М.Н. Наглядность на уроках русского языка в начальной школе при изучении лексики и фразеологии . . . . .	16
ЖИЛИН Д.А. Современные подходы к организации воспитательной деятельности студентов . . . . .	20
КАРПОВА А.М. Типология никнеймов в интернет-коммуникации (на материале имён пользователей стриминговой платформы Twitch) . . . . .	24
КОЗОРИЗ О.В., ХВАСТУНОВА Е.П. Особенности трудового воспитания дошкольников с умственной отсталостью . . . . .	27
ЛОПИНА А.А. Современные средства эстетического просвещения школьников . . . . .	31
МАТВЕЕВА Р.Д. Отбор перспективных растений природной флоры для формирования экспозиций ботанического сада ВГСПУ . . . . .	34
ОГАР А.Н. Методика ознакомления младших школьников с лексической метафорой . . . . .	39
СЕРГАЗИЕВА К.О. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения посредством применения игровой технологии В.В. Воскобовича . . . . .	43
СМЕРТКИНА И.А. Особенности формирования социальной компетентности младших школьников . . . . .	47
ШЕВЧЕНКО Е.С. «Женское лицо» концлагеря Равенсбрюк . . . . .	52
ЮНЧИК Д.С. Исследование физического здоровья студенток разного биологического возраста . . . . .	56



**Международный психолого-педагогический форум «Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций»**

МИХАЙЛЕНКО Н.А. Возможности включения калькулятора как одного из средств обучения начальному курсу математики .....	61
МИХАЛЬКОВА Е.С., НАУМЕНКО О.В. Элементы историзма как средство формирования познавательного интереса младших школьников в эпоху глобальных информационных трансформаций .....	66
ПОРОТИКОВА С.Е. Необходимость гармонизации образовательных программ и требований ЕГЭ .....	71
ТИМОФИ Т.А. Психология сетевой агрессии (кибербуллинга) во время пандемии .....	74
УОЛЛАС Н.А. Актуальное состояние реализации инклюзивного образования в современной российской школе .....	77
ФОКИНА М.С. Проблемы и перспективы инклюзивного образования в условиях цифровизации .....	82



**II Международная онлайн конференция для молодых исследователей «Иноязычная коммуникация: полипарадигмальный аспект»**

ГРИЦАЕНКО А.В. Дидактический потенциал медиатекста в обучении старшеклассников иноязычному чтению .....	85
ДОЛГОВА Ю.А. Особенности применения стилистических средств в романе Терри Пратчетта “Thud” .....	90
ЧЕРНАЯ Е.И. Реализация категории экспрессивности (на материале произведений французских авторов) .....	94
ЯКОВЛЕВА О.Д. Жанровое и стилистическое своеобразие романа Кадзуо Исигуро “Never let me go” .....	98



**XIV Международный студенческий форум «Воспитание детей и молодежи в современном мире»**

ЖУКОВА Т.П., ЗАХАРОВА Г.А. Диагностика кризисного новообразования: гордость за достижение .....	102
---	-----



**Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция, посвящённая 70-летию Волгоградского отделения Русского географического общества (1950 – 2020) и 300-летию освоения минерально-сырьевой базы Нижнего Поволжья «История и современное состояние географических исследований Нижнего Поволжья и сопредельных территорий»**

ГОЛУБИНА Н.В. Геоэкологическое состояние реки Волга в границах  
Черноярского района Астраханской области ..... 105



**Биологические науки**

ЛАПШОВА А.В., СУПРУН Н.А. Особенности использования лекарственных  
растений в озеленении г. Волгограда ..... 109



**Исторические науки**

ЛЕХНЕР В.И. Особенности нормативно-правового регулирования  
по противодействию правозащитной деятельности  
в современной Германии ..... 114

СИТЬКО И.П. «Ареопагитика: речь о свободе печати от цензуры, обращенная  
к парламенту Англии» Дж. Милтона как выражение борьбы  
за свободомыслие английского общества ..... 118



**Педагогические науки**

БАСЮК Д.О. Формирование внимания у детей с РАС младшего школьного  
возраста посредством подвижных игр ..... 121

ВОРОБЬЕВ Ф.А. К постановке проблемы сформированности ИКТ-компетентности  
у учителей общеобразовательных школ ..... 125

ЕТЕРЕВСКОВА Д.О. Методика изучения склонения именных частей  
речи в начальной школе ..... 129

ЕФИМОВА Т.А. Возможности использования технологии визуализации  
при разработке ресурсов цифровой образовательной  
среды для мотивации учащихся к обучению ..... 133

ИВАНЕНКО А.А. Теоретические предпосылки использования технологии  
позиционного обучения на уроках иностранного языка в старшей школе ..... 137

МАЛОВА А.И. Обучение основам алгоритмизации и программирования в процессе создания школьниками игр для мобильных устройств .....	142
ПЕТРОВА А.О. Методика использования дидактических лингвистических игр на уроках русского языка в начальной школе .....	146
СИДОРОВА М.Д. Перспективы использования в реалиях системы образования РФ основ патриотического воспитания стран Азии .....	150
СТРЕЛЬНИКОВА Е.П. Использование приема описательного рассказа в процессе логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи .....	156
ФРОЛОВА С.М. Развитие речи младших школьников в процессе изучения семантики имён прилагательных .....	161
ЦЫМБАЛЮК Г.В. Возможности конструкторов роботов и визуальных сред программирования для обучения информатике в начальной школе .....	166



### **Психология**

СТЕПАНЧУК У.И. Гендерные особенности проявления лидерства в юношеском возрасте .....	170
---	-----



### **Физиология**

ГУБАШОВА А.Г. Особенность вариабельности сердечного ритма у студентов с разной интенсивностью физической нагрузки .....	175
--	-----

## Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов «Наука онлайн!»

УДК 78

**А.Д. ВОЖЖОВА**

(sashulya.gorlay.95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-СКРИПАЧЕЙ ВУЗОВ ИСКУССТВ\***

*Представлены основные теоретические подходы к проблеме формирования исполнительского мастерства, а также охарактеризованы возможности формирования исполнительского мастерства студентов-скрипачей в ВУЗе искусств.*

*Ключевые слова: исполнительское мастерство, скрипичное искусство, скрипичное исполнительство, студенты-скрипачи, профессиональное музыкальное образование, подготовка в ВУЗе искусств.*

Вузовская подготовка в системе профессионального музыкального образования, прежде всего, основывается на исполнительской деятельности, которая, занимая центральное место, гарантирует существенные коммуникативные связи между композиторским творчеством и восприятием слушателей. Эффективность данной деятельности в полном объеме зависит от меры изучения, сформировавшейся в художественной практике и постоянно развивающейся культурой исполнительского искусства, которое индивидуально преломляется в феномене исполнительского мастерства, формирующегося в процессе музыкального образования.

«Исполнительское мастерство – многокомпонентная система, функционирующая целостно и гармонично. Важнейшим компонентом исполнительского мастерства является выразительность исполнения, подразумевающая осмысленное произнесение – интонирование музыкальной ткани сочинения» [5, с. 122].

Известный педагог, дирижер и талантливый исполнитель Тимофей Александрович Докшицер в книге «Путь к творчеству» писал: «Музыкальное исполнительство можно рассматривать с двух сторон – технической и художественной» [6, с. 4]. Техническая сторона предполагает владение всеми средствами и способами игры на музыкальном инструменте, начиная с самых простых навыков звукоизвлечения и заканчивая сложнейшими виртуозными приёмами. Художественная сторона музыкального исполнительства является в некотором роде одушевлением техники игры на инструменте, наполняет звучание смыслом, содержанием, создает контрастные музыкальные образы, вызывая у слушателя эмоциональный отклик. Иначе, эти две стороны музыкального исполнительства можно было бы определить как ступень технического мастерства и ступень творчества, без которых невозможна реализация творческого процесса.

Ю.А. Цагарелли в своем учебном пособии «Психология музыкально-исполнительской деятельности» рассматривает проблемы формирования исполнительского мастерства. Автор предлагает выделить 4 основных блока в качестве компонентов мастерства музыканта-исполнителя: музыкально-исполнительская направленность, знания, умения, и профессионально-важные качества. Основы первых трех компонентов исполнительского мастерства музыканта-профессионала закладываются в музыкальной школе и средне-профессиональном учебном заведении (училище искусств). Для студентов-скрипачей вуза исключительно важным является последний компонент исполнительского мастерства – профессионально-важные качества музыканта-исполнителя. «Структура профессионально важных качеств разделяется на две подструктуры – общемузыкальных и непосредственно исполни-

\* Работа выполнена под руководством Арановской И.В., доктора педагогических наук, профессора кафедры теории и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

тельских качеств», – отмечает Ю.А. Цагарелли [12, с. 11]. К подструктуре обшемзыкальных качеств автор причисляет качества, связанные с восприятием и ощущениями, памятью, эмоциональные, а также интеллектуальные качества и способности, которые неотъемлемо связаны с мышлением и воображением. К подструктуре непосредственно – исполнительских качеств, по мнению Ю.А. Цагарелли, следует отнести те качества, которые определяют исполнительскую технику, артистизм и стабильность музыканта-исполнителя в концертной деятельности; а также качества, относящиеся к внимательным, волевым и коммуникативным свойствам личности [12].

Вопрос о формировании исполнительского мастерства студентов-скрипачей преимущественно сложен и требует неоднозначного решения. Согласно мнению профессора кафедры скрипки и альты Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова О.Ф. Шульпякова, «обобщение многообразных факторов исполнительского мастерства совершается не на одном каком-то уровне, а представляет собой сложный, многофазный процесс, охватывающий по сути дела все стороны творческой деятельности музыканта» [10, с. 240].

В трудах исследователей, представляющих научную школу О.Ф. Шульпякова (Р.Л. Леонидов, О.П. Сильд, А.А. Станко, С.М. Шальман) [7, 10, 11, 13], была определена проблема системного, целостного подхода к изучению двигательной и художественной сторон скрипичной исполнительской техники с точки зрения положений современной психологической теории деятельности. «Только при комплексном взаимодействии “технологии – искусства” можно говорить о достижении успешного результата» [2, с. 10]. Формирование исполнительского мастерства музыканта-исполнителя должно происходить осознанно, необходимо координировать двигательную и мыслительную деятельность студента-скрипача, постоянно заостряя внимание на художественно выразительном исполнении.

Главная роль в формировании исполнительского мастерства студентов-скрипачей принадлежит высшему профессиональному музыкальному образованию, которое направлено на подготовку музыкантов-исполнителей, отвечающих современным требованиям развития музыкального искусства, способных осуществлять на практике полученные профессиональные знания, умения и навыки.

Значимый вклад в разработку проблемы формирования исполнительского мастерства студентов-скрипачей внес М.М. Берлянич – автор многочисленных работ по данной проблематике – в частности докторской диссертации «Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача» [4].

В науке и учебной литературе о струнно-смычковом искусстве, исполнительское мастерство скрипача до настоящего времени рассматривалось в узком диапазоне вопросов технического порядка, которое в первую очередь связано с формированием и развитием игрового аппарата скрипача, а также отдельных исполнительских средств и видов техники. Как отмечает М.М. Берлянич, «за пределами теории скрипичного исполнительства и методики обучения остались не только высшие детерминирующие факторы, в частности, пути становления творческой личности будущего скрипача как субъекта учения и потенциального носителя мастерства, но и те качества, которые в конечном счете определяют художественный уровень индивидуального мастерства исполнителя (связь внутренних художественно-образных и идеальных звуковых представлений с музыкально-содержательным и двигательным-целесообразным их воплощением на инструменте, интонационно выразительное произнесение мелодии, культура скрипичного тона, штрихов и вибрато, импровизационное начало в исполнительстве и т. д.)» [4, с. 4].

В своем известном труде «Основы воспитания начинающего скрипача» М.М. Берлянич выявил особенности обучения скрипичному исполнительству, необходимые как на начальном этапе обучения, так и при получении высшего профессионального музыкального образования в вузе искусств. Данное учебное пособие было создано автором на основе обобщения передового опыта и современных данных музыкознания, педагогики и психологии. В пособии теоретически разрабатываются пути и средства модернизации не только начальных этапов формирования исполнительского мастерства скрипача, но и анализируются новые подходы к решению актуальных проблем скрипичной педагогики: одарён-

ности, развития художественного мышления, организации игровых движений, становления штриховой техники и виртуозных качеств, а также выразительного интонирования мелодии. Первостепенным условием процесса формирования исполнительского мастерства студентов-скрипачей, как подчеркивает М.М. Берляничик, является «ориентир на их индивидуальные способности и особенности личности» [3]. Известно, что при обучении музыкантов-инструменталистов основной формой занятий являются индивидуальные занятия. Только при продолжительном общении, достижении личностного контакта, выраженного во взаимопонимании, уважении, кроется успех педагогического процесса. Еще выдающийся скрипач и педагог Л.С. Ауэр говорил о важности индивидуального подхода в обучении: «Ученики должны выражать свою собственную индивидуальность и ни в коем случае не мою» [9, с. 144].

Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что исполнительское мастерство студентов-скрипачей – это интегративное образование, объединяющее в себе как профессионально-личностные, так и художественно-технические аспекты. Особая роль в процессе формирования исполнительского мастерства студентов-скрипачей принадлежит практике их обучения в ВУЗе искусств, т. к. «творчеству человека научить нельзя, но можно научить его творчески работать (или, во всяком случае, предпринять необходимые усилия для этого)» [8, с. 360].

В итоге обобщения собранных в исследовании материалов (Л.С. Ауэр, М.М. Берляничик, В.Ю. Григорьев, Ю.А. Цагарелли, О.Ф. Шульпяков, Ю.И. Янкелевич, И.М. Ямпольский) [3, 4, 9, 10], касающихся формирования комплекса необходимых исполнительских навыков, можно сделать вывод о важности комплексного подхода в процессе формирования исполнительского мастерства студентов-скрипачей, который, в свою очередь, должен быть личностно-ориентированным, о чем многократно говорили представленные выше авторы, а также совмещать в себе техническую и художественную части, которые, взаимно дополняя друг друга, дают успешный результат для формирования исполнительского мастерства студентов-скрипачей. Высокий уровень профессиональной культуры музыканта-инструменталиста, а, следовательно, и культурно-художественная составляющая его исполнительского мастерства определяются, прежде всего, совокупностью общечеловеческих качеств целостной личности высококвалифицированного артиста-музыканта.

### Литература

1. Арановская И.В., Двойнина Г.Б. Профессионально-исполнительские и методические аспекты интеграции музыкального образования в России и Китае (на примере инструментальной подготовки) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(126). С. 50–55.
2. Беляева О.Д. Особенности формирования исполнительского мастерства скрипача на этапе предпрофессиональной подготовки // Образование и воспитание. 2019. № 2(22). С. 36–39.
3. Берляничик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление, технология, творчество. СПб.: Лань, 2000.
4. Берляничик М.М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача: автореферат дис. ... д-ра искусствоведения. М., 1995.
5. Валеева Ф.Х. Вопросы развития исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста на этапе высшего профессионального образования // Педагогическое мастерство: матер. III Междунар. науч. конф. (г. Москва, 20–23 июня 2013 г.). Магнитогорск: КТ «Буки-Веди». 2013, С. 122–124.
6. Докшицер Т.А. Путь к творчеству. М.: Муравей. Муз. ред., 1999.
7. Леонидов Р.Л. Взаимодействие интонационно-выразительного и операционного уровней в исполнительском процессе: дис. ... канд. искусствоведения. Л., 1989.
8. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова [и др.] / под ред. Г.М. Цыпина. М.: Academia, 2003.
9. Раабен Л.Н. Леопольд Семенович Ауэр. Очерк жизни и деятельности. Л.: Музгиз, 1962.
10. Сильд О.П. Структура комплекса профессиональных навыков и умений скрипача: дис. ... канд. искусствоведения. Л., 1987.
11. Станко А.А. Проблема формирования исполнительского аппарата в теории и практике скрипичной педагогики. Одесса, 1985.
12. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2008.
13. Шальман С.М. Взаимодействие навыков в процессе системного формирования исполнительской техники скрипача: дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 1992.
14. Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. СПб.: Композитор, 2006.

**ALEKSANDRA VOZHZHOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**FORMATION OF TECHNICAL MASTERY OF STUDENTS-VIOLINISTS  
IN UNIVERSITIES OF ARTS**

*The article deals with the basic theoretical approaches to the issue of the development of the technical mastery.  
There is characterized the potential of the formation of the technical mastery of students-violinists  
in the universities of Arts.*

**Key words:** *technical mastery, violin art, violin artistic performance, students-violinists,  
professional music education, training in universities of Arts.*

УДК 372.881.111.1.

**А.В. ГРИЦАЕНКО**

(alina.gritsaenko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ:  
К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ\***

*На основе технологии развития критического мышления через чтение и письмо рассматривается методика обучения иноязычному чтению медиатекстов на платформе ZOOM. Представлена реализация данной технологии, определены основные трудности при онлайн-коммуникации со студентами. Выявлены особенности медиатекста, определены преимущества использования активных методов обучения при изучении иностранного языка.*

*Ключевые слова: РКМЧП, чтение, иностранный язык, медиатекст, критическое мышление.*

Современная информационная среда, процессы автоматизации и интернет-глобализации, затронувшие практически все сферы общественной жизни, оказывают влияние не столько на качество образования, сколько на методологию самого преподавания. Так, в настоящее время общепризнанным является факт, что реализация требований, предъявляемых ФГОС к качеству образования на разных уровнях, невозможна без применения инновационных образовательных технологий.

Тяжелая эпидемиологическая обстановка в мире диктует свои правила: вопрос о внедрении информационных технологий в процесс обучения и по сей день является довольно острым. Отдельное внимание уделяется проблеме преподавания иностранных языков в онлайн-формате: Какую платформу следует выбрать? Как создать собственный дистанционный курс? Как обеспечить контроль за усвоением материала?

Вспомним о законе диалектики, который гласит: «Единство – есть борьба противоположностей»; это означает, что переход на дистанционный формат обучения совмещает в себе как положительные, так и отрицательные моменты.

Способ восприятия мира не является статичным, он подвержен изменениям, происходящим в обществе, а вместе с этим должен меняться и подход к обучению. Это не означает, что необходим полный отказ от традиционных форм образовательного процесса, симбиоз инновационных технологий и традиционных методов обучения – ключ к решению проблемы современного преподавания.

Иностранный язык, будучи одним из базовых элементов системы образования, в настоящее время предстает как средство достижения профессиональной самореализации личности. Так, нахождение в современном информационном пространстве требует от студента наличия навыков анализа, переработки и оценки информации, огромное количество которой приходится на англоязычные ресурсы. Данное условие можно достигнуть при помощи развития навыков чтения с применением технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП).

Развитие критического мышления в процессе обучения иностранному языку можно рассматривать как фактор становления коммуникативной компетенции. Это своего рода базис работы с иноязычной информацией в самом широком смысле, т. е. при обучении и практическом использовании различных видов речевой деятельности [12].

Так, Д. Кристал писал: “However, when a foreign language is taught or learned, even the survival language level may require more thinking of how to communicate in a foreign language. This is because languages are culturally determined. And as cultures differ, so do languages. Traditions and mentality reflect in the language, its vocabulary, grammar structures, modality, etc. When learning the target

\* Работа выполнена под руководством Резник Т.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

language, students need to accept these cultural differences not as a deviation from the natural way associated, as they may think, with their mother tongue but as a fully natural, though different, way of verbal expression within a different cultural domain” (Однако, когда иностранный язык преподается или изучается, даже уровень выживания языка может потребовать больше размышлений о том, как общаться на иностранном языке. Это происходит потому, что языки культурно детерминированы. И как различаются культуры, так различаются и языки. Традиции и менталитет отражаются в языке, его лексике, грамматических структурах, модальности и т. д. При изучении языка учащиеся должны воспринимать эти культурные различия не как отклонение от естественного способа, связанного, как они могут думать, с их родным языком, а как вполне естественный, хотя и иной способ словесного выражения в рамках другой культурной области (перевод наш. – А.Г.)), соответственно, нам приходится не просто менять язык, на котором мы говорим, но и способ мышления [13]. Так, развитие навыков критического мышления позволит студенту легко переключаться с одного языкового кода на другой.

В данной работе мы предприняли попытку совместить дистанционный формат преподавания с активными методами обучения иностранному языку, внедрив в процесс обучения англоязычному чтению элементы ТРКМЧП на основе медиатекста.

Говоря о технологиях развития критического мышления, следует определить, что представляет собой критическое мышление как таковое. В настоящее время в науке существует множество определений данного понятия. Однако, как справедливо было замечено Ахраш Н. Биссел и Паола Лемонс, все имеющиеся определения отражают лишь “some basic features, and that they all probably address some component of critical thinking” (некоторые основные черты, и что все они, вероятно, касаются какого-то компонента критического мышления (перевод наш. – А.Г.)) [11, с. 67].

Так, Роберт Джонсон определяет критическое мышление, как “a special kind of mental activity that allows a person to make a sound judgment about his proposed point of view and behaviors” (особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предлагаемой им точке зрения и поведении (перевод наш. – А.Г.)) [15, с. 25].

В.С. Библер полагает, что критическое мышление есть «аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, способное интерпретировать и оценивать скрытое в послании, а также принять позицию по отношению к нему» [1, с. 199].

Е.Д. Божович определяет критическое мышление как «способность среди обилия решений выбирать самое оптимальное, при этом аргументировано опровергать неверное, подвергать сомнению неэффективные решения» [2, с. 25].

Лингводидакты, в частности, А.А. Филиппова, под критическим мышлением понимают «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [9, с. 110]. Представленное определение характеризует мышление как такой тип, который используется при решении разного рода задач, вероятностной оценке действий, анализе и подведении итогов, а также принятии решений [14], что как нельзя кстати подходит для изучения иностранных языков.

Так, для формирования критического мышления школьников была разработана педагогическая технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), авторами которой стали американские педагоги Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл и С. Уолтер [5].

Технология представляет собой поэтапную работу с текстом. Первый этап носит название “evocation” и состоит в так называемом вызове уже имеющихся знаний, активизации мыслительной деятельности обучающихся или, если этих знаний мало, помощи в формулировании вопросов и предположений. В качестве мотива может выступить обмен «противоречивой и неполной информацией во время парной или групповой работы» [4, с. 6].

Второй этап – стадия осмысления (realization) – характеризуется непосредственной работой с информацией. Учитель может предложить альтернативные источники информации, при этом осознанно уменьшая «долю своего участия во время знакомства учеников с новым материалом» [Там же].

Заключительным этапом работы является этап рефлексии, который характеризуется процессом осмысления, рождения у ученика нового знания посредством вдумчивого размышления, систематизации и оценивания новой информации [3, 4].

«В процессе работы особое внимание уделяется не только технологичности процесса, но и характеру деятельности учителя и учеников: свободе выбора точек зрения и отсутствию непреложных истин – все можно обсуждать или подвергать анализу» [6, с. 52].

Рассматривая данную технологию с точки зрения методики, мы говорим больше, как о системе различных приемов, методик и стратегий, которая включает в себе приемы учебной работы по всем видам учебной деятельности, независимо от конкретного содержания [3]. Следовательно, изучаемая нами технология довольно универсальна.

В своей практической деятельности мы предприняли попытку развития критического мышления у студентов 2-го курса Института иностранных языков в процессе преподавания дисциплины «Практический курс первого иностранного языка». Именно поэтому мы решили опробовать технологию РКМЧП вкупе с медиатекстом, под которым традиционно понимают «сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и др.)» [8, с. 38]. Данный выбор объясняется тем, что медиатекст в современном медиа-пространстве предстает одним из наиболее важных средств обучения иностранному языку. Именно на основе текста масс-медиа возможна отработка всех аспектов языка, а также видов речевой деятельности.

Именно масс-медиа тексты «являются порождениями представителей конкретного языкового общества, а значит, они отражают культуру этого общества, в частности, через языковое оформление текста массмедиа, и то, как это общество относится к событиям в других странах мира» [10, с. 176].

Использование медиатекста при обучении иноязычному чтению позволяет учитывать принцип аутентичности языкового материала (тексты СМИ насыщены культурно-специфичной лексикой, различного рода интертекстуальными вставками (аллюзиями, реминисценциями)). Устойчивость структуры медиатекста (на уровне содержания и формата) позволяет облегчить восприятие текста и, соответственно, повысить уровень понимания его содержания.

Дистанционный формат работы со студентами обозначил выбор методик и приемов обучения иноязычному чтению. Свой выбор мы остановили на платформе Zoom, которая позволяет устраивать видеоконференции в режиме реального времени без особых усилий. Несомненным достоинством является возможность осуществления обратной связи, представляется возможным не только ведение монолога, но и организация различного рода дискуссий.

Экстралингвистические помехи в коммуникации (низкая скорость интернета, плохое соединение) могут снизить активность студента на занятии, именно поэтому данная платформа снабжена чатом, где каждый студент может написать свой ответ, а также такими функциями, как, например, «поднять руку» – сигнал-оповещение, созданный для привлечения внимания спикера организатора конференции.

Поскольку в условиях дистанционного рода работы мы были несколько ограничены в выборе методик (невозможность выбора, к примеру, такого вида работы, как педагогическая мастерская или техники «6 шляп мышления», читательская конференция (удобнее организовывать в традиционном формате)), нами было принято решение разработать и провести собственное занятие, отвечающее всем требованиям дистанционного обучения.

Развитие критического мышления мы решили организовать через работу с текстом, а именно – чтение. В методике обучения языкам существует два подхода к пониманию чтения: 1) средство обучения и контроля; 2) самостоятельный вид речевой деятельности. В данном исследовании под чтением мы подразумеваем рецептивный вид речевой деятельности, направленный на осмысление графически оформленной речи посредством зрительного восприятия.

Основной целью при обучении чтению предстает научить студента «самостоятельно извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения» [6, с. 141].

Работу над текстом принято делить на несколько этапов: предтекстовый этап, который перекликается с этапом вызова, текстовый этап – стадия осмысления, послетекстовый этап – рефлексия.

За основу мы взяли статью из газеты The Independent: “Face masks: The ultimate buying guide for reusable face coverings” [16].

Как известно, предтекстовый этап предполагает снятие возможных языковых трудностей при дальнейшем чтении текста, а потому мы предложили студентам ознакомиться с темой текста, задав наводящие вопросы и проработав таблицу «З-Х-У» (см. табл.), которая отражает конкретные действия ученика с информацией, т. е., что он знает (колонка 1), что хочет узнать (колонка 2) и что узнал (колонка 3). Нами было принято решение исключить графы с колонками «Категория информации» и «Источники информации», поскольку работа со студентами была осуществлена в рамках одной статьи.

На данном этапе возможно заполнение только первых двух колонок: что ученик знает о мире игр и что хочет узнать.

*Таблица*

**З-Х-У**

What I know	What I want to know	What I have learned
The categories of the information I will operate		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Работа была организована таким образом, что мы посредством наводящих вопросов помогли студентам включиться в работу (Now let's try to find in our list an information that belongs to the same category. What categories can be distinguished? For example, fabrics. (What is the mask made of?) Share your ideas. What other categories of information do you think you can find while reading this article? What would you like to know about this issue? What questions do you have about this topic? (you should write down the questions in the column “what I want to know”).

Неслучайным был и выбор самой статьи: мы учитывали учебный план группы (2 курс – тема «Медицина»), а также актуальность преподносимой информации: важно, чтобы выбранная тема была хоть немного знакома и интересна каждому.

На текстовом этапе мы предложили студентам проработать текст следующим образом: поделить текстовую информацию, используя метод «ИНСЕРТ» (I.N.S.E.R.T. – Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking), суть которого заключается в оформлении специальных пометок во время чтения:

- !!– уже знакомая информация;
- + – новая информация;
- – противоречит моим представлениям;
- ? – информация непонятна или недостаточна.

Данные пометки мы вынесли в виде таблицы, чтобы учащимся было проще структурировать уже обработанную им информацию.

Обработанная таким образом информация позволит выполнить комплекс упражнений послетекстового этапа.

Открывало комплекс упражнений задание на подстановку слов (проверка работы зрительной памяти): Supply prepositions where necessary.

*Doing this can transfer virus particles \_\_\_\_\_ the outside \_\_\_\_\_ your mouth and nose. Taking your mask \_\_\_\_\_ and off should only be done \_\_\_\_\_ un-looping the straps \_\_\_\_\_ behind your ears and once you have removed it, store it \_\_\_\_\_ a clean, plastic reusable bag and wash \_\_\_\_\_ your hands. When taking the mask \_\_\_\_\_ of the plastic bag, touch only the straps.*

Далее мы решили активно проработать со студентами лексику, дав задание, направленное на контекстуальную семантизацию: What is the meaning of marked words?

*As face masks cover your mouth, it makes it difficult for deaf people and those who have hearing problems and communicate through lip-reading to know what you're saying.*

a) unable to hear;

b) mute;

c) a person who has vision problems.

В качестве проверки понимания прочитанного мы предложили студентам True/False sentences:

1. *Face coverings cannot be made at home from socks and T-shirts.*

2. *Facial hair may decrease the effectiveness of face masks.*

3. *When you wear a mask with a valve, you may be sure that people around you will never catch any disease...*

Комплекс упражнений замыкался заполнением последней колонки таблицы «З–Х–У».

В качестве творческого задания мы предложили студентам создать синквейн “A mask.” Приведем пример составленного студентом синквейна:

*A mask.  
Impersonal, unsmiling  
Gasp, slight, groan  
Don't even feel fresh air  
Breathlessness*

Домашним заданием стала подготовка монолога “How to protect yourself in the Era of Covid-19”.

Использование таблицы «З–Х–У» позволило осуществить контроль за усвоением материала в полном объеме. Данный прием отлично подходит для работы в дистанционном формате, необходимым представляется создание презентации в PowerPoint, тем самым соблюдение принципа наглядности позволит оптимизировать учебный процесс.

Недостатком работы онлайн в Zoom стало отсутствие зрительного контакта (при включении демонстрации экрана взаимодействие со студентами производится преимущественно устно без возможности наблюдения за студентами либо с использованием чата).

Стоит отметить, что на занятии студенты занимали активную позицию: студенты отмечали, что несмотря на то, что тема изначально показалась им обыденной (“a part of our everyday routine”), они нашли для себя в тексте ранее не знакомую информацию, которая стала для них актуальной, следовательно, можем сделать вывод, что применение такого рода упражнений и методик, как «З–Х–У», «ИНСЕРТ» позволяет сфокусироваться на аспектах, которые зачастую не видны без специально организованных условий чтения.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что опытная работа по совмещению активных методов обучения и дистанционного формата была проведена успешно. Чрезвычайно важным, по нашему мнению, является умение подобрать те методики, которые будут способствовать успешной коммуникации в различных актуальных условиях.

## Литература

1. Библер В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога. М.: Медиа, 2012.
2. Божович Е.Д. К определению понятия «позиция субъекта учения» // От истоков к современности – 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материал. юбилейной конф.: в 5 т. (г. Москва, 29 сент. – 1 окт. 2015 г.). М.: Когито-Центр, 2015. С. 23–25.
3. Грудзинская Е.Ю., Марики В.В. Активные методы обучения в высшей школе: учебно-методич. материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». Нижний Новгород: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2007.
4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2011.
5. Мередит К. С., Стил Дж.Л., Темпл Ч. Критическое мышление: углубленная методика. Пос. IV // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». М.: Изд-во «ИОО», 1997.
6. Путило О.О. Использование приема «Чтение с остановками» в процессе изучения фантастических произведений // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015. № 9(43). С. 78–80. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1455107775.pdf> (дата обращения: 14.01.2021).
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005.
8. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. М.: МОО «Информация для всех», 2015.
9. Филиппова А.А. Развитие критического мышления в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 109–113.
10. Шеваршинова Е.И. Применение медиатекстов с целью взаимосвязанного обучения иностранному языку и межкультурному общению студентов языковых факультетов // Наука и школа. 2015. № 1. С. 175–181.
11. Bissell A.N., Lemonsa P.P. New method for assessing critical thinking in the classroom // BioScience. No. 56. P. 66–72.
12. Butenko A.V., Hodos E.A. Critical thinking: method, theory, practice. M.: Miros, 2002.
13. Crystal David. The Stories of English. NY.: Overlook Books, 2004.
14. Halpern D. Psychology of critical thinking. SPb.: Piter, 2000.
15. Ulzhabayeva A.G., Yeralinova T.Y Using of critical thinking technology on English language lessons // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 2-2. С. 25–27.
16. Whitbread L. Face masks: The ultimate buying guide for reusable face coverings. // The Independent. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.independent.co.uk/extras/indybest/face-mask-covering-reusable-washable-filter-where-buy-uk-coronavirus-a9634136.html> (дата обращения: 15.11.2020).

**ALINA GRITSAENKO**

([alina.gritsaenko@yandex.ru](mailto:alina.gritsaenko@yandex.ru))

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

## TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN DIGITAL FORMAT: CONSIDERING THE ISSUE OF THE EFFICIENCY WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING

*The article deals with the method of teaching foreign-language reading of media texts on the ZOOM platform on the basis of the technology of developing the critical thinking through reading and writing. The implementation of this technology is presented, the main difficulties in online communication with students are identified. The features of the media text are revealed, the advantages of using the active teaching methods in learning a foreign language are determined.*

**Key words:** *Development of Critical Thinking by the means of Reading and Writing, reading, foreign language, media text, critical thinking.*

УДК 372.881.161.1

**М.Н. ДЕНИСОВА**

(*maria.ivanova0866962@yandex.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **НАГЛЯДНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ\***

*Рассматриваются особенности и методика использования наглядности на уроках русского языка при изучении лексики и фразеологии. Описывается использование наглядности в процессе изучения лексики и фразеологии.*

**Ключевые слова:** *методы наглядности, лексика, фразеология, лингвистический подход, антонимы, омонимы, синонимы.*

Использование наглядности беспокоило и продолжает беспокоить многих педагогов, т. к. применение наглядного материала крайне необходимо для процесса обучения учащихся, ведь это ведёт к обогащению учащихся яркими образами, способствует активизации познавательной деятельности школьников и, самое главное, улучшает процесс обучения в целом. А. Дистервег Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский подчеркивали важную роль наглядности в обучении и даже в какой-то степени абсолютизировали наглядные методы [8]. Я.А. Коменский обосновывает свое «золотое правило» принципа наглядности так: «все, что только можно, необходимо представлять для восприятия чувствами...» [Там же] Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [Там же]. К.Д. Ушинский полагал, что наглядность состоит «в восприятии предметов и явлений или в рассмотрении их изображений с целью использования возникших на их основе представлений» [9].

Учитель может рассказывать долгое время о каком-либо необычном явлении, но полного представления по словесному описанию ученик не получит. Наглядная картинка, в свою очередь, сформируется легче и быстрее и будет более полная и прочная, если использовать наглядные методы обучения. Не стоит думать, что наглядные методы опираются лишь на наглядно-образное мышление и развивают только его. Использование на уроках логических схем, разнообразных моделей требует от учеников абстрактно-логического мышления и способствует его развитию.

В настоящее время в учебном процессе широко используются наглядные методы обучения, ведь, безусловно, в этом есть большая необходимость. Применение наглядности заключается в том, что в процессе обучения используются наглядные пособия с целью преподнесения учащимся новых знаний. На многих уроках демонстрируются натуральные объекты, разнообразные картины и таблицы, а также изобразительные динамические и статические наглядные средства. Перед нами стояла цель – рассмотреть методику использования в начальной школе наглядности на уроках русского языка при изучении лексики и фразеологии [7]. Объектом исследования является процесс изучения лексики и фразеологии на уроках русского языка в начальной школе. Предмет исследования – использование наглядности на уроках русского языка при изучении лексики и фразеологии.

При обучении любому разделу языкознания необходимо активно использовать разнообразный наглядный материал, лексика и фразеология не исключение. Изучение лексики на уроках русского языка способствует обогащению, активизации и уточнению словарного запаса младших школьников. Знание лексических норм даёт возможность учащимся начальной школы пополнять свой словарный запас и совершенствовать речевые навыки [5].

Хотелось бы сказать, что методы наглядности активно применяются нами на уроках русского языка в процессе объяснения лексических и фразеологических особенностей. Система упражнений, описанная в данной статье, предлагалась в 4-м классе МКОУ «Сенновская СШ» городского округа город Михайловка Волгоградской области. Доказана актуальность исследования и эффективность предложенной методики.

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

Средства наглядности используются на следующих этапах обучения:

- объяснения нового материала;
- закрепления и формирования навыков;
- контроля за усвоением знаний и формированием умений;
- систематизации, повторения, обобщения материала.

При использовании средств наглядности следует соблюдать ряд условий: 1) наглядность используется в том случае, когда её функции способствуют достижению дидактических целей и соответствуют принципам обучения. Например, наглядность при изображении героев произведений может снизить эффективность работы творческого воображения. Чрезмерное использование наглядности в виде таблиц, схем и т. д. на уроках могут нарушить процессы запоминания; 2) наглядность должна отражать содержание изучаемого материала; 3) она должна соответствовать эстетическим нормам; 4) наглядность должна быть хорошо видна всем детям, независимо от их местоположения в классе [1].

Рассмотрим, какие виды наглядности можно использовать в процессе изучения лексики и фразеологии. При изучении фразеологизмов педагог может использовать *предметную наглядность*. На столе учителя лежат разные предметы (камень, галоша, телефон, решето, ведро, шляпа). Педагог предлагает назвать фразеологизм, содержащий название выбранного предмета. Когда педагог показывал камень, дети должны были назвать фразеологизм *держат камень за пазухой*, на галошу – *сест в галошу*, на решето – *решетом воду носить*, на шляпу – *дело в шляпе*, на телефон – *висеть на телефоне* [3]. Наиболее удобным видом наглядности в процессе изучения лексики и фразеологии является дидактический материал. Работа с карточками помогает дифференцированно подобрать материал для школьников, иллюстрации тоже могут быть индивидуализированы с учётом развитости образного мышления конкретного учащегося. Разнообразные карточки могут быть включены в следующие задания:

1. *Подберите к фразеологизму другой фразеологизм-синоним.* (Каждый фразеологизм записан на отдельной карточке).

- (Работать) *в поте лица* – *не покладая рук*;
- (держат) *в ежовых рукавицах* – *в черном теле*;
- *витать в облаках* – *строить воздушные замки*;
- *во всю прыть* – *со всех ног* [3, 6].

2. *Подберите к фразеологизму другой фразеологизм-антоним* (Каждый фразеологизм записан на отдельной карточке).

- (Делать что-либо) *через пень-колоду* – *засучив рукава*;
- (от чего-либо) *сердце кровью обливается* – *душа поет*;
- *птица высокого полета* – *мелкая сошка* [Там же].

3. *Вспомни фразеологизмы с именами собственными.* На карточках написаны имена: Ерёма (*я ему про Фому, а он мне про Ерёму*), Емеля (*мели, Емеля, – твоя неделя*), Фома (*Фома неверующий*) [Там же].

4. *Найди продолжение пословиц по антонимам к выделенным словам.*

5. Слова-омонимы любят использовать поэты в юмористических стихотворениях, каламбурах. Омонимы позволяют выразить мысль ярче, острее. *На карточке – стихотворение с пропущенными словами-омонимами. Впиши его. Объясни свой выбор.*

- Бросил палку сверху Мишка:  
Падай в шапку с ели, ...!  
... хлоп по голове, –  
Стало ... сразу две.  
– Возвращаясь под вечер с поля,  
Потеряла ... Поля.  
Ту ... нашел ...  
Прибежал, постучал в окошко:  
Отыскалась твоя ... [4].

На уроках русского языка применяется раздаточный материал в виде рисунков, которые помогают наглядно понять значения слова, способствуют правильному употреблению изученной лексики, а также отрабатывают нормы русского литературного языка.

Например, при изучении фразеологии.

*Задание: глядя на карточку с рисунком, узнать зашифрованный на ней фразеологизм.* Детям предъявляется изображение животного. На обратной стороне карточки записан фразеологизм.

*Селедки в банке или в бочке. – Как сельдей в бочке.*

*Комар. – Комар носа не подточит.*

*Кошка. – На душе кошки скребут.*

*Муха. – Слышно, как муха пролетит [3, 6].*

Предметный рисунок используется на уроке русского языка при формировании понятия, в этом случае учащиеся подводятся к его осознанию.

*Рисунки-подсказки указывают на смысл фразеологизмов.*

При изучении антонимов можно использовать следующие задания с применением предметных картинок:

1. *Соедини между собой картинки, значения которых противоположны по смыслу. Рисунки: (мальчик (молодой) – старик (старый), день – ночь, холодильник (холодный) – костёр (горячий) и т. д.).*

2. *Рассмотрите внимательно рисунки и назовите антонимы. Рисунки (девочка плачет – девочка смеётся, мячик маленький – мячик большой, стакан пустой – стакан полный и т. д.) [2].*

Рисунок может быть показан в целях уточнения лексического значения слова, которое является наименованием данного предмета.

1. *Подбери к рисункам фразеологизмы и дай им толкование. (Демонстрируются рисунки к фразеологизмам сесть в калошу, крокодиловы слезы, найти общий язык, водить за нос) [3, 6].*

2. *Соотнеси рисунок и фразеологизм.*

3. *Назови фразеологизмы, спрятанные в рисунке.*

При формировании понятий широко применяются таблицы и схемы. Они чаще используются уже после выделения признаков понятия (вторичная функция наглядности) и служат целям обобщения абстрагированных признаков, установления между ними связи. Таблица составляется таким образом, чтобы для учащихся наглядными были не только выделяемые признаки и понятия, процесс выделения, но и структура таблицы. При составлении таблицы учащиеся активно работают с материалом, подлежащим осознанию и запоминанию, что, естественно, дает большую результативность усвоения.

Работа со схемами приводит к тому, что на определённом этапе обучения учащиеся могут самостоятельно составить схему и по ней изложить тот или иной лингвистический материал.

В настоящее время очень часто используется такой прием, как кластер ('пучок', 'созвездие'), который позволяет сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему.

При изучении лексики и фразеологии можно использовать магнитную доску. Например.

1. *«Убери лишнее» (карточки на магнитной доске). Работа в командах.* По 2 представителя выходят к доске и убирают лишние карточки.

Задаётся вопрос: «Какое из двух словосочетаний является фразеологизмом, и почему вы так думаете?» золотые зубы – золотые руки; медвежья услуга – медвежья берлога; волчий хвост – волчий аппетит; приходить в голову – приходить в школу [6].

2. *Разминка «Найди пару».* Найди фразеологизм – синонимы и объясните их значение:

Водой не разольёшь. Грустный человек. Как в воду опущенный. Очень похожи. Толочь воду в ступе. Всё испытали. Седьмая вода на киселе. Неразлучные друзья. Воды не замутит. Дальний родственник. Набрал в рот воды. Бесплезная работа. Как в воду глядел. Долгое время. Как две капли воды. Угадал. Прошли огонь и воду. Тихий человек. Много воды утекло. Молчаливый человек [1].

С помощью мультимедийного оборудования педагог может использовать в своей работе сочетание голосовой, графической, аудио- и видеоинформации. Самым популярным и удобным видом ИКТ является применение презентаций, которые можно использовать на любом этапе обучения.

Таким образом, использование средств наглядности должны быть основой работы каждого педагога, т. к. это способствует психической активности учащихся, вызывает интерес к учебному процессу, увеличивает возможность произвольного запоминания материала, расширяет объём его усвоения, появляется возможность выделить главное в материале, что облегчает его систематизацию.

### Литература

1. Вижанкова Т.И. Работа над контекстуальными синонимами – одно из средств развития связной речи // Начальная школа. 2016. № 4. С. 10–13.
2. Жажева Д.Д., Жажева С.А. Основные направления и приёмы работы по лексике в начальной школе // Науч.-методич. электрон. журнал «Концепт». 2014. № 16. С. 21–25. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14707.htm> (дата обращения: 23.12.2020).
3. Жуков А.В. Школьный лексико-фразеологический словарь русского языка. М.: Дрофа, 2010.
4. Козловский Я.А. Весёлые приключения – не только для развлечения: стихи. М.: Детская лит-ра, 1971.
5. Огар А.Н. Лингвистические и методические подходы к изучению лексической многозначности и омонимии на уроках русского языка в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020 № 2(31). С. 57–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585586391.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).
6. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения. М.: Академия, 2009.
7. Подласый И.П. Педагогика: в 2-х кн. М.: Академия. 2014. Кн. 1: Общие основы обучения. Процесс обучения.
8. Слостенин В.А. Педагогика. М.: Академия, 2005.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М.: Просвещение, 1974. Т. 1.

**MARIYA DENISOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **USE OF VISUAL METHODS AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL WHILE STUDYING THE VOCABULARY AND PHRASEOLOGY**

*The article deals with the peculiarities and methodology of the use of the visual methods at the lessons of the Russian language while studying the vocabulary and phraseology. There is described the use of the visual methods in the process of studying the vocabulary and phraseology.*

**Key words:** *illustrative methods, vocabulary, phraseology, linguistic approach, antonyms, homonyms, synonyms.*

УДК 37.032

**Д.А. ЖИЛИН**  
(zhilinvlg@yandex.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ\***

*Рассматриваются актуальные вопросы в организации воспитательной деятельности студентов, отмечаются положительные тенденции, которые уже существуют в вузах. Акцентируется внимание на качествах, которые необходимы современной личности, а также анализируются современные подходы и методы воспитательной деятельности, которые помогут воспитать всесторонне развитую личность, с развитыми надпрофессиональными компетенциями.*

**Ключевые слова:** *воспитательная деятельность, внеучебная деятельность, надпрофессиональные компетенции, методы воспитательной деятельности, студенты, университет.*

Воспитательная деятельность студента – важная часть образовательного процесса, которая в настоящее время требует совершенствования в связи тенденциями современного общества, а именно постоянными изменениями: технологическим прогрессом, развитием виртуальной реальности, возникновением новых субкультур. Воспитательная работа не всегда успевает за этими изменениями, вследствие чего в образовательных учреждениях реализуются устаревшие методы и формы внеучебной и досуговой деятельности.

В настоящее время перед высшими учебными заведениями стоят новые задачи, на первый план выходит развитие у студентов способностей к самоорганизации, коммуникации, формированию новых шаблонов и ценностных установок. Технологический процесс открыл много новых возможностей, методов работы со студентами, форматов, которые можно использовать, в том числе и онлайн, что особенно актуально во время пандемии. Однако не стоит забывать и о том, что существует обратная сторона новых условий, ведь во всем многообразии материалов некоторые могут оказывать и негативное влияние на личность, поэтому образовательные учреждения должны внимательно относиться к построению работы с обучающимися.

В период студенчества происходит формирование личностного самосознания как основного психологического новообразования, приводящего к рождению собственного мировоззрения. Данный этап является важным испытанием, и от того, как студент с ним справится, зависят дальнейшие достижения студента [6].

К сожалению, вопросу воспитательной работы и ее анализу уделяется недостаточное количество внимания. Необходимо применять новые подходы, которые позволят развивать коммуникативную культуру студента, интеллектуальную сторону, компетенции (Soft skills навыки), которые будут использоваться в педагогической работе и повседневной жизни.

Одной из основных целей воспитательной работы в вузе мы считаем воспитание студента с активной жизненной позицией, имеющего четкие жизненные приоритеты и цели, организаторские способности, способного к труду и жизни в условиях современного общества.

Кроме того, важно понимать, что успех воспитательного процесса во многом зависит от заинтересованности и вовлеченности студентов. Для этого, воспитательная работа должна быть построена так, чтобы студент развивал свое активное отношение к самовоспитанию. Одной из эффективных форм самовоспитания студентов является самоуправление – студенческие советы и советы обучающихся. Таким объединениям студентов необходимо предоставлять инициативу в проводимой воспитательной деятельности, создавать пространство для свободного творчества, возлагать на них определенные обязательства. Как пример внеучебной работы с профориентационным компонентом можно привести ак-

---

\* Работа выполнена под руководством Сергеева Н.К., доктора педагогических наук, академика РАО, профессора, заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

цию «Педагогический диктант» которую провел Совет обучающихся Волгоградского государственного социально-педагогического университета в октябре 2019 г. [4].

Социальная значимость воспитательной деятельности (рассматриваемая в статье) заключается в том, что на выходе из образовательного учреждения студент будет четко понимать свои личностные и социальные ориентации, приоритеты, освоит надпрофессиональные компетенции и будет готов к профессиональной педагогической деятельности.

В условиях современной воспитательной работы необходимо рассматривать процесс воспитания в трех аспектах:

1. Как механизм формирования у них надпрофессиональных навыков, ведь в нынешних условиях педагог должен быть универсальным специалистом – воспитателем, организатором, наставником, психологом.

2. Как процесс, требующий модернизации, внедрения новых подходов и нестандартных форм работы.

3. Как процесс, позволяющий проводить более качественную профориентационную работу, что позволит увеличить количество выпускников, работающих по педагогической профессии.

Конечно, уже есть вузы, которые активно занимаются воспитательной работой и используют современные методы работы, как: баркемп, проектные и стратегические сессии, тренд-сессии, диалоги и встречи по интересам, ведут работу над социальными стартапами. Большую роль играют молодежные форумные кампании, которые служат примером и ориентиром в работе с молодежью – форумы «Территория смыслов», «Таврида», и др.

Одной из положительных тенденций в развитии внеучебной деятельности следует отметить самоопределение, стремление к получению высшего образования, которое выходит за рамки простого овладения узкопрофессиональными знаниями и навыками. Таким образом, необходимо создавать условия для развития личности студента, оказать ему поддержку в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении широкого круга социального опыта.

Для педагогической профессии также важно освоение широкого набора надпрофессиональных навыков, т. к. сейчас учитель – это организатор, психолог, воспитатель и проектант. Помимо этого, каждый педагог должен обладать знаниями в области информационных технологий и социальных сетей, иметь базовые управленческие и медицинские знания, вне фундаментального образования.

Таким образом, обобщая вышесказанное, следует отметить, что одним из подходов организации воспитательной деятельности студентов является формирование базовой культуры личности, развитие социальной активности, самореализации, продуктивного досуга в сочетании с профориентацией, что является компетентностным подходом.

Для того, чтобы воспитательный процесс выглядел как целостная система необходимо, чтобы личность, на которую оказывают воздействие, и коллектив выступали одновременно и объектами воспитательного процесса, и активными участниками в качестве субъектов воспитания и самовоспитания.

Е.М. Сафронова внеучебную деятельность рассматривает через призму личностного подхода и выделяет такие личностные качества, которые считает обязательными – это способности к смыслопоиску, творчеству, рефлексии; волевой регуляции, самостоятельности, ответственности [7].

Целостному воспитанию способствуют всего три интегрированных направления:

1. Формирование социально-активных студентов-граждан России.
2. Развитие у студентов общей культуры российского интеллигента.
3. Профессионально-трудовое воспитание студентов.

Все три направления должны присутствовать в каждом воспитательном мероприятии, организованном в вузе, на уровне университета, факультета, кафедры или учебной группы.

Необходимо обратить внимание на то, что в условиях трансформации общества следует по-другому подходить к вопросу патриотического воспитания. Остро встает вопрос о формировании у студентов поликультурных компетенций, глобального мышления, которые обеспечивают у нее го-

товность и способность жить в условиях мирного сосуществования наций-государств, различных культур и религий и содействовать устойчивому развитию цивилизации в целом. Подходить к этому вопросу нужно с позиции сохранения у подрастающего поколения чувства гражданственности, ценностного отношения к Отечеству, воспитанием патриотизма как готовности к творческому служению Родине, обеспечивающему устойчивое развитие своей страны. Таким образом, следующим подходом к организации воспитательной деятельности студентов является формирование гармоничное сочетания интернационального и национально-патриотического воспитания молодежи, что является средовым подходом.

Не стоит забывать, что от того какие условия окружают обучающегося, непосредственно зависит и качество развития его компетенций, а также личностных качеств. Среда является одним из основных средств становления личности. Качество воспитывающей среды во многом зависит от методов и форм, посредством которых она реализуется.

В современной педагогике имеется богатый набор методов воспитательной деятельности. В психолого-педагогической литературе существует множество классификаций методов воспитательной работы. Одной из наиболее целостной является классификация, предложенная Н.М. Борытко. Он разделяет формы воспитательной деятельности на 3 группы:

1. массовые (флешмобы, праздники, акции);
2. коллективные (клубные дни, турниры и др.);
3. индивидуальные (тренировки, выступления, презентации и др.).

Они позволяют формировать у студентов позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности, самореализовываться и самоутверждаться в социально-профессиональном пространстве [3].

Организация воспитательной деятельности в современном вузе невозможна без использования эффективных методов. Методы воспитательной деятельности можно разделить на 4 группы:

- рефлексивные, направленные на понимание;
- проективные, направленные на конструирование ситуаций;
- ценностные, направленные на сообщение личности ценностных ориентаций и установок;
- комплексные.

Современный специалист, выпускник вуза, должен обладать умением оперативно принимать решения. Данная способность наиболее эффективно формируется в процессе использования группы комплексных методов: консультирование, анализ производственных ситуаций, метод воспитывающих ситуаций.

Следует отметить, что выбор форм и методов современной воспитательной деятельности вуза является одной из важнейших задач современного образования и воспитания. От этого зависит эффективность профессиональной подготовки и адаптации студентов вуза, формирование у будущих выпускников необходимых в их профессиональной деятельности компетенций [Там же]. Всё это понимается и на государственном уровне, в 2020 г. в России были приняты несколько важных шагов, которые призваны развивать воспитательную деятельность. Мы говорим о принятии поправок в закон «Об образовании в Российской Федерации», которые касаются воспитания и принятии закона «О молодежной политике в Российской Федерации», который регламентирует не столько воспитательные, сколько социальные моменты, что достаточно важно в вопросе работы с молодежью.

Важно, чтобы вузы работали и локально, самостоятельно разрабатывая и внедряя инициативы, ориентируясь на нормативные документы, опыт и интересы обучающихся. Примером такой локальной работы можно привести разработки студентов и педагогов кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В рамках образовательного процесса магистерской программы «воспитательная деятельность» была разработана интегрированная программа внеучебной и досуговой деятельности «Педагогика +», которая включает в себя новые формы и методы работы, интересные студентам, закрепляет полученные в процессе учебы знания в ходе проведения неформальных мероприятий, а также включает в себя профориентационный компонент.

Формирование личности современного студента в процессе воспитательной работы – важнейшая задача российского образования, решение которой возможно только путем внедрения новых подходов и интегрирования учебной и внеучебной деятельности. Однако до сих пор отсутствует целостный подход к воспитанию, отвечающий современному социально-экономическому положению, духовным и образовательным условиям, в которых находится общество [1].

В результате проведенного исследования нами было определено два основных подхода, которые непосредственно влияют на воспитание личности студента: компетентностный и средовой. Данные подходы могут реализовываться при помощи современных методов внеучебной деятельности: рефлексивных, ценностных, проективных и комплексных.

Воспитательной работы в вузе – сложный, трудоемкий и требующий постоянной корректировки и контроля процесс, который отталкивается от потребностей обучающихся. Для этого, воспитательная система должна быть четко выстроена, создавая необходимые условия и предпосылки для всестороннего развития личности студента в зависимости от поставленных целей и задач.

### Литература

1. Аكوпова М.А., Баранова Т.А. Современное состояние воспитательной работы в вузе // Научно-технические ведомости Санкт-Петербург. гос. политехнич. ун-та. Гуманитарные и общественные науки. 2010. № 1(105). С. 112–117.
2. Бейлина Н.С. Формы и методы организации воспитательной деятельности вуза по реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 84–87.
3. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе. М.: АПКИППРО, 2005.
4. В ВГСПУ состоялся педагогический диктант. [Электронный ресурс]. URL: <http://vgpu.org/node/19734> (дата обращения: 11.12.2019).
5. Дёмкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса // Вестник Адыгей. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 36–41.
6. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. Студенчество как социально-психологическая общность // Вестник Оренбург. гос. ун-та. 2018. № 2(214). С. 66–69.
7. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в контексте личностного подхода в образовании // Педагогика. 2003. № 3. С. 38–44.

**DANIIL ZHILIN**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **MODERN APPROACHES TO ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS**

*The article deals with the current issues of the organization of the educational activities of students. There are emphasized the positive tendencies in the universities. The author pays the attention to the traits of a modern personality.*

*There are analyzed the modern approaches and methods of the educational activities that can help to educate a many-sided person with the developed subprofessional competencies.*

**Key words:** *educational activities, extracurricular activities, subprofessional competencies, methods of educational activities, students, university.*

УДК 81

**А.М. КАРПОВА**

(karpovanastasia@yahoo.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ТИПОЛОГИЯ НИКНЕЙМОВ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ  
(на материале имён пользователей стриминговой платформы Twitch)\***

*Проанализирована проблема толкования термина «никнейм» в современной лингвистике.  
Описана авторская классификация имён пользователей стриминговой платформы Twitch.*

Ключевые слова: никнейм, ник, псевдоним, стриминговая платформа Twitch, интернет-коммуникация.

Имя – неотъемлемый атрибут в жизни каждого человека: оно даётся ему при рождении и не покидает до самой смерти, иногда сохраняясь в памяти потомков на долгие десятилетия. Однако в современной интернет-коммуникации (общение в социальных сетях, чатах «Рулетках», онлайн-играх, различных форумах, стриминговых сервисах и т. п.) у человека появилась возможность выбирать, изменять свои имена. Данные процессы привлекают внимание лингвистов, которые в рамках антропонимики изучают происхождение имён собственных, их функционирование и географическое распространение [1, 3].

Как показывают антропонимические исследования, следуя устоявшейся традиции, пользователи интернет-сайтов указывают не своё настоящее имя, а «никнейм» – второе имя, придуманное самим пользователем или же кем-то из его окружения. Понятие «никнейм» имеет разное толкование. Так, в словаре “Oxford Learner’s Dictionaries” содержится следующее определение: «Неформальное, часто юмористическое, имя человека, которое связано с его настоящим именем, его личностью или внешностью, или с каким-то определённым поступком, который он совершил» (перевод наш. – А.К.) [6].

В “Dictionary of Contemporary English” даётся следующая трактовка: «Ненастоящее имя человека, данное обычно ему друзьями или близкими людьми, которое часто связано с тем, как выглядят или что сделал названный» (перевод наш. – А.К.) [5].

Во всех вышеприведённых определениях подчеркивается, что никнейм – это некое прозвище, которое придумывает сам человек или кто-то из его окружения, оно отражает какую-либо сторону субъекта наименования. На наш взгляд, интересны те никнеймы, или ники, которые человек подбирает для себя самостоятельно, т. к. они отражают индивидуальность.

Следует отметить, что никнейм не является логином: это различные языковые единицы, соотносящиеся с разными понятиями и выполняющие разные функции. Если никнейм – это имя человека для общения на различных сайтах и сервисах, то логин (от англ. login) – это имя учётной записи пользователя, с помощью которой он может войти в свою почту, аккаунт и т. п. Несмотря на то, что на многих сайтах развивается тенденция использования совпадающих логинов и никнеймов, все ещё остаются те сервисы, где они не равны друг другу, а следовательно, никнейм и логин нельзя считать синонимичными языковыми единицами.

Важно отметить, что никнейм является псевдонимом человека, отражающим его некие черты, но в то же время ник служит для сохранения анонимности пользователя в Интернете. Таким образом, при создании собственного интернет-имени участник коммуникации вынужден ответить на ряд вопросов:

1. Для какого сайта создаётся никнейм, т. е. какова мотивация его создания?
2. Будет ли возможность сменить ник через какой-то определённый промежуток времени или же он будет неизменен?

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

3. Какие индивидуальные черты хочет отразить пользователь в этом никнейме, с помощью каких языковых средств он это сделает?

4. Количество никнеймов уже есть на конкретном сайте?

Последний вопрос является серьёзным ограничительным фактором в выборе имени, если на выбранном сайте зарегистрировано большое количество пользователей (к примеру, форум онлайн-игры “World of Warcraft”). В таких условиях формирование ника становится сложным процессом, который нуждается в глубоком лингвистическом исследовании.

В связи с тем, что разнообразие псевдонимов для общения велико и их количество давно превышает десятки миллионов, проблема классификации никнеймов является одной из первостепенных. В рамках решения этой проблемы в нашем исследовании были проанализированы имена пользователей популярной стриминговой платформы Twitch. В результате анализа более двух тысяч никнеймов, собранных с использованием метода сплошной выборки, были выявлены следующие типы ников:

1) никнеймы, в основе которых лежит собственное имя пользователя (*alex\_maksimova, pavel\_mortinov, sachagrey, matveich*);

2) никнеймы, отсылающие к именам знаменитых людей, героев книги и фильмов (*LeonardoDaVince, Eragon, Leon*);

3) никнеймы, в которых используются именованья мифических или библейских существ (*lucefer, archangel\_hc, sfinx, kayn\_hs*);

4) никнеймы с использованием полной или частичной даты рождения (*alex1984, marfa041987, georgey91194*), как видим из приведённых ников, дата рождения обычно сочетается с настоящим именем пользователя;

5) никнеймы, в которых используются русскоязычные кальки (*zdarovaprivet, Zvezda, malishka*);

6) никнеймы с использованием иностранных слов (*butterfly, lion, catty*) или иностранных слов с каким-либо аффиксами (*murtiger, coffeemur, General\_HS*);

7) никнеймы, в которых используются различные способы графических и экстралингвистических средств:

а) замена некоторых букв на цифры или символы (*a1gebra – 1 = «l», XO3TOVARbI – 3 = «3», сочетание bI = «BI», m@thematica – @ = «a»*), возможна замена цифрами целых слов (*Free2play – 2 = «to», т. к. созвучно two*);

б) нарочитое ошибочное написание (*butterfly, whut\_whut*);

с) замена строчных букв на прописные для обращения внимания собеседников (*leonardoDAvinchi, VznachitVENDETTA, DEMOnik\_I*);

д) использование букв и символов для создания смайликов внутри ника (*zadroOt – «oO»* (обычно выглядит как «o.O»), *o\_o\_fenrir – «o\_o», xDan – «xD»*).

8) отдельную группу составляют «ленивые» никнеймы, когда пользователь либо не хочет тратить много времени на создание ника, либо все возможные варианты заняты (*qwerty1234* – первые шесть букв верхнего ряда русской раскладки на клавиатуре и первые четыре цифры, *15374957* – набор ничего не значащих цифр).

Приведённая выше авторская классификация не является полной и в дальнейшем будет пополняться, т. к. было проанализировано меньше одного процента существующих никнеймов (учитывая, что на рассматриваемой стриминговой платформе больше 10 миллионов пользователей).

Интересно отметить, что при выборе никнейма пользователь платформы так или иначе отражает свою индивидуальность, т. е. создаёт себе псевдоним, за которым будет скрываться. При общении в чате благодаря политике конфиденциальности Twitch люди создают образ, который закрепляется за ником, поэтому даже при смене никнейма зрители одной трансляции, которые общаются в чате, без проблем узнают друг друга.

Этим ники на подобных сайтах отличаются от логинов почтовых ящиков, где чаще всего люди используют имя, имя и фамилию, имя, фамилию, частичную или полную дату рождения. Это связа-

но с тем, что почтовый адрес закрепляется за конкретным человеком, его настоящим именем, именно её адрес пользователь даёт другим, тем самым отпадает необходимость в создании оригинального логина для сохранения анонимности.

Таким образом, лингвистический анализ никнеймов показал, что данные прозвища, псевдонимы для общения, используемые в социальных сетях, чатах или на различных форумах и стриминговых платформах, как правило, отражают те особенности, которые хочет выделить сам человек. Несмотря на большое количество никнеймов, их формирование имеет некоторые закономерности, поэтому все многообразие ников можно разделить на группы, учитывая их лингвистическую основу, происхождение и способы лингвистических и экстралингвистических средств оформления.

### Литература

1. Врублевская О.В. Трансформация русской антропонимической формулы в контексте глобализации // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. № 9-10(113). С. 86–92.
2. Лапотова А.Л. Особенности формирования англоязычных никнеймов в Интернет-дискурсе // Альманах современной науки и образования. 2017. № 3(117). С. 57–59.
3. Мадиева Г.Б., Супрун В.И. Антропонимы как средство выражения национальной культуры // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 6(50). С. 96–102.
4. Яковлюк А.А. Никнеймы в Интернете и их особенности // Язык и культура (Новосибирск). 2013. № 4. С. 56–59.
5. Nickname // Dictionary of Contemporary English. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/nickname> (дата обращения: 29.12.2020).
6. Nickname // Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/nickname\\_1?q=nickname](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/nickname_1?q=nickname) (дата обращения: 29.12.2020).

**ANASTASIYA KARPOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **TYPOLOGY OF NICKNAMES IN INTERNET COMMUNICATIONS (based on the usernames of the streamer Twitch)**

*The article deals with the issue of the definition of the term “nickname” in the modern linguistics.  
There is described the author’s classification of the usernames of the streamer “Twitch”.*

**Key words:** *nickname, nick, pseudonym, streamer Twitch,  
Internet communications.*

УДК 376.4

**О.В. КОЗОРИЗ, Е.П. ХВАСТУНОВА**

(kozoriz-1974@mail.ru, elena\_volga68@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

*Рассматриваются проблемы трудового воспитания дошкольников с умственной отсталостью.  
Определены и реализованы на практике возможности игровой деятельности  
в процессе развития трудовых навыков.*

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, умственная отсталость, дошкольник,  
коррекционная работа, самообслуживающий труд, ручной труд,  
труд в природе.

Психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых А.Д. Виноградовой, Е.И. Липецкой, Ю.Т. Матасова, И.П. Ушаковой [2] выявили характерные для детей с умственной отсталостью особенности познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, специфические трудности в усвоении учебных предметов, что позволило разработать основные принципы и содержание обучения, воспитания и коррекции недостатков психического развития. Е.С. Федосеева, Е.П. Хвастунова в своих работах отмечали, что развитие познавательной активности у таких детей характеризуется снижением сроков появления нормативных показателей и качественным своеобразием протекания данного процесса в онтогенезе [8]. Однако в настоящее время вопросы организации трудового воспитания детей с умственной отсталостью рассмотрены в современной науке недостаточно полно. Актуальность проблемы исследования особенностей трудового воспитания дошкольников с умственной отсталостью обусловлена тем, что именно в процессе формирования трудовых умений происходит эффективное усвоение общественного опыта, представлений об окружающем мире, взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, усваиваются необходимые формы общения, развиваются творческие способности, происходит становление жизненной компетентности ребенка. В связи с этим было организовано исследование, целью которого стало теоретическое изучение и практическая реализация процесса трудового воспитания дошкольников с умственной отсталостью с использованием игровых методов и приемов, учетом возрастных и индивидуальных психофизических особенностей детей.

Анализ научных исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме изучения роли трудового воспитания в развитии детей дошкольного возраста позволил сделать следующее заключение. Трудовое воспитание, как утверждали Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова, Л.Ю. Павлова и др., охватывает различные аспекты воспитательного процесса, в котором формируются трудовые действия, складываются отношения, изучаются орудия и способы их использования [3]. Труд является основой воспитательной работы по формированию личности ребенка, познанию окружающей среды, приобретению собственных практических навыков, усвоению теоретических знаний. Компонентами трудовой деятельности являются: интерес и уважение к труду, готовность к труду, потребность трудиться, достижение намеченных целей [1].

При выборе методов и приемов трудового воспитания необходимо учитывать психологические особенности, иерархию нарушений в структуре дефекта детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, такие как: недостаточная познавательная активность в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью [5]; пониженная работоспособность; отставание в развитии психомоторных функций, недостатки общей и мелкой моторики, координационных способностей [7]; недостаточность объема, предметности и целостности восприятия; эмоционально-волевая незрелость, снижение познавательной активности, слабость произвольной регуляции поведения [4]; незрелость мыслительных операций и др. При умственной отсталости нарушения имеют полиморфный характер. В структуре де-

фекта наблюдается совокупность здоровых и поврежденных функций, степень преобладания которых может быть различной, что раскрывает вариативность степени отставания в умственном развитии в дошкольном возрасте. Для преодоления ведущего нарушения следует уже в дошкольном возрасте проводить работу по трудовому воспитанию детей с умственной отсталостью. По мнению С.Д. Федотовой, Т.А. Куляк, Г.В. Богатченко, особое внимание должно обращаться на поэтапное формирование обще-трудовых умений, т. е. умений анализировать объект труда, планировать и организовывать процесс собственной деятельности и осуществлять самоконтроль [9]. Усвоение данных этапов является необходимым условием и структурными компонентами любой практической деятельности детей.

С целью выявления уровня сформированности трудовых навыков у дошкольников с умственной отсталостью, была организована опытно-экспериментальная работа на базе ГБСУ СО «Областной реабилитационный центр для детей-инвалидов “Надежда”» г. Волжского Волгоградской области, состоящая из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного эксперимента. В исследовании участвовали 10 детей 5–6 лет, имеющих заключение медико-педагогической комиссии о наличии умственной отсталости.

На констатирующем этапе эксперимента применялась методика Т.А. Марковой, направленная на оценку трудовых навыков дошкольников с умственной отсталостью по следующим показателям (видам труда): самообслуживание (прием пищи, одевание и раздевание, уборка постели), ручной труд (изготовление поделки), труд в природе (уход за комнатными растениями) [5]. Полученные данные свидетельствовали о том, что в целом более половины группы детей владеют навыками приема пищи и уборки постели на достаточно высоком уровне, часть детей (40%) сталкивается с рядом трудностей при выполнении манипуляций самообслуживания (ошибки в последовательности этапов процесса, медлительность выполнения). Диагностика трудовых навыков по критерию «ручной труд» показала, что 70% детей обладают приемами ручного труда на низком уровне, а оставшиеся 30% – на среднем. Детям было сложно спланировать учебный процесс (60% обследуемых требуется участие взрослого, 30% не могут справиться с заданием даже при помощи педагога), отобрать необходимые инструменты и предметы труда для работы с поделкой. Обобщая полученные результаты по исследуемому показателю «труд в природе», нами был сделан вывод о том, что более половины группы испытуемых сталкиваются с трудностями на разных этапах ухода за растениями. Большинство детей не смогли выделить орудия труда в части ухода за растением, предвидеть результат работы, планировать работу, что свидетельствует о низком уровне трудового воспитания. Из обследуемой группы детей лишь 60% полностью и самостоятельно осознают цель ухода за растениями и способны отобрать необходимые предметы труда.

Успехов в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми можно достичь, как обосновано утверждали В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Еремина и др., только при условии опоры на ведущую деятельность [6]. Для дошкольников – это предметно-операционная деятельность и сюжетно-ролевая игра. Таким образом, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы применялись игровые технологии (сюжетно-ролевые, имитационные игры) в подгрупповой и индивидуальной форме организации занятий, тем самым проигрывая различные этапы трудового процесса в целом и отдельных его частей. Нами были разработаны коррекционные занятия по трудовому воспитанию дошкольников с умственной отсталостью по направлениям: «Самообслуживание», «Ручной труд», «Труд в природе». По направлению «Самообслуживание» с детьми проводились игры и тренировочные упражнения по привитию навыков правильного пользования столовыми приборами, посудой, салфетками, навыков культурного поведения во время приема пищи, сервировки стола для кукол и в режимные моменты. При уборке постели особое внимание уделялось последовательному складыванию подушки, одеяла, простыни. В игровой форме проводилась работа по соблюдению санитарно-гигиенических правил в течение дня: мытье рук, посещение туалета, пользование полотенцем, туалетной бумагой, мылом, носовым платком, расческой. Прием соревнования применялся при совершенствовании на-

выков самостоятельного одевания и раздевания, застегивания и расстегивания пуговиц, шнуровки ботинок, содержания в порядке личных вещей в шкафах, уборке за собой игрушек. При организации труда по самообслуживанию среди детей выбирался ответственный за соблюдение порядка в учебной зоне, игровом, спортивном, книжном, творческом уголке. Прежде чем приступить к выполнению такого поручения, дети проговаривали алгоритм по планированию своей предстоящей деятельности. По окончании сделанной работы педагогом-дефектологом проводилась оценка с использованием стимулирующих средств воспитания: похвалы, благодарности, поощрения, выражения положительного отношения. Самообслуживающий труд способствовал улучшению у детей координации движений, работоспособности, устойчивости внимания, развитию самостоятельности, ответственности, бережного отношения к личным и общественным вещам.

Поручения использовались в коррекционной работе по трудовому воспитанию в направлениях «Ручной труд» и «Труд в природе», т. к. с помощью поручений легко учитывать особенности детей с умственной отсталостью: специфику мыслительной деятельности, кратковременный характер запоминания и нарушение линейности восприятия, моторную неловкость, сниженный уровень знаний и умений, ограниченность вербального развития, конфликтность общения. Поручения носили кратковременный характер, способствовали коррекции нарушений целеполагания и формированию самоконтроля, были последовательными в выполнении действий, посильными для запоминания. В поручениях сочетались индивидуальная и подгрупповая деятельность, когда ребенок мог осуществлять социальное взаимодействие на микроуровне, учился договариваться и распределять обязанности. Поручения способствовали воспитанию внутренней мотивации к труду, благодаря усложняющейся системе подкреплений и рефлексии проделанной работы.

В процессе режимных моментов, самообслуживания, ухода за растениями, выполнении аппликаций, поделок, выполнения умственных действий, речи, игровой деятельности и т. д. детьми усваивались не только средства и формы общения, но и способы получения общественного опыта (совместные действия, действия по подражанию, действия по образцу и речевой инструкции). В ходе игр с дидактическими материалами, направленных на трудовое воспитание, создавались условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, обращения за помощью, оценки результатов своего труда и труда других детей, поощрялись инициативные проявления.

В процессе реализации коррекционной работы по трудовому воспитанию детей с умственной отсталостью нами были разработаны следующие рекомендации.

1. Необходимо поддерживать уверенность ребенка в своих силах, создавать спокойную доброжелательную обстановку на занятии.
2. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка, сложный материал необходимо разделять части и давать их последовательно.
3. Не нужно требовать немедленного включения в работу. Перед началом каждого задания или упражнения необходимо вводить организационный момент, т. к. дети испытывают трудности в переключении с одного вида деятельности на другой.
4. Стараться облегчить выполнение задания с помощью зрительных опор (рисунков, схем).
5. Необходимо развивать самоконтроль, давать возможность детям самим находить ошибки, но делать это тактично, используя игровые приемы.
6. Давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить динамические паузы.
7. Темп подачи материала должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов.
8. Соответствие видов труда и их содержания возрастным нормам и психическим возможностям дошкольников.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что коррекционная работа по обучению детей с умственной отсталостью посредством игр с применением индивидуального подхода к каждому

ребенку способствовала формированию у них необходимых трудовых умений и навыков, воспитанию таких значимых для будущей трудовой деятельности качеств, как самостоятельность, целенаправленность, саморегуляция собственных действий, формирование положительного отношения к различным видам труда.

Таким образом, трудовое воспитание, организованное на основе подтвержденных гипотезой нашего исследования методов, способствует развитию разносторонних и разнообразных личностных качеств ребенка, соответствует современным требованиям ФГОС дошкольного образования, обеспечивая перспективу наиболее полной интеграции детей с умственной отсталостью в современное общество.

### Литература

1. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. М.: Мозаика-Синтез, 2011.
2. Виноградова А.Д., Липецкая Е.И., Матасов Ю.Т. [и др.] Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М.: Просвещение, 1985.
3. Комарова Т.С., Куцакова Л.В., Павлова Л.Ю. Трудовое воспитание. Программа и методические рекомендации: для занятий с детьми 2–7 лет. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2006.
4. Куцакова Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду: для работы с детьми 3–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2007.
5. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
6. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. Основы олигофренопедагогики. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2010.
7. Таболова Э.С., Говенко Ю.А. Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности // Университетская наука. 2019. № 1(7). С. 174–176.
8. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 42–48.
9. Федотова С.Д., Куляк Т.А., Богатченко Г.В. [и др.]. Современные подходы к модели трудового воспитания детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения // Молодой ученый. 2018. № 46(232). С. 328–333. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/232/53945/> (дата обращения: 20.03.2021).

**OLGA KOZORIZ, ELENA KHVASTUNOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PECULIARITIES OF LABOR EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*The article deals with the problems of labor education of preschool children with mental retardation.  
There are determined and implemented in practice the possibilities of playing activity  
in the process of developing the labor skills.*

**Key words:** *labor education, mental retardation, preschool children, correctional work,  
self-service labor, manual labor, labor in nature.*

УДК 371.8

**А.А. ЛОПИНА**

([lorinaaaliana@yandex.ru](mailto:lorinaaaliana@yandex.ru))

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ\***

*Рассматривается проблема упадка у современной молодежи способности к созиданию прекрасного. Анализируются новые механизмы включения эстетического содержания в образовательную среду. Предложены современные средства воспитания чувств прекрасного у старшеклассников в эпоху постиндустриального общества не только через интернет-сообщества, но и мобильные приложения.*

**Ключевые слова:** чувство прекрасного, эстетическое мышление, интернет-сообщества, мобильные приложения, визуализация.

Под влиянием научно-технического прогресса человек в XXI в. сталкивается с острым духовным кризисом. Несмотря на то, что в современном обществе активно ведётся образовательная политика, где утверждаются: 1) создание условий для семейного воспитания; 2) воспитательная деятельность в системе образования субъектов Российской Федерации; 3) социокультурная инфраструктура, мы наблюдаем резкий духовный спад у молодежи. Однако, эстетическое просвещение через искусство и творчество играет одну из ключевых ролей в становлении человека, как личности. Л.С. Выготский в своём труде «Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка» приводит такие слова советского педагога М.М. Пистрака: «Художественное воспитание даёт не познания и не столько навыки, сколько именно тон жизни или, может быть, правильнее сказать, – фон жизнедеятельности. Убеждения, которые мы можем привить в школе через знания, только тогда корнями врастают в детскую психику, когда эти убеждения закреплены эмоционально» [3, с. 285].

Созидание прекрасного невозможно представить без работы воображения. Л.С. Выготский в своей «Теории воображения и творчества в детском возрасте» выделяет два типа воображения: пластическое и эмоциональное, или внешнее и внутреннее воображение [2]. Пластическое воображение пользуется преимущественно данными внешних впечатлений, оно строит из элементов, заимствованных извне; эмоциональное, наоборот, берет начало из элементов, взятых изнутри [Там же]. Следовательно, созидание красоты ребёнком и определяет степень развитости пластического воображения, которое, в свою очередь, формирует эмоциональное. Однако шотландско-ирландский педагог и философ Ф. Хатчесон в своих трактатах о красоте заявляет: «Оригинальное чувство красоты и моральное чувство не создаются воспитанием и образованием, их можно только улучшить или усовершенствовать в какой-то степени» [6, с. 196]. Вместе с тем он подчеркивает, что идеи красоты и гармонии возбуждаются в результате нашего восприятия какого-либо первичного качества [6]. Таким образом, давая школьнику возможность созидать красоту в новом и интересном для него формате, педагог определяет степень развития чувства прекрасного у обучающегося.

Задача нашего исследования: выявить новые эффективные механизмы включения эстетического содержания в образовательную среду и предложить современные способы воспитания чувства прекрасного у школьников.

Современная школа предлагает обучающимся комплекс мероприятий, направленных на воспитание чувства прекрасного. В качестве примера рассмотрим деятельность МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11» (пос. Дружба, Московская область), которая ведёт активную культурно-просветительскую и воспитательную работу по направлению духовно-нравственного развития. В учебном заведении организован школьный музей, где представлены мультимедийные галереи-выставки, летопись школы, экскурсии, конкурсы, экспозиции, мероприятия, направленные на сохранение истории родной страны, родного края и на обучение музейному делу. Активно работает школь-

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

ная газета, радио и пресс-центр, где освещаются не только общешкольные мероприятия, но и события из мира культуры и искусства. Вместе с тем, обучающиеся задействованы в школьном театре и ежемесячно присутствуют на открытых «Уроках нравственности». Такая работа по направлениям эстетического и духовно-нравственного воспитания, несомненно, даёт эффективные результаты. Однако, несмотря на всю ценность данных мероприятий, в современном обществе всё чаще обнаруживаются противоречия между тенденцией развития педагогической теории и практики.

Наряду с традиционной культурно-просветительской деятельностью можно выделить и потенциал киберпространства, в котором современный человек ежедневно проводит большое количество времени. XXI век стал веком визуализации, когда информационное поле становится шире с каждым годом. Однако современный педагог может найти в этом некоторые плюсы. В своей статье «Педагогическая сущность феномена визуализации учебной информации в контексте культуры» С.В. Аранова утверждает: «Целенаправленное формирование культуры визуализации позволит учащимся выступать и носителями, и творцами культуры, готовыми к самостоятельному, осознанному и продуктивному обновлению и преумножению ее ценностей и смыслов» [1, с. 35]. Киберпространство в этом отношении даёт обширную площадку для формирования культуры визуализации. В своей статье «Визуализация учебной информации как педагогическая проблема» Ю.Ф. Катханова, Е.И. Корзинова и С.Е. Игнатьев заявляют, что таким образом создается новая форма образовательной среды, характеризующейся, в первую очередь, «фотографической» памятью, расширением памяти визуализацией, усилением информации, а также синтезом знаний, культуры, образования и высоких технологий [4]. Дополненная реальность не только поражает воображение, но и развивает его, раздвигает границы мыслимого, создает новый, необычный мир. Точнее, порождает новый тип реальности – «опосредованную» реальность и новый тип визуальной информации, которая используется в возрастающем количестве областей деятельности, в том числе педагогической [Там же].

Социальные сети и интернет-сообщества насчитывают многочисленные аудитории. Приоритетный контент большинства интернет-объединений развлекательный, но существуют и такие, где образовательная и эстетическая задачи являются первостепенными. Например, проанализировав открытое интернет пространство, нами был выявлен потенциал некоторых сообществ, базирующихся на эстетическом просвещении молодежи. Такие объединения, как “Academic Art”, “Albertina”, “Arzamas” представляют разнообразный контент, сосредоточенный на литературе, художественном искусстве, кино и истории. Контент состоит как из аудиовизуальных продуктов (подкасты, аудиолекции, документальные и художественные фильмы, радио), так и текстовых статей (цитатные выдержки, заметки, статьи, научная и художественная литература). Наличие аудитории в среднем свыше 800000 человек говорит о том, что данные сообщества пользуются высоким спросом и интересны людям. Взаимодействие школьников с ресурсами такой направленности определяет постоянную вовлеченность в образовательную эстетическую среду, доступность и лёгкий поиск материала, созидание вместо прокрастинации и формирование профессиональной интернет-культуры.

Духовно-нравственное просвещение может предложить и современное мобильное устройство, которое есть у каждого школьника. Из курса педагогики известно, что игра – один из основных инструментов воспитания личности ребёнка. Мобильные приложения используют интеллектуальный контент в игровом формате, что становится эффективным способом формирования чувства прекрасного. На сегодняшний день сложно найти направление знания, по которому не было бы создано мобильное приложение, и главной нашей задачей является оценить их новые возможности.

Например, приложение “Daily Art” представляет собой ежедневно обновляемый фонд произведений искусства с подробными историческими справками, тематическими гиперссылками и удобной контентной лентой. Пользователь может не только каждый день знакомиться с новым объектом искусства, но и создавать собственные архивы по любым темам. Такое приложение не тратит много времени, в то же время является действенным способом приобщения к культурному пространству. В приложении «Изучаем живопись» есть не только галерея всех художников мира, которая классифицируется

по направлениям в живописи и авторам, но и позволяет в игровом формате викторины изучать их картины и биографии. Так, процесс обучения становится интереснее. Подобные приложения существуют и по литературе, например, «Стихи русских и зарубежных авторов», «Стихи играючи», где также присутствует удобная навигация, викторины, заметки, истории и обучение.

Проведя анализ существующих мобильных приложений, мы пришли к выводу о том, что наибольшим потенциалом обладают следующие: «Daily Art», «Изучаем живопись», «Философия», «Поэзия: читай и публикуй», «Стихи русских поэтов», «Стихи зарубежных поэтов», «Стихи играючи».

Результаты анкетирования у старшеклассников показали, что 80% молодых людей используют или пользовались подобными приложениями и считают их достаточно эффективными, т. к. они помогают при подготовке к ЕГЭ, формируют целостную эстетическую картину, составляют досуг. Легкая форма использования подобных ресурсов, а также игровой формат способствуют качественному усвоению материала.

В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

1. При упадке духовно-эстетического развития мало использовать традиционные средства, нужно обращаться и к новым механизмам и способом эстетического образования и просвещения.
2. Современные технологии позволяют эффективно осваивать культурное наследие человечества при помощи интеллектуальных интернет-сообществ и мобильных приложений.
3. Школьник в XXI в. заинтересован в использовании новейших технологий не только в сфере развлечений, но и в обучающих целях.

Таким образом, грамотная работа педагога по включению информационных технологий в образовательную среду может способствовать подъему духовно-нравственного развития современных школьников.

### Литература

1. Аранова С.В. Педагогическая сущность феномена визуализации учебной информации в контексте культуры // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 8(151). С. 30–36.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.
3. Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка. М.: ЭКСМО, 2004.
4. Катханова Ю.Ф., Корзинова Е.И., Игнатев С.Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2018. № 4(228). С. 51–59.
5. Корнейчик Т.Д. Педагогическая деятельность М.М. Пистрака // Советская педагогика. 1964. № 4. С. 104.
6. Хатчесон Ф. Исследование о происхождении наших идей красоты и добродетели // Эстетика. М.: Искусство, 1973.

**ALINA LOPINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### MODERN MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

*The article deals with the problem of the degradation of the ability to the creation of beauty of the modern youth. There are analyzed the new mechanisms of the including the aesthetic content into the educational environment. There are suggested the modern means of the education of the sense of beauty of senior schoolchildren in the period of the post-industrial society not only by the means of the virtual communities but also by the mobile applications.*

**Key words:** *sense of beauty, aesthetic way of thinking, virtual communities, mobile applications, visualization.*

УДК 581.6

**Р.Д. МАТВЕЕВА**

(rimma\_matveeva2017@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ОТБОР ПЕРСПЕКТИВНЫХ РАСТЕНИЙ ПРИРОДНОЙ ФЛОРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСПОЗИЦИЙ БОТАНИЧЕСКОГО САДА ВГСПУ\***

*Проанализировано современное состояние коллекции природной флоры ботанических садов города Волгограда. Представлен перспективный список растений природной флоры Волгоградской области, их анализ, для экспозиции на базе «Ботанический сад» ВГСПУ. При выборе видов растений предпочтение отдано местным видам, представители которых обитают на участках лесостепей, степей, меловых обнажений, лугов и водные и околоводные местообитаний. Концепция исследования может быть использована в ландшафтном дизайне в населенных пунктах или на садовых участках в пределах Волгоградской области.*

**Ключевые слова:** экспозиция растений, перспективные виды, природная флора, интродукция, ботанический сад, ландшафтная архитектура.

Одним из главных путей рационального применения и сохранности биоразнообразия, восстановления биоресурсов считается интродукция растений (преднамеренное или случайное перемещение за пределы их естественной досягаемости в новые для них среды обитания). Создание коллекций и экспозиций в агроботанических садах реализуется преимущественно посредством применения потенциала естественной флоры. Такой способ в большей степени обогащает классические правила формирования коллекционных участков. Особый смысл при таком способе обретает исследование и использование разнообразных приемов воспроизведения сообществ искусственного происхождения, подобных с природными по флористическому составу и фитоценологической структуре [1].

Приоритетная цель любого ботанического сада – формирование коллекционного фонда растений – реализуется при помощи совокупности исследовательских задач: поиски и разработки основ, отвечающих академическим принципам интродукции растений; проработка биологии интродуцированных растений; сбережения и накопления уникальных и вымирающих видов. Академические результаты являются основой для реализации работ в практической плоскости по озеленению населенных пунктов, садово-парковому строительству, увеличения перечня возделываемых растений. Так же не маловажной для ботанического сада является задача по просветительской и учебной работе [3].

Для создания экспозиции очень важно отобрать растения, демонстрирующие наиболее ярко выраженные свойства, которые являются неотъемлемыми для представленного систематического положения. Представление растений в экспозиции, которые существуют в виде экспозиционных комплексов в рамках каждого конкретного ботанического сада, несомненно, должно сопровождаться качественной информативностью, коммуникативностью и вызывать интерес. Очень важно, что в этих комплексах показаны не только растения, но и все аксессуары, которые способствуют повышению свойства информативности и коммуникативности. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что экспозиционные комплексы ботанического сада – это совокупность групп растений и атрибутов в соединении с ландшафтом, каждая из которых располагается на конкретной локальной экспозиционной площади и гармонично соединяя в себе как тематическую направленность, так и зрительно-эстетическое восприятие [2].

Разработка экспозиций региональной природной флоры и растительности представляет злободневную проблему интродукции растений и ботаники, т. к. разрешение данной проблемы объединено с формированием устойчивых и долговечных фитоценозов искусственного происхождения [4].

\* Работа выполнена под руководством Супрун Н.А., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ», начальника отдела ГБУ ВО «Волгоградский региональный ботанический сад».

Коллекционный фонд растений природной флоры в БС ВГСПУ включает 55 видов, в дальнейшем, при проектировании экспозиции планируется добавить в коллекцию еще 57 видов, указанных в табл.

Таблица

Коллекционный фонд растений природной флоры БС ВГСПУ

№	Виды, имеющиеся в БС ВГСПУ	Виды, добавленные в имеющийся ассортимент
1.	<i>Bellevallia sarmatica</i> (Georgi) Woronow	<i>Adonis volgensis</i> DC.
2.	<i>Bulbocodium versicolor</i> (Ker-Gawler) Spreng.	<i>Astragalus albidus</i> Waldst.et Kit
3.	<i>Thalictrum minus</i> L.	<i>Colchicum laetum</i> Steven
4.	<i>Lysimachia nummularia</i> L.	<i>Valeriana officinalis</i> L.
5.	<i>Veronica spicata</i> L.	<i>Centaurea orientalis</i> L.
6.	<i>Anemone sylvestris</i> L.	<i>Centaurea jacea</i> L.
7.	<i>Hydrocharis morsus-ranae</i> L.	<i>Dianthus rigidus</i> Bieb.
8.	<i>Geranium pretense</i> L.	<i>Genista tanaitica</i> P.A. Smirn.
9.	<i>Inula helenium</i> L.	<i>Ajuga reptans</i> L.
10.	<i>Origanum vulgare</i> L.	<i>Iris pumila</i> L.
11.	<i>Hypericum perforatum</i> L.	<i>Hyssopus officinalis</i> L.
12.	<i>Iris pseudacorus</i> L.	<i>Crambe tataria</i> Sebeok
13.	<i>Scirpus triquetar</i> L.	<i>Epilobium hirsutum</i> L.
14.	<i>Iris halophila</i> L.	<i>Lepidium meyeri</i> Claus
15.	<i>Campanula glomerata</i>	<i>Stipa pennata</i> L.
16.	<i>Leymus racemosus</i> (Lam.) Tzvel	<i>Campanula alliariifolia</i> Willd.
17.	<i>Athyrium filix-femina</i> L.	<i>Hedysarum grandiflorum</i> Pall.
18.	<i>Nuphar lutea</i> (L.) Smith	<i>Hedysarum razoumowianum</i> Fisch. & Helm ex DC.
19.	<i>Nymphaea alba</i> L.	<i>Asarum europaeum</i> L.
20.	<i>Polygonatum odoratum</i> (Mill.) Druce	<i>Sanguisorba officinalis</i> L.
21.	<i>Filipendula vulgaris</i> Moench	<i>Nymphaea candida</i> J. Presl.
22.	<i>Convallaria majalis</i> L.	<i>Atraphaxis frutescens</i> (L.)C.Koch
23.	<i>Pulmonaria obscura</i> L.	<i>Potentilla arenaria</i> Borkh.
24.	<i>Sempervivum ruthenicum</i> (W.D.J. Koch) Schnittsp. & C.B. Lehm	<i>Vincetoxicum intermedium</i> Taliev
25.	<i>Echinops ruthenicus</i> L.	<i>Matthiola odoratissima</i> (Pall. ex M. Bieb.) W.T. Aiton
26.	<i>Nymphoides peltata</i> (S. G. Gmel.) O. Kuntz.	<i>Allium rotundum</i> L.
27.	<i>Festuca valesiaca</i> L.	<i>Allium inaequale</i> Janka.
28.	<i>Sedum acre</i> L. L.	<i>Platanthera bifolia</i> (L.) Rich.
29.	<i>Hylotelephium maximum</i> L.	<i>Calophaca wolgarica</i> (L. fil.) Fisch. ex DC.
30.	<i>Paeonia tenuifolia</i> L.	<i>Mentha arvensis</i> L.
31.	<i>Scilla siberica</i> L.	<i>Jurinea cretacea</i> Bunge
32.	<i>Pulsatilla pratensis</i> (L.) Mill. (P. nigricans Storck.)	<i>Myositis sylvanica</i> L.
33.	<i>Pulsatilla patens</i> L.	<i>Scrophularia cretacea</i> L.
34.	<i>Ornithogalum fischeranum</i> Krasch.	<i>Onosma simplicissima</i> L.
35.	<i>Utricularia vulgaris</i> L.	<i>Carex acuta</i> L.
36.	<i>Eremogone koriniana</i> L.	<i>Primula veris</i> L.
37.	<i>Potamogeton natans</i> L.	<i>Tanacetum millefolium</i> (L.) Tzvel.

№	Виды, имеющиеся в БС ВГСПУ	Виды, добавленные в имеющийся ассортимент
38.	<i>Ceratophyllum demersum</i> L.	<i>Plantago lanceolata</i> L.
39.	<i>Salvinia natans</i> L.	<i>Artemisia hololeuca</i> M. Bieb. ex Besser
40.	<i>Viscaria vulgaris</i> L.	<i>Artemisia salsoloides</i> Willd.
41.	<i>Matteuccia struthiopteris</i> (L.) Tod.	<i>Ornithogalum kochii</i> Parl.
42.	<i>Sagittaria sagittifolia</i> L.	<i>Potamogeton lucens</i> L.
43.	<i>Butomus umbellatus</i> L.	<i>Rindera tetraspis</i> L.
44.	<i>Thelypteris palustris</i> L.	<i>Typha angustifolia</i> L.
45.	<i>Tulipa biebersteiniana</i> Schult. Et Schult. fil.	<i>Fritillaria ruthenica</i> Wikstr.
46.	<i>Tulipa gesneriana</i> L.	<i>Serratula tanaitica</i> P.A. Smirn.
47.	<i>Equisetum fluviatile</i> L.	<i>Eryngium planum</i> L.
48.	<i>Helichrysum arenarium</i> (L.) Moench	<i>Scabiosa isetensis</i> L.
49.	<i>Alisma gramineum</i> L.	<i>Silene hellmannii</i> Claus
50.	<i>Prunella grandiflora</i> (L.) Scholler	<i>Silene cretacea</i> Fisch. ex Spreng.
51.	<i>Ficaria verna</i> L.	<i>Thymus marschallianus</i> Willd.
52.	<i>Salvia tesquicola</i> L.	<i>Viola odorata</i> L.
53.	<i>Dryopteris filix – mas</i> (L.) Schott	<i>Corydalis marschalliana</i> (Pall. Ex Willd.) Pers.
54.	<i>Elodea canadensis</i> L.	<i>Thymus serpyllum</i> L.
55.	<i>Eremogone biebersteinii</i> L.	<i>Alisma plantago – aquatica</i> L.
56.		<i>Salvia pratensis</i> L.
57.		<i>Salvia verticillata</i> L.

Данные виды растений природной флоры, приведенные в таблице выше, можно сгруппировать по различным свойствам и характеристикам, необходимых для создания экспозиции. При разработке экспозиций региональной природной флоры и растительности первостепенную важность имеет учет водного режима. Таким образом, растения из вышеприведенного списка можно разделить на группы растений по влагообеспеченности почвы (см. рис. 1).

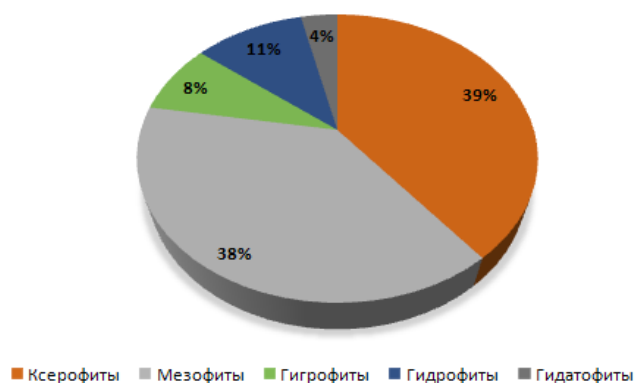


Рис. 1. Распределение видов растений по степени увлажненности

На графике мы видим, что самым большим количеством растений в процентном отношении представлены ксерофиты (39%) и мезофиты (38%). В значительно меньшей степени в списке представлены гидрофиты (11%) и гигрофиты (8%). Наименьшее количество растений – гидатофитов (4%). Это объ-

ясняется тем, что для природных зон Волгоградской области (степь и полупустыня) характерны растения сухих мест обитания, способные переносить продолжительную засуху («засухоустойчивые») и воздействие высоких температур («жароустойчивые»), а также растения, которые приспособлены к обитанию в среде с более или менее достаточным, но не избыточным увлажнением почвы.

Немаловажным аспектом при создании экспозиции является цветовое решение представленных растений, сочетание и разнообразие. Растения из вышеприведенного списка можно сгруппировать по цветовому окрасу соцветий. Все вышесказанные данные представлены на рис. 2.

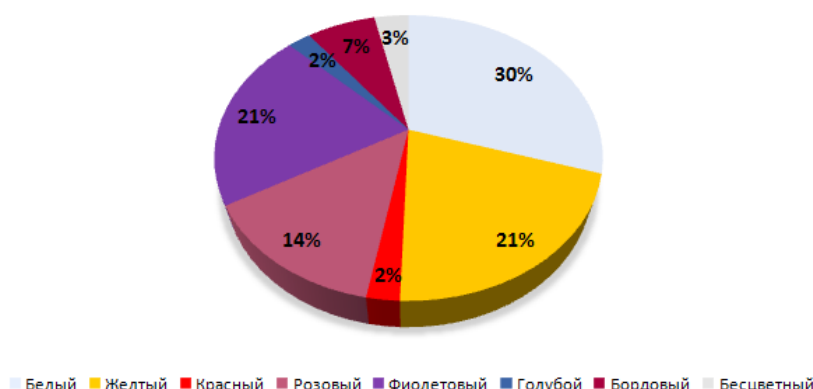


Рис. 2. Распределение видов растений по окраске венчика

Проведя анализ растений по цветовой палитре, мы видим, что наибольшее количество растений представлено с белым цветом соцветий (30%), желтых и фиолетовых по 21%. В меньшей степени розовых (14%) и бордовых (7%) цветов. Самое маленькое количество бесцветных (3%), а красных и голубых по 2%. Окраску цветов и цветовые сочетания также важно учитывать при работе с экспозицией – это имеет непосредственное влияние на эстетическое восприятие композиций. При создании экспозиции важно учитывать высоту растений, чтобы они создавали собой законченную композицию, но в то же время не загораживали собой обзор всех представленных видов. Растения из списка можно сгруппировать по высоте. Данные представлены на рис. 3.

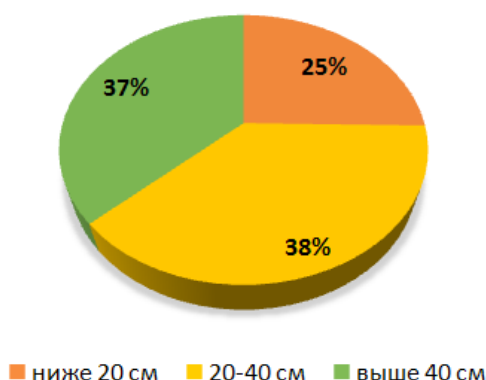


Рис. 3. Распределение видов растений по высоте габитуса

На графике мы видим, что растения высотой 20–40 см и выше 40 см в процентном отношении находятся практически в равных долях – 38% и 37%, соответственно. Растений меньше 20 см высотой – 25%.

Экспозиции, помимо научных, должны были выполнять также образовательные и познавательные функции, т. к. создавались они с целью демонстрации богатства и разнообразия растительного мира России. Живые коллекции редких и охраняемых растений местной флоры в ботанических садах, городских парках, школах – идеальное «учебное пособие» для школьников и студентов ВУЗов, помощь в деле воспитания заботливого бережного отношения людей к природе. Необходимо постоянно пропагандировать значение дикорастущих растений среди населения, предоставлять возможность участвовать в сохранении растений с помощью различных образовательных и просветительных программ.

### Литература

1. Ботанические сады в XXI веке: сохранение биоразнообразия, стратегия развития и инновационные решения: сб. науч. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием, посвященной 20-летию образования Ботанического сада НИУ «БелГУ», 2019. [Электронный ресурс]. URL: [https://botanicgarden.bsu.edu.ru/media/uploads/2020/02/botanicshiesady\\_19.pdf](https://botanicgarden.bsu.edu.ru/media/uploads/2020/02/botanicshiesady_19.pdf) (дата обращения: 15.01.2021).
2. Калаев В.Н., Моисеева Е.В., Николаев Е.А. Сохранение биоразнообразия в ботанических садах мира // Вестник ВГУ. СЕР.: География. Геоэкология. 2010. № 2. С. 12–14.
3. Мазанова Д.А., Петрова Н.А., Иванова Е.В. О возможностях использования видов региональной флоры в экспозициях ботанического сада // Бюллетень ботанического сада Саратовского гос. ун-та. 2018. Т. 16. № 1. С. 40–50.
4. ООПТ «Дендрологический парк» («Ботанический сад») – другое измерение. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.krebc.prirodakomi.ru/images/dendropark/documents/park\\_muzej.pdf](http://www.krebc.prirodakomi.ru/images/dendropark/documents/park_muzej.pdf) (дата обращения: 14.01.2021).

**RIMMA MATVEEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **SELECTION OF PERSPECTIVE PLANTS OF NATURAL FLORA FOR THE CREATION OF THE EXPOSITION OF THE BOTANICAL GARDEN IN VOLGOGRAD STATE SOCIO-PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*The article deals with the modern state of the collection of the natural flora of the botanical gardens in Volgograd.*

*There are presented the perspective list of the plants of the natural flora of the Volgograd region and their analysis for the exposition on the basis of the Botanical Garden of Volgograd State Socio-Pedagogical University.*

*There are chosen those kinds of plants the representatives of which affect the woodland grass, steppe, chalk uncovering, areas of grass, water and semi-aquatic habitats. The concept of the study can be used in the landscape design in the populated localities or gardens in the Volgograd region.*

**Key words:** *plants exposition, perspective species, natural flora, plant introduction, botanical garden, landscape architecture.*

УДК 372.8

**А.Н. ОГАР**

(nikolaevnaangelinka@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **МЕТОДИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕКСИЧЕСКОЙ МЕТАФОРой\***

*Рассматриваются многозначные слова в прямом и переносном значении, учитывая, что в основе создания переносного значения слова лежит метафора. Проанализированы подходы к изучению лексической метафоры и предлагаются пути устранения трудностей в освоении её учащимися. Описываются различные методы и упражнения, которые помогут школьникам усвоить явления лексической многозначности и основанной на ней метафоры.*

Ключевые слова: лексическая метафора, многозначные слова, прямое и переносное значение многозначных слов, методы обучения, деятельность учителя.

В начале нашей статьи хотелось бы обратиться к анализу бесценного наследия, которое оставили выдающиеся советские и российские учёные-педагоги, методисты. В.А. Сластёнин писал о том, как правильно взаимодействовать с детьми во время их обучения и воспитания, что является самым важным для каждого педагога. В своих трудах В.А. Сластёнин заставил учителей задуматься, что является основополагающим в процессе их преподавания [5]. Конечно же, это – деятельность, способы ее осуществления, направленные на достижение поставленной цели кратчайшим путём.

Читая работы В.А. Сластёнина, мы понимаем, что не надо забывать: между методами обучения существует организационная взаимосвязь и взаимопроникновение, и это отражает диалектику самого понятия ‘методы’, их взаимопереходы, а не изолированное применение каждого из них [Там же]. Все пожелания В.А. Сластёнина нацеливают учителя быть творческой и целеустремлённой личностью, и в процессе обучения детей педагог никогда не должен останавливаться на достигнутом. При выборе методов учитель должен учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся, цели обучения и воспитания. Методы обучения, при помощи которых достигаются учителем ожидаемые результаты, должны варьироваться в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Также знаменитый педагог Шалва Амонашвили говорил об этом следующее: «Быть мастером педагогического труда – значит, постоянно искать пути более полного, удачного, глубинного, точного, а порой изящного и искусного разрешения проблем обучения, воспитания и организации жизни детей ...» [1].

Действительно, всё должно быть подчинено тому, чтобы школьная жизнь детей стала яркой, насыщенной, активной и постоянно жаждущей поглощения новых знаний [3].

В наше время содержательность произведений, смелость идей В.А. Сластёнина и Ш.А. Амонашвили [1, 5] вдохновляют педагогов-исследователей на изучение методик, связанных с обучением учащихся использовать изобразительно-выразительные средства. Работа по совершенствованию речи учеников важна и нужна уже с первого класса, ведь хорошая речь позволит овладеть ученикам всей красотой родного языка и грамотно выражать свои мысли. Этим обусловлена актуальность нашей работы.

Цель нашего исследования состояла в подборе разнообразных методик изучения метафоры, т. к. теоретический материал о сложном понятии ‘метафора’ дается не во всех программах, однако практические упражнения требуют от учителя организации соответствующей работы. Например, для знакомства школьников с понятиями ‘многозначные слова’ и ‘омонимы’ предлагается определённая система упражнений. С детьми проводится подготовительная работа на уровне анализа слов и иллюстраций к ним. Такая работа важна, т. к. слово – это основная единица языка, не всегда лег-

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

ко воспринимаемая детьми. При помощи методов учащиеся смогут легко воспринимать и запоминать сложный для них учебный материал, потому что разнообразные методы способны активно воздействовать на мотивационную сферу и память учеников.

Для того чтобы выяснить, какие же методы при работе с метафорой на уроках русского языка являются наиболее эффективными и продуктивными, нами был разработан и проведён эксперимент в 4-м классе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14 города Камышина Волгоградской области». Его целью было выявление умения разграничивать многозначные слова в прямом и переносном значении, учитывая, что в основе создания переносного значения слова лежит метафора. Опрос показал, что школьники недостаточно владеют этим умением. В связи с этим ученикам были предложены упражнения, которые были проведены учителем по перечисленным ниже методикам, что, по нашему мнению, должно было помочь углубить знания учащихся по данной теме и закрепить навыки употребления многозначных слов в речи. Были предложены разнотипные лексикографические задания, предлагалось вести собственные словари, делать иллюстрации. Контекстуальные задания предусматривали поиск в тексте многозначных слов и разделение их на группы в связи с их значением (прямым или переносным). Необходимо было под руководством учителя и самостоятельно составлять предложения.

Контрольный опрос показал, что ученики стали лучше разбираться в изучаемых явлениях. Если до эксперимента только 30% учащихся безошибочно разграничивали употребление прямого и переносного значения многозначных слов в речи, то последний опрос показал, что 60% школьников овладели навыком разграничивать данные понятия в устной и письменной речи.

Методики, которые, на наш взгляд, были самыми эффективными при работе с младшими школьниками с лексической метафорой, будут представлены нами ниже.

Нам кажется, что начать работать над данной проблемой в начальной школе необходимо как можно раньше: необходимо вовлекать учащихся в тайны слова, особенности создания переносного значения. Нужно разнообразить методы, усложнять виды работы. На наш взгляд, для введения понятия 'многозначные слова' целесообразно воспользоваться образом всем известной «Шляпки», на примере которой дети узнают, что такое многозначные слова. Для учителя не составит труда найти все предметы, чтобы наиболее ярко показать детям, что называется словом *шляпка*: *шляпка* гриба или *шляпка* гвоздя называются так, потому что похожи на головной убор – *шляпку*, что и указывает на многозначность данного слова. Под руководством учителя ученики описывают признаки шляпки гриба и гвоздя. Далее учитель может попросить учеников самостоятельно привести пример со словом *ножка*, которое также является многозначным. Если дети будут затрудняться в приведении примеров, то учитель им может помочь, обратив их внимание на то, на чём и за чем они сидят. В процессе беседы дети сами догадаются, что ножка также есть у гриба или цветка, циркуля, или же ножка – это просто ласковое название ноги человека. Лексическая работа сопровождается морфемным и словообразовательным анализом.

Продолжать знакомство с переносными значениями лучше всего с помощью речевых метафор, которые являются яркими и образными. Таким образом, наиболее удачным материалом для изучения метафоры являются подобранные учителем загадки. Например:

Штанге вес придаст в охотку,  
На плите ему почет –  
Сам себя на сковородке  
За минуту испечет.  
(блин)

Учитель задаёт следующие вопросы учащимся: «Что за слово я загадала? (Это блин). Как вы понимаете значение слова «блин»? (Для одних детей блин – это вкусная еда, другие говорят, что то, что надевают на штангу). Ученики дают ответы, все правы, но каждый по-своему.

Этот пример показывает, что словесный метод, применяемый в процессе итоговой беседы, также является эффективным и продуктивным, т. к. речевая метафора, как и иллюстрация, помогла воссоздать такой же яркий образ, который и помог привлечь внимание детей.

Как известно, в основе любого метафорического переноса лежит неназванное сравнение одних предметов с другими по какому-либо признаку. Значение образного и метафорически переосмысленного слова или выражения отображает лишь то, с чем сравнивается тот или иной объект [3]. Так, детям необходимо показать разницу между простым сравнением и метафорой не только через словесный метод, но и воспользовавшись предметно-практическим или иллюстративным наглядным материалом, который может быть представлен в виде презентации или отдельных образных картинок, вывешенных на простой магнитной доске, благодаря чему дети поймут, что метафора – это всегда сравнение, но не явное, а скрытое, которое можно развернуть и превратить в сравнительный оборот. Например: 1) богатырское здоровье – у него отличное здоровье, как у настоящего богатыря; 2) зеркало озера – гладь озера застыла, как настоящее зеркало.

Также учителя могут предлагать младшим школьникам лексикографические задания, научить вести собственные словари и делать вспомогательные иллюстрации, потому что когда ученики соотносят иллюстрацию со словом и параллельно работают с толковым словарём, то видят, как многозначность отражена в толковых словарях [2].

Освоение многозначности даётся школьникам нелегко, и к этой теме необходимо постоянно возвращаться. Учителю, как всегда, поможет дидактический материал с интересными иллюстрациями. Для этого преподаватель выдаёт ученикам карточки с изображениями различных предметов, а также карточки с отрывками из стихов или прозаических художественных произведений. Задача учеников состоит в соединении картинок с тем текстом, в котором говорится о предмете в соответствии с прямым или переносным значением. Например:

- Дедушкино баловство ничуть не отразилось на мягком характере ребёнка.
- Мама-медведица любила спать в кровати среднего размера с множеством мягких подушек.

В четвертом классе необходимо обратиться к анализу текста. Для того чтобы понять, насколько детям удалось освоить понятие ‘многозначные слова’, целесообразно дать стихотворения (или прозаические тексты) и предложить найти в них данные слова. Подобные задания помогают развивать образное мышление, учат школьника искать нужную информацию в тексте, помогают узнать новые слова, значение которых не было известно, а также новые значения уже известных слов [4].

Правильному восприятию языковых метафор способствует прием предъявления контробраза [3]. Его эффективность объясняется наглядным истолкованием прямого и переносного значений слова, как в следующем примере: Проекты в интернете можно создавать легко и играючи – в два щелчка мышью. – На перилах лестниц дремали кошки, непонятно откуда появлявшиеся к вечеру, а по неосвещённым углам бегали мыши. Для сравнения лексических единиц учитель задаёт следующие вопросы: 1) Какое полевое животное может жить ещё и на даче в сарае? 2) С помощью чего мы управляем нашими компьютерами? 3) Какие внешние признаки полевой мыши становятся основанием для её сравнения с компьютерной? Под руководством учителя учащиеся приходят к выводу, что метафорический перенос из бытового понятия в компьютерное осуществляется на основе сходства внешних признаков – формы и размера: и реальную, и компьютерную мышь человек может держать в руке. Так, учитель показывает, что предметы, названные одним словом, имеют сходство. Следовательно, школьники должны сравнить предметы по разным признакам, переносить признаки одного предмета на другой [Там же].

При изучении метафоры учителя часто используют яркий образ подсолнуха и солнца, т. к. именно от того, насколько правильно у детей будет сформировано умение видеть эти простые сходства в подобных скрытых сравнениях, зависит последующее понимание и употребление метафор [3].

Также для успешного развития у детей выразительности речи педагоги проводят игры и творческие задания, которые они реализуют как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Благодаря иг-

ровым технологиям любой урок становится более интересным, на нём преобладают эмоции, и процесс обучения, следовательно, протекает в творческое обстановке, что и является самым важным в процессе освоения метафор, омонимов и многозначных слов [3].

Таким образом, мы видим, что при формировании у младших школьников понятия 'метафора' учителям необходимо применять в своей работе как можно больше разнообразных и взаимообусловленных методов, которые помогут детям понять и запомнить эту важную и сложную тему на долгое время. Также работа детей с лексической метафорой должна проводиться систематически путём чередования разнообразных видов деятельности младших школьников на уроке, т. к. данная тема быстро забывается детьми и им сложно разграничивать прямое и переносное значение многозначных слов без постоянного и интересного повторения.

### Литература

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987.
2. Огар А.Н. Лингвистические и методические подходы к изучению лексической многозначности и омонимии на уроках русского языка в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 2(31). С. 57–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585586391.pdf> (дата обращения: 21.11.2020).
3. Огар А.Н. Методика работы на уроках русского языка в начальной школе с простой метафорой // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 6(35.1). С. 45–49. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1605854917.pdf> (дата обращения: 18.11.2020).
4. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2013.

**ANGELINA OGAR**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **METHODOLOGY OF INTRODUCTION OF LEXICAL METAPHOR BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

*The article deals with the polysemantic words in the direct and figurative meanings taking into consideration the fact that the creation of the figurative meaning of the word is based on metaphors. There are analyzed the approaches to studying the lexical metaphors and there are suggested the ways of the solving the difficulties in its mastering by students. The author describes the different methods and exercises that can help students to study the lexical polysemy and the metaphor based on it.*

**Key words:** *lexical metaphor, polysemantic words, direct and figurative meanings of polysemantic words, teaching methods, teacher's activity.*

УДК 376.1

**К.О. СЕРГАЗИЕВА**

([sergazieva.karima@mail.ru](mailto:sergazieva.karima@mail.ru))

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ  
ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В.В. ВОСКОБОВИЧА\***

*Представлен анализ психолого-педагогических исследований отечественных тифлологов по проблеме развития ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения. Описываются результаты исследования уровня развития ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Определяется эффективность применения технологии В.В. Воскобовича в работе с детьми с нарушениями зрения в процессе развития ориентировки в пространстве.*

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, личность дошкольника, нарушение зрения, технология В.В. Воскобовича, ориентировка в пространстве.

Изменения методологической парадигмы специального образования, переориентация на личностно-ориентированную модель взаимодействия с ребенком с особыми образовательными потребностями и его семьей, требует разработки и широкого внедрения инновационных технологий психолого-педагогического сопровождения. В свою очередь, поиск действенных форм организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими нарушение в развитии, является актуальным направлением совершенствования системы их дальнейшего успешного развития.

Проблеме изучения развития когнитивной сферы у детей с нарушением зрения уделили особое место в своих исследованиях такие ведущие отечественные тифлопсихологи и тифлопедагоги, как В.З. Денискина, М.И. Земцова, В.П. Ермаков, Ю.А. Кулагин, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, В.С. Сверлов, Л.И. Солнцева и др. [3, 6]. Обобщение положительного опыта передовых педагогов, а также результаты экспериментальных исследований убеждают, что при нарушениях зрения действуют те же закономерности формирования психических функций, которые присущи и нормально видящим детям. Сохраняет свою силу выдвинутый Л.С. Выготским и ставший общепринятым принцип закономерного соотношения обучения и развития, согласно которому решающим условием последнего является обучение, опережающее и предопределяющее ход психического развития ребенка (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [2, 3, 5].

Развитие ребенка при нарушениях зрения имеет, как и в норме, динамический характер, т.е. на разных его стадиях, под ведущим воздействием обучения и воспитания, изменяются роль, место и соотношение разных функций в структуре развития личности дошкольника. Вместе с тем при аномальном развитии, в частности в условиях нарушения зрения, имеют место специфические особенности формирования психических процессов. Это своеобразие зависит, с одной стороны, от характера дефекта и обусловленного патологией развития функций, а с другой – от позитивных возможностей компенсаторного развития. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, ориентировки в пространстве.

Несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением зрения, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром. Препятствует формированию предпосылок учебной деятельности, развитию интеллектуальных и личностных качеств, которые обеспечивают становление личности ребенка [3, 4].

\* Работа выполнена под руководством Петровой Л.М., кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Следует подчеркнуть, что на успешность развития ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушением зрения большое влияние оказывает выбранное методическое обеспечение образовательного процесса, соответствующее зрительным возможностям детей данной категории. Примером служит авторская методика развития детей дошкольного и младшего школьного возраста В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры», предполагающая поэтапное использование игр в зависимости от возраста ребенка и психологических особенностей. Развивающие игры В.В. Воскобовича – многофункциональный целостный компонент, позволяющий в игровой форме успешно развивать у детей логику, память, мышление, воображение, моторику, восприятие, внимание и творческий потенциал, а также обучать их счету, чтению [1].

Сопоставимый анализ авторской методики с содержанием игр для дошкольников с нарушением зрения допускает использование методических пособий В.В. Воскобовича в работе с дошкольниками данной категории, способствуя развитию чувственности в восприятии разной модальности предметов, ориентировки в пространстве, совершенствованию оптико-пространственного восприятия детей с нарушением зрения. В связи с недостаточностью исследований, посвященных использованию данной авторской методики в процессе развития пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения, остаются вопросы в подборе эффективных средств развития ориентировки в пространстве, в том числе и на микроплоскости [7].

Изучение возможностей применения конструктора «Геокоонт» позволяет предположить, что данное пособие может являться одним из эффективных средств развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения. Кроме того, «Геокоонт» входит в конструктивный блок методики В.В. Воскобовича, способствуя: развитию ориентировки на микроплоскости, усвоению пространственных отношений и алгоритмов выполнения действий по знаковым обозначениям, определению последовательности действий (конструирование по словесной модели, построение симметричных и несимметричных фигур, поиск и установление закономерностей, чтение схемы), развитию мелкой моторики, а также творчества и логики. Вопросам успешного развития ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения средствами игровых технологий В.В. Воскобовича на сегодняшний день не уделено должного внимания. В связи с этим была определена тема данного исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения посредством применения игровой технологии В.В. Воскобовича».

Цель исследования заключалась в изучении специфических особенностей развития ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и определения эффективности применения технологии В.В. Воскобовича для оптимизации данного процесса.

Для достижения цели исследования были поставлены задачи: провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы, направленной на изучение развития пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения; изучить особенности развития пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения; определить уровень развития пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения; разработать и внедрить серию коррекционно-развивающих занятий направленных на более успешное развитие пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения с использованием игровой технологии В.В. Воскобовича.

Эмпирическое исследование, направленное на изучение уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения, а также проверки эффективности использования конструктора «Геокоонт» игровой технологии В.В. Воскобовича в коррекционно-развивающей работе, продолжительностью в восемь месяцев, проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 92 “Черемушка” г. Волжского Волгоградской области», в котором приняли участие шестнадцать детей с нарушениями зрения в возрасте пяти лет.

На констатирующем этапе эмпирического исследования проводилась диагностика уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения с помощью тифлопедагогической диагностики дошкольников с нарушениями зрения Е.Н. Подколзиной и Л.И. Плаксиной [6].

Структура первого этапа исследования была выстроена как многоуровневая система, обеспечивающая комплексный процесс, на основе включения в работу сохранных анализаторов и потенциальных возможностей детей, направленный на диагностику следующих параметров: понимание пространственных предлогов и наречий; микроориентировка на листе; ориентировка в микропространстве; восприятие и воспроизведение сложной фигуры.

Результаты констатирующего этапа эмпирического исследования показали, что большинство дошкольников с нарушениями зрения имеют низкий уровень развития пространственной ориентировки на микроплоскости. Допускали множество ошибок в определении местоположения предметов на плоскости, в ходе анализа и описания расположения геометрических фигур на плоскости, составления изображения из геометрических фигур по образцу. Наибольшей трудности у детей вызывали задания, которые содержат два и более определений местоположения геометрической фигуры («в верхнем левом углу», «внизу справа», «слева у самого края»). Выявлены нарушения в ориентировки на листе бумаги и графическом воспроизведении схемы по образцу.

Средний уровень развития пространственной ориентировки на микроплоскости был выявлен у оставшихся исследуемых дошкольников, имеющих незначительные трудности в определении пространственных предлогов и наречий, при описании расположения геометрических фигур на плоскости, также в ходе составления описания и анализа расположения геометрических фигур на листе.

Выявленные особенности развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения обусловили необходимость целенаправленного проведения формирующего этапа эмпирического исследования по развитию пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушением зрения на основе применения конструктора «Геокоонт».

Каждое занятие включало в себя игровую ситуацию, которая соответствует содержанию определенного этапа коррекционно-развивающей работы, сохраняя общую структуру использования данного пособия. Сначала проигрывались более легкие ситуации, затем, по мере усложнения, происходил переход на последующие этапы, таким образом, все занятия были взаимосвязаны и взаимообусловлены, а задания выстроены по принципу «от простого к сложному». Адаптация материала для дошкольников с нарушением зрения происходит за счёт использования конструктора «Геокоонт», учитывая требования к наглядности для детей данной категории, разработки и введения в коррекционную деятельность этапов овладения данным конструктором.

Ярко выраженная мотивация к познанию проявлялась у дошкольников с нарушениями зрения при выполнении всех предложенных заданий и упражнений, а разнообразие игровых ситуаций делало каждое занятие увлекательным и запоминающимся. На занятиях дети были очень активны и любознательны, с интересом ждали нового задания, зная, что там их ждет интересное приключение, а также встреча с уже полюбившимися им сказочными героями.

Результаты проведенного контрольного этапа эмпирического исследования свидетельствовали о положительной динамике. Значительно увеличились показатели высокого и среднего уровня и снизились показатели низкого уровня. Дети не допускали ошибок в ходе анализа и описания расположения геометрических фигур на плоскости, составления сложного изображения из геометрических фигур по образцу, использования пространственных предлогов и наречий. Средний уровень был у семерых детей, а по результатам контрольного эксперимента, после формирующей работы их стало, – десять. Количество дошкольников с высоким уровнем значительно возросло, их стало в три раза больше.

Положительная динамика развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения доказывает эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы с использованием конструктора «Геокоонт». Таким образом, систематическое и целенаправленное внедрение в коррекционно-образовательный процесс игр В.В. Воскобовича, отличающихся многофункциональностью и многообразием, соответствующих современным требованиям в развитии дошкольника, позволяет использовать их для решения не только указанной проблемы, но и в вопросах развития интеллекта, речи, эмоционально-волевой сферы детей с особыми образовательными потребностями.

### Литература

1. Воскобович В.В., Медова Н.А., Файзуллаева Е.Д. [и др.]. Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей. СПб., 2017.
2. Дружинина И.В., Шатрова С.А. Особенности организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в ДОО сельской местности // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 6(71). С. 83–87. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1608281959.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).
3. Земцова М.И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 3. С. 26–32.
4. Нагаева Т.И. Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки. Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
5. Патрина Т.И. Игра в жизни современного дошкольника и её влияние на формирование его личности // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2019. № 1(24). С. 112–115. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1548851213.pdf> (дата обращения: 10.01.2021).
6. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения. М.: Обруч, 2014.
7. Файзуллаева Е.Д. Образовательный потенциал технологии Сказочные лабиринты игры (развивающие игры В.В. Воскобовича). СПб., 2015.

**KARIMA SERGAZIEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISION DISORDERS BY THE MEANS OF THE USE OF PLAYING TECHNOLOGY OF V.V. VOSKOBVICH**

*The article deals with the analysis of the psychological and pedagogical researches of the native visual impairment specialists related to the development of the spatial orientation of the children with vision disorders. There are described the results of studying the level of the development of the spatial orientation of preschool children with vision disorders. There is defined the efficiency of the use of the technology of V.V. Voskobovich in the work with the children with vision disorders in the process of the development of the spatial orientation.*

**Key words:** *psychological and pedagogical support, personality of preschool child, vision disorder, technology of V.V. Voskobovich, spatial orientation.*

УДК 37.013.42

**И.А. СМЕРТКИНА**

(irinas1902s@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ\***

*Статья посвящена проблеме формирования социальной компетентности младших школьников. Определяется сущность понятия социальной компетентности. Выявляются особенности формирования социальной компетентности младших школьников.*

**Ключевые слова:** социальная компетентность, компетенция, младший школьный возраст, младший школьник, формирование, диагностика.

В современной России, во время постоянных социально-экономических изменений общества, проблема формирования социальной компетентности младших школьников повсеместно распространена. В связи с этим, одной из задач современного образования является не только обучение учащихся младшего школьного возраста основам различных областей наук, но и развитие у них навыков, умений, привитие знаний, которые в будущем помогут им эффективно проходить дальнейшее обучение, взаимодействовать со сложным современным миром, жить в нем и уметь разрешать возникающие жизненные проблемы [5].

Статистические данные указывают на то, что 25% младших школьников являются беспомощными в отношениях со сверстниками, они не умеют разрешать даже самые простейшие конфликты, а также свыше 30% – самостоятельных решений, которые предлагаются учащимися младшего школьного возраста, носят агрессивный характер [9].

В связи с этим основными задачами нашего исследования выступают: рассмотрение сущности понятия «социальная компетентность» и особенностей ее проявления в младшем школьном возрасте; выявление уровня сформированности социальной компетентности у младших школьников.

В настоящее время исследованию обозначенной проблемы уделяется особое внимание. Явление социальной компетентности изучается такими науками, как психология, педагогика, социология и пр. Данную проблему рассматривали в своих трудах следующие ученые: Н.И. Белоцерковец, И.А. Зимняя, С.Н. Краснокутская. [3, 7, 8].

В нашей работе мы опираемся на определение Н.И. Белоцерковец, в котором социальная компетентность рассматривается как «социальный процесс и определяется как определенный уровень адаптации (социализации, социальной зрелости) человека, позволяющий ему эффективно выполнять заданную социальную роль. В детском возрасте сформированностью социальной компетентности выступает определенный уровень его адаптации к социальным предписаниям, которые предъявляет ему общество» [3, с. 4].

Важно подчеркнуть, что социальная компетентность в младшем школьном возрасте подразумевает способность школьника к социальной деятельности в современном социуме, к продуктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми и успешному выполнению социальной роли учащегося [6].

Следует отметить и то, что младший школьный возраст является максимально благоприятным для воспитательных воздействий периодом детства [10]. В том числе и для социально-педагогической деятельности по формированию социальной компетентности.

Социальная компетентность включает в себя ряд компетенций, которыми должен владеть человек, чтобы быть социально успешным. На разных возрастных этапах этот список уникален. Соци-

\* Работа выполнена под руководством Морозовой С.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

альная компетентность младших школьников в настоящее время изучена еще не в полном объеме. Так, ее структура в данном возрасте определяется по-разному. Тем не менее, мы согласны со структурой социальной компетентности младших школьников, которую определила Г.Е. Белицкая. Она выделила следующие компоненты:

- 1) мотивационный – отношение к другим людям с уважением и пониманием; проявление доброты, внимания, помощи другим;
- 2) когнитивный – познание другого человека (взрослого, сверстника), способность понять его особенности, интересы, потребности; знание норм поведения, общения и взаимодействия;
- 3) поведенческий – выбор адекватных ситуации способов общения [2].

Таким образом, можно сказать, что социальная компетентность в младшем школьном возрасте характеризуется адаптацией учащегося к обществу и требованиям, выдвигаемым ему, а для того, чтобы младший школьник мог эффективно выполнять эти требования, он должен быть социально компетентным, т. е. владеть определенными компетенциями.

Ввиду всего перечисленного, можно сделать вывод, что очень важно заниматься изучением проблемы формирования социальной компетентности младших школьников в настоящее время, а также искать потенциально новые, более действенные способы и пути ее решения.

Для выявления особенностей формирования социальной компетентности младших школьников было проведено исследование на базе МКОУ «Перекопская СШ» Клетского района Волгоградской области. В исследовании приняли участие 15 учащихся 4-го класса в возрасте от 9 до 10 лет.

Изучение сформированности социальной компетентности младших школьников мы начали с проведения беседы с классным руководителем, а также разработали диагностический инструментарий, включающий: диагностику коммуникативной компетентности учащихся (Г.М. Беспалова) [4]; адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (составлен Н.Е. Щурковой, адаптирован В.М. Ивановой, Т.Е. Павловой, Е.Н. Степановым) [1]; авторскую методику «Изучение принятия младшим школьником норм и правил социума».

На данном этапе нашей работы мы провели исследование по изучению мотивационного и когнитивного компонентов сформированности социальной компетентности у младших школьников, т. к. считаем, что сначала необходимо изучить особенности отношения младшего школьника к другим членам общества, а также знания им норм правового поведения, морали и социального взаимодействия. Мы уверены, что именно от последнего зависят отношения младшего школьника с окружающими.

Беседа с классным руководителем была направлена на исследование обоих компонентов социальной компетентности младших школьников. Исходя из ответов можно говорить о том, что уровень сформированности социальной компетентности у всех учащихся соответствует значениям «высокий» и «средний». Однако данные, полученные из комментариев, позволяют предположить, что у 4 из 15 испытуемых – № 3, 8, 13 и 14, выбранные компоненты социальной компетентности сформированы не полностью (см. рис. 1).

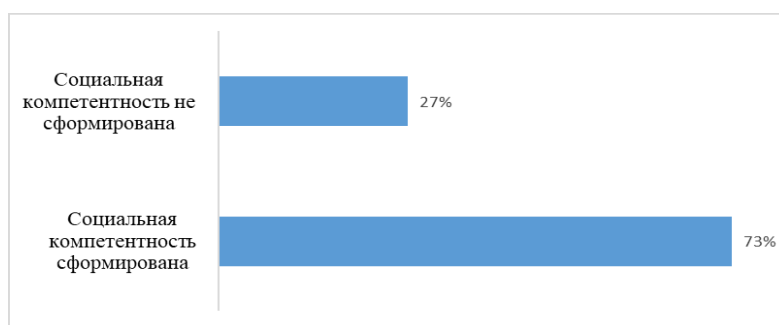
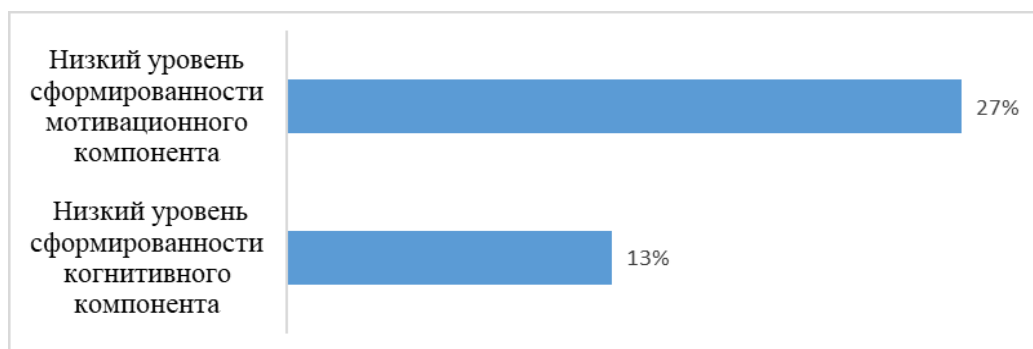


Рис. 1. Результаты беседы с классным руководителем

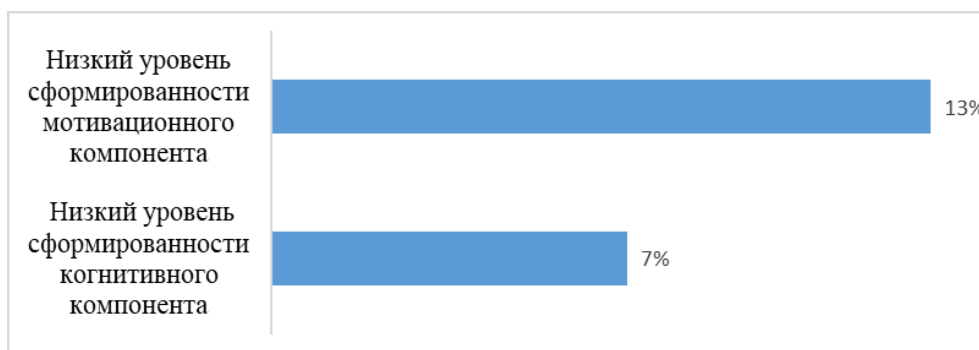
Диагностика коммуникативной компетентности учащихся (Г.М. Беспалова) [4] была направлена на исследование мотивационного компонента и когнитивного компонента (понимание других). Полученные данные показали, что у испытуемых № 1, 7, 15 – низкий уровень сформированности когнитивного компонента, а испытуемый № 3 обладает низким уровнем сформированности обоих компонентов (см. рис. 2).



**Рис. 2.** Результаты диагностики коммуникативной компетентности учащихся

Адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников был направлен на исследование когнитивного компонента (знание норм поведения и взаимодействия). Данная диагностика выявила, что низкий уровень обнаружен только у испытуемого № 8.

Авторская методика «Изучение принятия младшим школьником норм и правил социума» позволила выявить уровень сформированности когнитивного компонента. Исходя из полученных данных, можно сказать, что необходимо обратить внимание на испытуемых № 3 и 10, т. к. у испытуемого № 3 выявлен низкий уровень одного из исследуемого данной диагностикой критериев, а у испытуемого № 10 выявлен низкий уровень по обоим критериям (см. рис. 3).



**Рис. 3.** Результаты авторской методики «Изучение принятия младшим школьником норм и правил социума»

Степень сформированности социальной компетентности младших школьников была показана нами путем определения уровня сформированности данного качества (см. табл. на с 50).

Таблица

**Уровни сформированности социальной компетентности младших школьников**

Уровень сформированности компонента	Характеристика уровня
Высокий	Компонент выражен высоко, испытуемый отлично владеет особенностями, присущими данному компоненту – хорошо развито умение понимать чувства и поведение других людей, присуще гуманное отношение к окружающим; учащийся осведомлен о нормах поведения и социального взаимодействия и стремится применять их
Средний	Компонент выражен средне, испытуемый частично владеет характеристиками компонента – умение понимать чувства и поведение других развито, но все же иногда у учащегося это не получается, гуманное отношение к окружающим присутствует; знание норм поведения и взаимодействия, но не всех, или иногда – пренебрежение некоторыми из них
Низкий	Компонент выражен у испытуемого очень слабо или не выявлен – неумение понимать чувства и поведение других, очень слабое или сугубо избирательное гуманное отношение к людям; незнание всех или большинства норм поведения и общения.

Среди полученных результатов есть устойчивые значения, указывающие на несформированные компоненты социальной компетентности, изучаемые нами – 1) мотивационный; 2) когнитивный.

Можно сказать, что у испытуемых № 3, 8 и 13 наблюдаются сложности с соблюдением дисциплины и возникшие из-за этого трудности в отношениях с педагогами. У испытуемых № 1, 7, 10, 14, 15 также есть признаки несформированности социальной компетентности, однако они совсем незначительны, и, вероятно, будут устранены после проведенной социально-педагогической работы с классным коллективом испытуемых.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря проведенному исследованию, нами было выявлено, что в данном коллективе испытуемых младшего школьного возраста присутствует 8 учащихся, у которых не сформирована социальная компетентность. Для коррекции низкого уровня социальной компетентности испытуемых необходимо разработать и провести программу формирования социальной компетентности младших школьников.

**Литература**

1. Адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (составлен доктором педагогических наук Н.Е. Щурковой, адаптирован В.М. Ивановой, Т.П. Павловой, Е.Н. Степановым). [Электронный ресурс]. URL: <https://btfr.cc/gp5> (дата обращения: 29.12.2020).
2. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности. М.: ИПРАН, 1995.
3. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002.
4. Беспалова Г.М. Диагностика компетентностей учащихся. [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/412815> (дата обращения: 29.12.2020).
5. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: [б.и.], 2000.
6. Гумерова А.М. Исследование социальных компетенций младших школьников // Молодой ученый. 2016. № 24(128). С. 428–429. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/128/35555/> (дата обращения: 29.12.2020).
7. Зимняя А.И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.
9. Леонтьев Л.В. Развитие социальной компетентности старших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2019. № 7(24). С. 5–8.
10. Михалькова Е.С. Эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 5(28). С. 5–7. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1569925211.pdf> (дата обращения: 29.12.2020).

**IRINA SMERTKINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE  
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

*The article deals with the issue of the development of the social competence of younger schoolchildren. There is defined the essence of the concept "social competence". There are revealed the peculiarities of the development of social competence of younger schoolchildren.*

**Key words:** *social competence, competence, primary school age, younger schoolchildren, development, diagnostics.*

УДК 94(47+57)1941-1945 гг.

**Е.С. ШЕВЧЕНКО**

(elizaveta.2412@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **«ЖЕНСКОЕ ЛИЦО» КОНЦЛАГЕРЯ РАВЕНСБРЮК\***

*Рассматриваются основные категории заключенных концентрационного лагеря Равенсбрюк. Уделяется внимание таким группам узниц, как политические заключенные, заключенные по религиозным и расовым мотивам, асоциальные и женщины-уголовницы.*

*Ключевые слова: Вторая мировая война, Третий рейх, национал-социализм, концентрационные лагеря, женщины-узницы, Равенсбрюк.*

Равенсбрюк – концентрационный лагерь, находившийся на территории нацистской Германии рядом с г. Фюрстенберг, в 70–80 километрах к северу от Берлина, функционировавший с ноября 1938 г. по апрель 1945 г. [1, с. 113] Его особенностью являлось то, что на протяжении долгого времени он оставался единственным местом заключения для женщин. Через лагерь прошло около 132 тыс. узниц более 40 национальностей [Там же]. Наибольшее количество прибыло из Польши (36%), Советского Союза (21%), Германии и Австрии (18%), Венгрии (8%), Франции (6%), Чехословакии (3%), Югославии (2%) и др. стран [11, с. 35]. Изучению концентрационного лагеря Равенсбрюк уделяется недостаточно внимания. Из отечественных историков данным вопросом занимается С.В. Аристов [1, 2], работы которого посвящены стратегиям выживания узниц, из зарубежных – Л. Вальц [21], Д. Моррисон [13], Р. Сайдель [14], К. Шикорра [15], Б. Штребель [17, 18] и др. В настоящее время активно изучаются устные свидетельства и интервью заключенных концлагерей. Они представлены в таких онлайн-архивах, как «Принудительный труд 1939–1945» [3], «Та сторона» [8], United States Holocaust Memorial Museum [19], USC Shoah Foundation's Visual History Archive Online [20] и др.

Задачей предлагаемой статьи является рассмотрение основных категорий женщин-заключенных концентрационного лагеря Равенсбрюк.

Как и в других концлагерях нацистской Германии, в Равенсбрюке присутствовала система группирования узников по национальным, расовым, политическим и религиозным признакам. Такое причисление заключенных к конкретной группе было связано с необходимостью их идентификации. Помимо этого, в зависимости от того, к какой из категорий принадлежали узники, лагерное руководство могло определить для них более либо менее жесткую систему наказаний, наличие или отсутствие поощрений, возможность занятия тех или иных должностей в лагерном самоуправлении и прочее. Членов разных групп можно было отличить по цветному треугольнику, который они носили [9, с. 80].

Прибывшие в Равенсбрюк женщины подлежали распределению по следующим категориям. К первой относились политические заключенные, носившие красный «винкель» (перевернутый треугольник), их насчитывалось как минимум 70 тыс. чел. [2, с. 48]. В целом за все время существования лагеря узницы данной группы составляли 80% от всего количества заключенных [13, с. 76]. Эти женщины принадлежали к разным этническим, религиозным и социальным группам. Все они были обвинены в незаконной политической деятельности, к которой относилось членство в коммунистической или другой запрещенной политической партии, предоставление разведывательной информации или помощи врагам режима, участие в деятельности сопротивления. Последние были арестованы за различные правонарушения, связанные с сокрытием евреев в своих домах, распространением антинацистских листовок, изготовлением нелегальных удостоверений личности для подполья или использованием подпольных газет. С политическими узницами, носившими нашивку: “NN” обращались бо-

\* Работа выполнена под руководством Евдокимовой Т.В., доктора исторических наук, профессора кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

лее сурово, чем с другими. “NN” означает немецкие слова Nacht und Nebel – ночь и туман. Намерение нацистских властей состояло как раз в том, чтобы эти люди бесследно исчезли «в ночи и тумане». Заключенным “NN” запрещалось работать за стенами лагеря, также им не разрешалось получать посылки или почту [13, с. 80].

Среди политических заключенных выделялись немецкие и австрийские коммунистки и социал-демократки, зачастую участвовавшие в лагерном самоуправлении. Так, например, некоторые из них работали в комендатуре лагеря и изменяли списки заключенных, переводя больных и ослабленных женщин на более легкие лагерные работы либо исключая из списков тех, кого отправляли в газовые камеры. Другие старались добывать теплую одежду со склада, дополнительные порции еды из эсэсовской столовой [22, с. 178].

Выделялись также и советские женщины-военнопленные, которые с определенного момента были классифицированы как политзаключенные и отправлены в Равенсбрюк. Первая группа, состоявшая из медсестер, связисток и радисток, прибыла в лагерь в 1943 г. в количестве 500 человек [6]. Ввиду их позднего прибытия, женщины большее время находились в изоляции от других узниц лагеря, не могли с ними контактировать, получать от них какую-либо помощь и поддержку. Помимо военнопленных, группа советских узниц включала в себя и «восточных рабочих», угнанных для принудительных работ в Германию. Большинство из них являлись по происхождению крестьянками и прибыли в лагерь прежде всего из Украины и Беларуси [18, с. 224]. Взаимоотношения между советскими военнопленными и «восточными рабочими» являлись достаточно напряженными. Первые отказывались идентифицировать себя с другими своими соотечественницами, их отличием являлся красный «винкель» с буквами “SU” (Советский Союз) [7, с. 24].

Еще одной группой, представлявшей политических заключенных, являлись польки. К 1942 г. они составляли самую многочисленную национальную группу в лагере [17, с. 139]. Многие из них – сельские женщины без определенных политических взглядов, некоторые были набожными католичками, а другие – активными коммунистками. Именно они наравне с немецкими и австрийскими политзаключенными занимали ключевые посты в лагерной иерархии. В Равенсбрюке погибло 17 тыс. польских женщин [13, с. 184]. Многие из них стали жертвами медицинских экспериментов [4].

3 февраля 1944 г. из Франции в Равенсбрюк прибыл конвой, включавший 958 француенок, участвовавших в Сопротивлении. Они стали известны как «двадцати семи тысячные», ввиду того что им были присвоены регистрационные номера с 27000 по 28000. Из 10 тыс. французских женщин, отправленных в Равенсбрюк 8 тыс. погибли [17, с. 167].

Рассматривая категории заключенных концентрационного лагеря Равенсбрюк, стоит упомянуть о женщинах, сгруппированных по религиозному признаку. К ним, прежде всего, относились Свидетельницы Иеговы, носившие фиолетовый треугольник. Представители данной религиозной общины стали одними из первых жертв нацистского режима в результате нескольких причин. В первую очередь, они отказывались признавать тотальную власть нацистов, считая, что прежде всего люди ответственны перед Богом. Одним из примеров такого сопротивления являлся отказ отдавать честь «Хайль Гитлер!». Второй причиной преследований Свидетелей Иеговы была их приверженность миру и, в свою очередь, противостояние войне [5]. Многие из них отказывались воевать или работать в отраслях, связанных с войной. Наконец, они также подвергались преследованиям и за их прочные международные связи ввиду того, что являлись частью большого международного движения, к которому нацисты относились с подозрением [2, с. 126].

В Равенсбрюк представительницы религиозной общины Свидетелей Иеговы прибыли одними из первых в 1939 г., преимущественно это были австрийки и немки. Зачастую они молились, пели гимны, читали Библию и выполняли миссионерскую работу, чем помогали многим новоприбывшим в лагере. Женщины имели возможность выходить на свободу, в случае если они отрекались от своих убеждений. Лишь немногие пошли на это, даже несмотря на то, что подвергались пыткам. В январе 1942 г.

Свидетельницы Йеговы подняли в лагере первое пассивное восстание. Они отказались пришивать пуговицы к форме эсэсовцев, грузить солому для их лошадей и стоять по стойке смирно во время переключки. Женщин в течение долгого времени избивали, затем поместили в бункер без еды и заставили стоять на холоде в течение длительного времени. Многие умерли, мужественно оказывая сопротивление нацистам [12, с. 181]. Свидетели-женщины по большей части были образцовыми заключенными; они не совершали попыток к бегству, им можно было доверять без сопровождения за пределами лагеря. По этой причине и из-за того, что они говорили по-немецки, им часто давали ответственные должности в администрации лагеря, по работе с финансами или по уходу за детьми СС. До конца 1944 г. в Равенсбрюке находилось около 1200 Свидетельниц Йеговы [2, с. 48].

Еще одной категорией к которой относили женщин, прибывших в Равенсбрюк, являлись асоциальные и уголовницы. Первые носили зеленый треугольник, к ним было причислено около 1100 женщин, последние – черный, их насчитывалось минимум 5700 [Там же]. До 1941 г. уголовницы играли важную роль в лагерном самоуправлении. Многие занимали должности старших в бараках, входили в состав лагерной полиции, некоторые являлись и лагерными старостами. Причиной таких поощрений к ним со стороны лагерного руководства являлось, во-первых, то, что большинство из узниц данной группы были арийского происхождения, а во-вторых, они отличались своей жестокостью и агрессией по отношению к другим заключенным, это и было выгодно для СС [17, с. 234].

В отличие от уголовниц, асоциальные не занимали значимых постов в лагерном самоуправлении. В эту группу входили женщины с нетрадиционной сексуальной ориентацией, женщины легкого поведения, также к ним причислялись и цыганки – рома и синти [15, с. 109]. Цыгане были отмечены черным треугольником для асоциальных людей ввиду того, что нацисты считали их «низшими» в расовом отношении и «угрозой биологической чистоте арийской расы». Первый транспорт с ними прибыл из Австрии 29 июня 1939 г. И женщины, и дети были подвергнуты в лагере программе принудительной стерилизации и различным медицинским экспериментам [1, с. 118]. В феврале 1941 г. цыганка Вайс первой попыталась бежать из Равенсбрюка. Она завернулась в одеяло, чтобы защитить себя от высоковольтных проводов, окружающих лагерь, и спряталась в ближайшем лесу. Ее нашли после трехдневных поисков, вернули в лагерь и забили до смерти [16, с. 126]. В 1942–1943 гг. количество цыганских заключенных в Равенсбрюке значительно сократилось. Это было связано с их перемещением в Аушвиц-Биркенау, где начал действовать специальный «цыганский семейный лагерь». В результате его функционирования погибло большое количество людей.

Стоит обратить внимание на ещё одну категорию женщин-заключенных Равенсбрюка, сгруппированную по расовому признаку. В нее помимо цыган и прочих, с точки зрения нацистской идеологии, «нечистых» рас входили евреи. Они носили на своей одежде желтый треугольник. Еврейские женщины составляли от 15 до 20% заключенных Равенсбрюка. Первоначально они прибывали в лагерь из Германии и Австрии, а впоследствии и из других стран, оккупированных нацистами. Те, кто также считался политическими заключенными, были отмечены либо желтой полосой поверх красного треугольника, либо красным и желтым треугольниками, которые образовывали Звезду Давида. Систематические убийства еврейских женщин начались в 1942 г., когда в Центре нацистской эвтаназии в Бернбурге были отравлены газом около 1400 еврейских политических заключенных [14, с. 44]. В октябре 1942 г. многих узниц депортировали в Аушвиц с целью «очистить» Равенсбрюк и сделать его *judenfrei* – «свободным от евреев». В 1944–1945 гг. ситуация изменилась, и в результате «маршей смерти», непосредственно связанных с перемещением заключенных концлагерей, расположенных на востоке, в лагеря, находящиеся на западе, многие еврейские женщины прибыли в Равенсбрюк, в том числе и из Аушвица [10, с. 153].

Через концентрационный лагерь Равенсбрюк прошло большое количество женщин. Они отличались друг от друга расой, национальностью, вероисповеданием, политическими взглядами, сексуальной ориентацией и т. д. Однако все они общими силами противостояли ужасающей политике Третьего рейха, направленной против человека и его жизни.

## Литература

1. Аристов С.В. Женщина в концентрационном лагере: насилие и противостояние // Диалог со временем. 2010. № 31. С. 113–124.
2. Аристов С.В. Нацистский женский концентрационный лагерь Равенсбрюк (1939–1945 гг.): стратегии выживания узниц: дис. ... канд. ист. наук. Курск, 2010.
3. Архив интервью «Принудительный труд 1939–1945. Воспоминания и история». [Электронный ресурс]. URL: <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/ru> (дата обращения: 11.01.21).
4. Интервью с Кунеш Э. // Архив интервью «Принудительный труд 1939–1945». [Электронный ресурс]. URL: <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/ru/interviews/za063> (дата обращения: 11.01.21).
5. Интервью со Смирновой О.И. // Архив интервью «Принудительный труд 1939–1945». [Электронный ресурс]. URL: <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/ru/interviews/za335> (дата обращения: 11.01.21).
6. Интервью с Юзефович А. // Архив интервью «Принудительный труд 1939–1945». [Электронный ресурс]. URL: <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/ru/interviews/za025> (дата обращения: 11.01.21).
7. Никифорова А.А. Это не должно повториться: Записки. М.: Воениздат, 1958.
8. Та сторона. Устная история военнопленных и оstarбайтеров. [Электронный ресурс]. URL: <http://tastorona.su/> (дата обращения: 11.01.21).
9. Шевченко Е.С. Положение женщин в нацистском концлагере Равенсбрюк // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2020. № 4(33.2). С. 80–83. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1591281653.pdf> (дата обращения: 11.01.21).
10. Buber-Agassi J. The Jewish Women Prisoners of Ravensbrück: Who Were They? Oxford: Oneworld Book.
11. Gedenkbuch für die Opfer des Konzentrationslagers Ravensbrück 1939–1945 / Red. B. Schindler-Saefkow, M. Schnell. Berlin: Metropol, 2005.
12. Hesse H., Härder J. "... und wenn ich lebenslang in einem KZ bleiben müsste...". Die Zeuginnen Jehovas in den Frauenkonzentrationslagern Moringen, Lichtenburg und Ravensbrück. Essen: Klartext-Verlag, 2001.
13. Morrison J. Ravensbrück: everyday life in a women's concentration camps. Princeton: Markus Wiener Publishers, 2000.
14. Saidel R. Jewish Women in Ravensbrück Concentration Camp. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2003.
15. Schikorra C. Kontinuitäten der Ausgrenzung. „Asoziale“ Häftlinge im Konzentrationslager Ravensbrück. Berlin, 2001.
16. Sonneman T. Shared Sorrows: A Gypsy Family Remembers the Holocaust. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press, 2002.
17. Strebel B. Das KZ Ravensbrück. Geschichte eines Lagerkomplex. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003.
18. Strebel B. Ravensbrück – das zentrale Frauenkonzentrationslager // Hrsg. Herbert U., Orth K., Dieckmann C. Die nationalsozialistischen Konzentrationslager – Entwicklung und Struktur. Berlin: Wallstein Verlag, 1998. P. 215–258.
19. United States Holocaust Memorial Museum. [Электронный ресурс]. URL: <https://collections.ushmm.org/search/> (дата обращения: 11.01.21).
20. USC Shoah Foundation's Visual History Archive Online. [Электронный ресурс]. URL: <https://vhaonline.usc.edu/> (дата обращения: 11.01.21).
21. Walz L. Erinnern an Ravensbrück. Stiftung: Brandenburgische Gedenkstätten, 1998.
22. Weinzierl E. Österreichische Frauen in nationalsozialistischen Konzentrationslagern // Dachauer Hefte. 1993. No. 3. P. 166–205.

**ELIZAVETA SHEVCHENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **“WOMAN FACE” OF THE CONCENTRATION CAMP RAVENSBRÜCK**

*The article deals with the basic categories of the prisoners of the concentration camp Ravensbrück.*

*There is paid special attention to such groups of prisoners as the political prisoners, the prisoners of the religious and racial motives and the asocial and women-criminals.*

**Key words:** *the Second World War, the Third Reich, national socialism, concentration camp, women-prisoners, Ravensbrück.*

УДК 61

**Д.С. ЮНЧИК**

(daryayunchik@icloud.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОК РАЗНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА\***

*Проведено исследование уровня физического здоровья, биологического возраста и темпа старения студенток 17–23 лет. Среди испытуемых 20–23 лет выявлено в 3,8 раза больше лиц с резко ускоренным темпом старения по сравнению с 17–19-летними. Низкий уровень здоровья и неудовлетворительная адаптация установлены только у девушек с превышением фактического биологического возраста над должным.*

**Ключевые слова:** студентки, биологический возраст, календарный возраст, темп старения, физическое здоровье, адаптационный потенциал.

В современном информационном обществе индивидуальное и социальное здоровье человека оказывается под серьезной угрозой [17]. Анализ демографической ситуации свидетельствует о катастрофическом ухудшении здоровья всех категорий населения, особенно студенческой молодежи, в то время как общество нуждается в активных, здоровых, творческих личностях, готовых реализовать себя во всех жизненных сферах, в первую очередь – в профессиональной деятельности [8].

По данным М.И. Евстигнеевой, каждый третий студент имеет сочетание функциональной и хронической патологии, каждый пятый – сочетание нескольких хронических заболеваний [7]. Кроме того, функциональный возраст студентов значительно превышает хронологический возраст [10, 12, 14, 16]. Это связано как с несоблюдением студентами здорового образа жизни, так и отсутствием способности укреплять и наращивать природный (генетически передаваемый) потенциал и превращать его в основу для достижения профессионального и социального успеха [17].

Таким образом, на первое место необходимо выдвинуть формирование, сохранение и укрепление здоровья молодежи, и, в первую очередь, самими студентами.

Оценка состояния здоровья человека – достаточно сложный процесс, т. к. единого критерия, по которому можно судить о здоровье, не существует. В качестве общей оценки здоровья человека используется такое понятие, как «биологический возраст», отражающее степень морфологического и физиологического развития организма [15, с. 54]. По мнению О.М. Павловского, между показателями уровня индивидуального здоровья и биологического возраста существует взаимосвязь, вплоть до того, что при некоторых обстоятельствах возможно применять методики исследования одного с целью определения другого и наоборот [13].

Целью нашей работы явилось исследование уровня физического здоровья студенток 17–23 лет в зависимости от степени биологической зрелости.

Согласно цели, предусматривалось решение следующих задач:

1. Определить индивидуальный биологический возраст организма студенток 17–19 и 20–23 лет.
2. Оценить степень возрастных изменений (старения) у испытуемых исследуемых групп.
3. Провести сравнительный анализ уровня физического здоровья у девушек с разной степенью биологической зрелости.

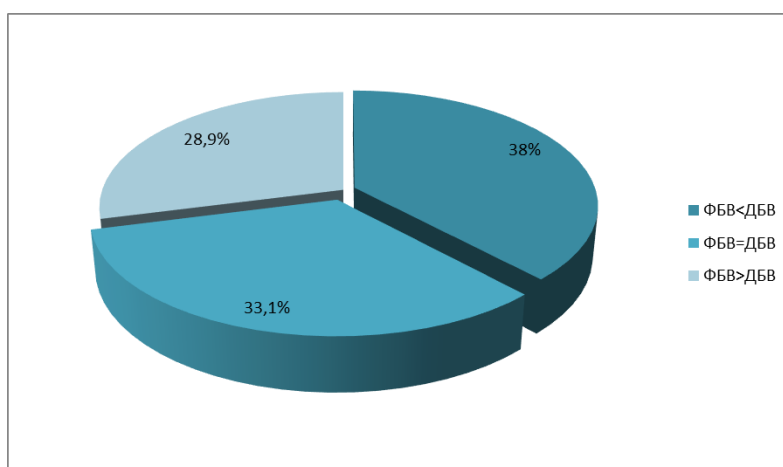
Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анкетирования, антропометрии, динамометрии, спирометрии, пальпаторный, аускультативный метод Короткова-Яновского, определение биологического возраста [5], методы оценки уровня физического здоровья [2, 3], статистические методы.

В эксперименте приняли участие 114 студенток Волгоградского государственного социально-педагогического университета 17–23 лет, которые были распределены на две возрастные группы: 1-я –

\* Работа выполнена под руководством Новиковой Е.И., кандидата биологических наук, доцента кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

испытуемые 17–19 лет и 2-я – 20–23 лет. У всех респондентов был определен фактический (ФБВ) и должный биологический возраст (ДБВ). При использовании методик расчета для лиц молодого возраста значение биологического возраста оказывается в среднем выше календарного возраста, а для лиц старшего возраста, наоборот. В целях компенсации этого смещения существует понятие должного биологического возраста, который характеризует среднюю величину степени старения в определенном календарном возрасте для данной популяции [1].

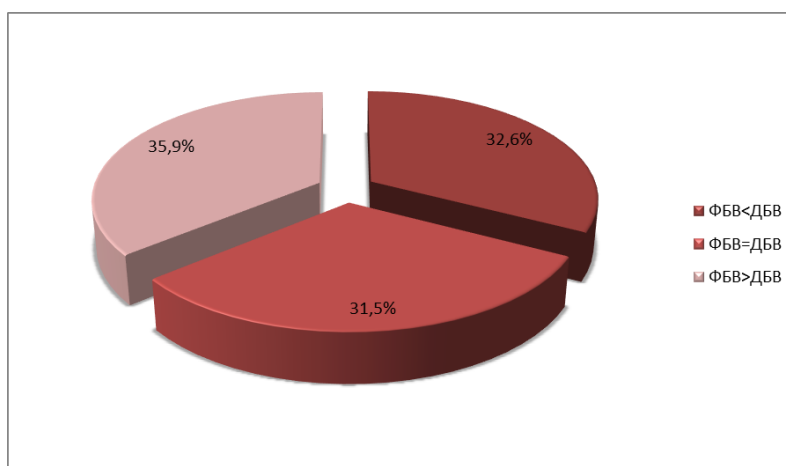
Результаты нашего исследования показали, что среди испытуемых 1-й группы число студенток, у которых фактический биологический возраст меньше должного ( $\text{ФБВ} < \text{ДБВ}$ ), составило 38,0%. Процент респондентов с соответствием биологического возраста должному ( $\text{ФБВ} = \text{ДБВ}$ ) оказался равным 33,1.



**Рис. 1.** Процентное распределение испытуемых 17–19 лет в зависимости от степени биологической зрелости

Как показывает рис. 1, в данной возрастной группе количество испытуемых с превышением биологического возраста над должным ( $\text{ФБВ} > \text{ДБВ}$ ), было наименьшим – 28,9%.

Среди другой возрастной группы процент испытуемых с превышением фактического биологического возраста над должным по сравнению с 17–19-летними возрос на 7% и составил 35,9% (рис. 2).



**Рис. 2.** Процентное распределение испытуемых 20–23 лет в зависимости от степени биологической зрелости

Для того, чтобы судить, в какой мере степень постарения соответствует календарному возрасту обследуемого, необходимо сопоставить индивидуальную величину ФБВ с ДБВ. Если  $БВ-ДБВ=0$ , то степень постарения соответствует статистическим нормативам, если  $БВ-ДБВ>0$ , то степень постарения большая, если  $БВ-ДБВ$  меньше 0, то степень постарения малая [15, с. 41]. Такой подход позволяет ранжировать лиц одного хронологического возраста по степени «возрастного износа» [11, с. 52].

Таблица 1

Ранжирование респондентов по степени «возрастного износа»

Группа испытуемых	Ранг				
	I	II	III	IV	V
17–19 лет	30,3%	7,7%	32,7%	24,7%	4,7%
20–23 лет	18,2%	14,5%	31,7%	17,5%	18,0%

При ранжировании лиц разного календарного возраста по степени «возрастного износа» в первой группе обследованных студенток I ранг (резко замедленный темп старения) выявлен у 30,3% девушек, а V ранг (резко ускоренный темп старения) – всего лишь у 4,7% (табл. 1, рис. 3).

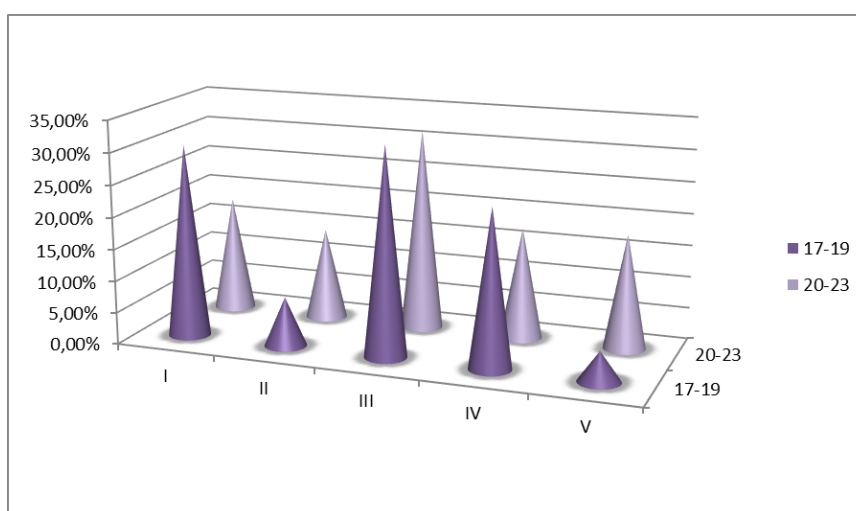


Рис. 3. Ранжирование испытуемых 17–23 лет по степени «возрастного износа»

Что же касается другой возрастной группы, то процент респондентов с резко замедленным темпом старения по сравнению с 17–19-летними снизился на 12,1%, число же испытуемых с резко ускоренным темпом старения увеличилось в 3,8 раза и составило 18,0%.

Лиц, отнесённых к IV и особенно V рангам по темпам старения, а следовательно, с высокой степенью старения, следует включать в угрожаемый по состоянию здоровья контингент.

Для исследования состояния здоровья студенток в зависимости от уровня биологической зрелости испытуемые были разделены на 3 группы: 1-я – с превышением фактического биологического возраста над должным ( $ФБВ>ДБВ$ ), 2-я – с превышением должного биологического возраста над фактическим ( $ФБВ<ДБВ$ ), 3-я – с их соответствием ( $ФБВ=ДБВ$ ).

В последние годы большинство исследователей, используя количественный подход к понятию «здоровье», предлагают проводить диагностику уровня здоровья с применением экспресс-методов. Она включает оценку состояния различных органов и систем в покое и деятельности и оценку

их резервных возможностей в условиях нагрузок. В соответствии с этим заслуживает внимания предложенный Г.Я. Апанасенко, Р.Г. Науменко метод оценки состояния здоровья, согласно которому выделяют пять функциональных уровней, или классов, физического здоровья: I (низкий), II (ниже среднего), III (средний), IV (выше среднего), V (высокий) [2].

Исследование физического здоровья по методу Г.Я. Апанасенко, Р.Г. Науменко [Там же] показало, что только студентки с превышением фактического биологического возраста над должным имели I-й, т. е. низкий уровень здоровья. Их количество в процентном выражении составило у 17–19-летних 28,9, в старшей же возрастной группе таковых оказалось на 7% больше. Лица, имеющие I и II уровни здоровья, составляют группу риска и нуждаются в проведении оздоровительных мероприятий с целью восстановления, укрепления и сохранения здоровья. У остальных респондентов выявлен средний уровень здоровья, который расценивается как критический.

При оценке уровня здоровья особое внимание уделяется адаптационным возможностям организма. В настоящее время адаптационные резервы оцениваются по многочисленным физиологическим, биохимическим и иммунологическим показателям, что позволяет проводить оценку здоровья на индивидуальном уровне [4].

Одним из эффективных критериев уровня здоровья является адаптационный потенциал, который характеризует уровень функционирования и степень приспособления системы кровообращения к условиям окружающей среды. Адаптационный потенциал – «это потенциальная способность обеспечить уравнивание со средой, способность мобилизовать функциональные резервы при определенной степени напряжения регуляторных механизмов» [9, с. 139].

Результаты оценки уровня здоровья по Р.М. Баевскому, связанному с адаптационным потенциалом (АП), показали, что у студенток с превышением фактического биологического возраста над должным значение АП составило  $8,95 \pm 0,75$  баллов. Это лица со снижением функциональных возможностей организма, с неудовлетворительной адаптацией к условиям окружающей среды. Они нуждаются в целенаправленных оздоровительных и профилактических мероприятиях для повышения защитных свойств организма, усиления его компенсаторных возможностей [3].

Баллы АП респондентов групп ФБВ<ДБВ и ФБВ=ДБВ оказались равными  $7,92 \pm 0,65$  и  $8,11 \pm 0,71$ , что оценивается как напряжение механизмов адаптации. Хотя такие обследуемые нуждаются в мероприятиях по снижению стрессового действия условий окружающей среды, в оздоровлении, направленном на усиление саморегуляции организма, они относятся к категории практически здоровых лиц [9, с. 11]. Это испытуемые с замедленным и естественным темпом старения.

Полученные данные указывают на тенденцию ухудшения здоровья студентов, что может в дальнейшем повлиять на состояние адаптации и отразиться на процессе обучения.

Таким образом, оценка биологического возраста в большой степени отражает функциональные и адаптационные возможности организма, а также позволяет составить обобщенное представление о состоянии индивидуального уровня здоровья человека.

### Выводы

1. В результате исследования биологической зрелости наибольшее число лиц с отставанием фактического биологического возраста от должного, а наименьшее – с превышением выявлено у студентов 17–19 лет. Среди 20–23-летних испытуемых процентное соотношение ФБВ и ДБВ оказалось противоположным.

2. При определении степени старения процент респондентов с резко замедленным темпом старения в старшей возрастной группе по сравнению с 17–19-летними оказался в 1,7 раза меньше, а с резко ускоренным темпом старения – в 3,8 раза больше.

3. Сравнительный анализ уровня физического здоровья в зависимости от степени биологической зрелости показал, что у девушек с естественным и замедленным темпом старения наблюдается напряжение механизмов адаптации, тогда как у лиц с ускоренным темпом старения – неудовлетворительная адаптация.

4. Оценка физического здоровья показала, что студентки с превышением фактического биологического возраста над должным имели низкий уровень здоровья, а остальные – средний.

## Литература

1. Абрамович С.Г. Михалевич И.М. Биологический возраст человека, сердечно-сосудистая система и скорость ее старения // Клиническая медицина. 2001. Т. 79. № 5. С. 30–32.
2. Апанасенко Г.Л., Науменко Р.Г. Соматическое здоровье и максимальная аэробная способность индивида // Теория и практика физической культуры. 1988. № 4. С. 29–31.
3. Баевский Р.М., Гуров С.Г. Измерьте ваше здоровье. М.: Сов. Россия, 1988.
4. Вайнер Э.Н. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни. М.: Изд-во Литагент Кнорус, 2015.
5. Войтенко В.П., Токарь А.В., Полухов А.М. Методика определения биологического возраста человека // Геронтология и гериатрия: ежегодник. Биологический возраст. Наследственность и старение. Киев: Ин-т геронтологии, 1984. С. 133–137.
6. Голомолзина В.П., Левушкин С.П. Влияние нагрузок различной направленности на физическое состояние и заболеваемость студенток специальной медицинской группы // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 6(40). С. 24–28.
7. Евстигнеева М.И. Понятие «биологический возраст» как показатель уровня здоровья и необходимость его изучения студентами-медиками // Адаптивная физическая культура. 2011. № 2(46). С. 28–30.
8. Красноперова Н.А. Основные предпосылки ориентирования студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления // Психолого-педагогические исследования в системе образования. М.; Челябинск, 2005. С. 6–9.
9. Миллер Л.Л. Спортивная медицина. М.: Человек, 2015.
10. Мищенко Т.В. Исследование влияния биологического возраста на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы студенток // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 4(8). С. 25–29. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1468317256.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).
11. Мышкин И.Ю., Тятенкова Н.Н. Физиологические методы исследования. Методы оценки функционального состояния человека: метод. указания. Ярославль: ЯрГУ, 2007.
12. Новикова Е.И., Юнчик Д.С. Исследование биологического возраста студенток Волгоградского социально-педагогического университета // Актуальные вопросы теории и практики биологического и химического образования: материалы XIV Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (г. Волгоград, апрель 2020 г.). М.: Планета, 2020. С. 411–415.
13. Павловский О.М. Биологический возраст человека. М.: МГУ, 1987.
14. Пономарева В.В. Физическая культура и здоровье. М.: ГОУ ВУНМЦ, 2006.
15. Челноков А.А., Бучацкая И.Н., Челнокова М.И. Практикум по экологии. Великие Луки: Великолукская государственная академия физической культуры и спорта, 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.rucont.ru/efd/357980> (дата обращения: 14.03.2021).
16. Юнчик Д.С. Биологический возраст студенток Волгоградского государственного социально-педагогического университета // Актуальные проблемы экспериментальной и клинической медицины: материалы 78-й Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов / под ред. М.Е. Стаценко. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2020. С. 309–310.
17. Latyshevskaya N.I., Novikov D.S., Novikova E.I. Health creation training of bachelors of education in informational society // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EEIA 2019 – International Conference “Education Environment for the Information Age”, 04–05 June 2019). Future Academy. 2019. Vol. LXIX. P. 496–503.

**DARYA YUNCHIK**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

## STUDY OF PHYSICAL HEALTH OF WOMAN STUDENTS OF DIFFERENT PHYSIOLOGICAL AGES

*The article deals with the study of the level of the physical health, the physiological age and the speed of aging of woman students of 17–23 years old. Among the research subjects 20–23 years old, there were identified 3.8 times more persons with a sharply accelerated rate of aging in comparison with 17–19 years old. There is defined a low level of health and not satisfactory adaptation of the girls with the exaggeration of the factual physiological age over the proper age.*

**Key words:** *woman students, physiological age, chronological age, speed of aging, physical health, adaptational potential.*

**Международный психолого-педагогический форум  
«Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций»**

УДК 372.3

**Н.А. МИХАЙЛЕНКО**  
(ninyaka27.12@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ВОЗМОЖНОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ КАЛЬКУЛЯТОРА КАК ОДНОГО ИЗ СРЕДСТВ  
ОБУЧЕНИЯ НАЧАЛЬНОМУ КУРСУ МАТЕМАТИКИ\***

*Описываются результаты авторского анализа современных учебников математики для 1–4 классов с целью определения методических возможностей включения калькулятора как одного из средств обучения в процесс начального математического образования. Проводится сравнение содержания учебников на предмет наличия теоретических сведений, алгоритмов работы с калькулятором, упражнений, направленных на формирование вычислительных действий и предметной компетенции.*

**Ключевые слова:** микрокалькулятор, вычислительные навыки, средства обучения, алгоритмические действия, младший школьник.

Современный мир, развивающийся в темпе информационного прогресса, делает жизнь практически каждого человека немислимой без средств информационно-коммуникационных технологий, пользование которыми является нормой и естественной повседневной необходимостью. Овладение элементарными навыками обращения с устройствами ввода, вывода, хранения и обработки информации начинается еще в детстве, на уровне дидактических игр. В начальной школе уже может закладываться умение работы с микрокалькулятором. Однако педагогов продолжает тревожить высокая степень вероятности подмены младшими школьниками устных и письменных вычислений расчетами на калькуляторе, тогда как многократно доказано существенное влияние самостоятельной вычислительной деятельности на развитие мышления школьника, продуманное включение калькулятора в процесс математического образования учащихся способствует формированию компетенции в области вычислительной и информационной культуры, алгоритмической культуры и ИКТ-компетенции в целом.

В настоящее время включение калькулятора в процесс обучения является неотъемлемым условием формирования универсальных учебных действий и компетенций в начальном математическом образовании. В курсе математики для начальной школы включение калькулятора в процесс математического образования предусмотрено в рамках практически всех учебно-методических комплексов, с тем лишь отличием, что разные авторы предусматривают различные сроки, ступени, способы и методы реализации этого процесса. Таким образом, представляется целесообразным провести обобщение методических аспектов представленности темы изучения калькулятора в учебно-методических комплексах (УМК) по математике для начальной школы.

В курсе математики, разработанным М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой, М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой (УМК «Школа России») [1, 4], калькулятор рассматривается как средство обучения, направленное на развитие у детей приемов умственной деятельности. Предполагается, что знакомство с калькулятором происходит на третьем году обучения, и в учебнике по данному УМК предусмотрено два урока (№ 97–98) по теме «Знакомство с калькулятором» [4].

Достоинством данной линейки учебников в контексте включения в учебный процесс калькулятора является введение четкого определения, которое, хотя и содержит некоторые недостатки, с точки зре-

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

ния информационных технологий и процессов, тем не менее, весьма важно с позиции формирования метапредметного знания о калькуляторе как об электронно-вычислительном устройстве с функциями ввода, обработки и вывода информации.

Авторы учебника вводят и алгоритм, позволяющий сформировать представление о правилах выполнения арифметических действий на калькуляторе как последовательном вводе команд нажатием цифровых клавиш и операндов: «Для выполнения арифметического действия с двумя числами, например, для нахождения суммы чисел  $9+7$ , необходимо:

- 1) ввести первое слагаемое, нажав клавишу “9” (на табло высветится “9”);
- 2) указать выполняемое действие, нажав клавишу “+” (на табло продолжает светиться “9”);
- 3) ввести второе слагаемое, нажав клавишу “7” (на табло высветится “7”);
- 4) нажать клавишу “=” (на табло высветится результат).

После этого прочитать и, если нужно, записать результат, затем нажать клавишу сброса “C” (очистить табло)» [4].

Для закрепления полученных знаний и умений авторы учебника по УМК «Школа России» предлагают выполнить шесть упражнений (которые логически завершают разделы курса математики в 3-м классе): на отработку навыков ввода чисел и простейших операндов для сравнения результатов с табличными случаями сложения и умножения, на нахождение значений выражений суммы, разности, произведения и частного многозначных чисел; на выполнение действий, а затем их проверку с использованием калькулятора (сложение и вычитание многозначных чисел, деление и умножение многозначного числа на однозначное); на применение навыка вычисления на калькуляторе при решении текстовых задач экономического содержания и нахождения площади прямоугольника.

Таким образом, раздел «Знакомство с калькулятором» в учебнике авторов М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой, М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой [4] в третьем классе имеет достаточно традиционную структуру и содержание учебного материала: теоретическое определение калькулятора, и упражнения, по мере усложнения, направленные на отработку и закрепление понятий, умений, навыков работы с калькулятором. Упражнения носят репродуктивный характер, т. к. подразумевают закрепление алгоритма вычислительных действий с устройством. Приёмы поисковой или творческой деятельности с данным средством обучения практически не предусмотрены.

В учебно-методическом комплексе «Начальная школа XXI века» (авт. –В.Н. Рудницкая) большое значение уделяется практической направленности учебного материала, поэтому уже в первый год обучения учащиеся знакомятся с понятием и свойствами калькулятора, возможностями его использования для проведения математических расчетов. По мнению разработчиков этой образовательной программы, в модель выпускника начальной школы среди прочего входит: «проведение проверки правильности вычислений с помощью обратного действия, прикидки и оценки результатов действия с использованием калькулятора» [5, с. 14].

В тематическом планировании учебной программы курса «математика» первая тема «Применение микрокалькулятора при выполнении вычислений» встречается во втором классе, и целевым содержанием этого урока будет – выполнение действий самоконтроля и взаимоконтроля и формирование умения проверять правильность вычислений с помощью микрокалькулятора [5].

Далее, по плану, во втором классе следует практическая работа «Вычисление с помощью калькулятора», целевая установка которой также состоит в контроле правильности вычислений с помощью микрокалькулятора. Позднее, во втором классе, использование микрокалькулятора на уроках предусмотрено при изучении тем сложения и вычитания многозначных чисел, умножения и деления многозначных чисел на однозначные числа с использованием письменных алгоритмов. Цель применения калькулятора на этих занятиях – осуществление само- и взаимопроверки.

В целом во втором классе по программе В.Н. Рудницкой учащиеся применяют микрокалькулятор:

- при изучении поразрядного сложения и вычитания двузначных чисел;

- при составлении плана (планировании действий) сложения и вычитания двузначных чисел;
- при выполнении проверки по калькулятору с использованием понятия обратного действия (обратной операции);
- при сравнении результатов умножения при помощи калькулятора, в заполнении таблицы умножения [6].

В курсе третьего класса предусмотрена практическая работа «Вычисления с помощью калькулятора», которая проводится на материале текстовых задач и практических работ на получение и обработку базы данных (взвешивания предметов, отмеривания с помощью емкостей, сравнения вместимости сосудов и пр.) [5].

Среди очевидных недостатков включения калькулятора в процесс обучения математике в начальной школе по линии УМК «Начальная школа XXI века» В.Н. Рудницкой следует отметить:

1) отсутствие определения и каких-либо теоретических материалов для учащихся по использованию калькулятора, что снижает алгоритмическую компоненту использования данного средства обучения на уроках;

2) отсутствие в формулировке упражнений и в заголовках разделов тем в учебнике как таковой темы, связанной с изучением калькулятора, что создает для педагога определенные трудности в ориентировке и самостоятельном включении в учебные разделы других тем (например, изучение нумерации первого десятка) работу с микрокалькулятором.

Еще один учебно-методический комплект, представленный к анализу – разработан Н.Б. Истоминой (УМК «Гармония»). В рамках данного курса использование калькулятора в качестве средства обучения рассматривается с целью использования: на этапе постановки учебных задач, открытия и усвоения способов учебных действий, для проверки гипотезы и открытия новых знаний, для овладения математической символикой и терминологией, для открытия зависимостей и закономерностей, для формирования иных предметных универсальных учебных действий [3].

Н.Б. Истомина полагает, что микрокалькулятор целесообразно ввести в курс обучения математики еще в 1–2 классах, и в данный период он будет способствовать формированию и усвоению навыков табличных действий: сложения, вычитания. В курсе 1-го класса Н.Б. Истомина предлагает использовать калькулятор для организации наблюдения изменений в записи двузначных чисел при увеличении или уменьшении на несколько единиц/десятков.

Интересным методическим приемом, описанным Н.Б. Истоминой, является использование калькулятора в качестве дидактического средства, заменяющего по существу традиционное пособие «касса цифр» – путем набора на дисплее обозначать цифрой количество предметов. Автор идеи указывает на то, что внешний дизайн калькулятора позволяет дать детям представление не только о совокупности цифр, но и знаках математических действий, которыми они овладеют далее постепенно, по мере изучения математики [Там же].

В методических рекомендациях Н.Б. Истоминой подробно описывается организация на уроке приема соревновательной деятельности по устным вычислениям и вычислениям на калькуляторе. Перед началом учитель должен объяснить правила соревнования, обращаясь к классу:

- Как вы думаете, как можно быстрее сложить числа: в уме или при помощи калькулятора? (учащиеся чаще высказывают предположение, что калькулятор проводит вычисления быстрее).

Учитель продолжает:

- Я или ученики будут предлагать различные суммы (однозначных чисел). У доски работают два человека. Тот, у кого в руках калькулятор, должен будет назвать ответ только после того, как результат появится на экране, а учащийся без калькулятора называет результат после вычисления в уме.

Учитель или учащиеся предлагают выражения вида: «3+2», «4+5», «6+3» и т. д. Естественно, тот ученик, который выполняет действия с калькулятором, тратит больше времени на ввод операндов, и поэтому быстрее дает ответ считающий устно, в уме. Таким образом, использование каль-

кулятора в организации устных вычислений и подобной соревновательной деятельности направлено на создание условий запоминания школьниками табличных случаев сложения, активизацию памяти и умственной деятельности, а также убеждения учащихся в необходимости тренировки в устных вычислениях [3].

Кроме того, Н.Б. Истомина рекомендует использовать микрокалькулятор при формировании у младших школьников понятия «порядковая запись чисел». Например, учитель может организовать учебный диалог:

Клавиши с какими цифрами вы нажали, чтобы на экране появилось 3 десятка?

- Клавиши “3” и “0”.
- Какое это число?
- Двузначное.
- Как оно называется?
- Тридцать.
- Увеличьте это число на два десятка и наблюдайте, какая цифра изменилась на экране?
- Изменилась цифра, обозначающая запись десятков.

При повторении задания несколько раз, например «два десятка увеличить на пять десятков», «один десяток увеличить на четыре десятка», учащиеся приходят к обобщенному выводу, что во всех этих случаях в записи числа происходит изменение цифр, обозначающих десятки.

Или, например, при введении в тему «Трехзначные числа» и в самом учебнике, и в методических рекомендациях для учителя предложены упражнения с калькулятором:

«86. Набери на калькуляторе одну сотню.

Прибавь к этому числу одну сотню, еще одну сотню, еще одну сотню, еще одну сотню.

Наблюдай, что происходит на экране.

Сравни свой ответ с ответом Миши («герой» учебника – прим. автора).

Вывод: Изменяется только цифра, которая записана в разряде сотен.

Набери опять на калькуляторе одну сотню и прибавляй к этому числу по одному десятку. Наблюдай, что происходит на экране.

Сравни свой ответ с ответом Миши.

Вывод: Изменяется только цифра, которая записана в разряде десятков» [2, с. 28].

Преимуществом учебников Н.Б. Истоминой является то, что в методических рекомендациях к нему автор описывает процесс включения калькулятора в изучение новых разделов по математике и таким образом обучение применению калькулятора пронизывает многие темы курса математики.

По мнению педагогов-практиков, включающих калькулятор в процесс математического образования, упражнения подобного рода весьма полезны для развития алгоритмического мышления, поскольку формируют представления о циклических алгоритмах (прибавление или вычитание сотен, десятков, единиц), с выявлением зависимостей и предполагаемых результатов каждого шага.

Таким образом, анализ учебно-методических комплексов для начальной школы показал, что их авторы по-разному рассматривают целесообразность и методику включения калькулятора в процесс математического образования. Преимуществом курса Н.Б. Истоминой среди прочих является соблюдение методических принципов теоретического содержания (автор вводит правила пользования калькулятором), и постепенное усложнение упражнений для отработки навыков счета, развития действий контроля и самоконтроля. При недостаточности адаптированного для младших школьников учебного материала с использованием калькулятора, учитель начальных классов может выстраивать методику введения калькулятора в процесс начального математического образования опираясь на содержание других учебно-методических комплексов, с учетом тенденций развития информационной и общей функциональной грамотности личности.

### Литература

1. Волкова С.И., Степанова С.В., Бантова М.А. [и др.]. Математика. Методические рекомендации. 3 класс: учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2017.
2. Истомина Н.Б. Математика. Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений: в 2-х ч. Ч. 2. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013.
3. Истомина Н.Б., Немкина Е.С., Попова С.В. [и др.]. Уроки математики: методические рекомендации к учебнику для 1 класса общеобразовательных организаций (с примером рабочей программы): пособие для учителей. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2017.
4. Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. [и др.]. Математика. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2-х ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2015.
5. Рудницкая В.Н. Математика: программа 1–4 классы. М.: Вентана-Граф, 2017.
6. Рудницкая В.Н., Юдачёва Т.В. Математика: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2-х ч. М.: Вентана-Граф, 2013.

**NINA MIKHAYLENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **POTENTIAL OF THE CALCULATOR INCLUSION AS ONE OF THE TEACHING TECHNIQUES OF THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICS**

*The article deals with the description of the results of the author's analysis of the modern textbooks of Mathematics for 1–4 forms aimed at the definition of the methodological potential of the calculator's inclusion as one of the teaching techniques in the process of the primary mathematical education. There is conducted the comparison of the content of the textbooks directed to the examination of the theoretical data, the algorithms of the work with calculator and the exercises related to the development of the calculative actions and the subject competencies.*

**Key words:** *microcalculator, calculative skills, teaching techniques, algorithmic actions, younger schoolchildren.*

УДК 372.3

**Е.С. МИХАЛЬКОВА, О.В. НАУМЕНКО**

(katya.mikhalkova.99@mail.ru, naumenkoov@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ЭЛЕМЕНТЫ ИСТОРИЗМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ**

*Описываются виды элементов историзма, рекомендуемые к включению в содержание начального математического образования. Показано влияние использования историзмов на формирование познавательного интереса младших школьников к изучению математики. Приведены примеры использования историзмов при традиционной и дистанционной организации образовательного процесса по изучению младшеклассниками основного программного материала по математике.*

Ключевые слова: элемент историзма, познавательный интерес, дистанционное образование, обучение математике, информационные трансформации.

В связи с всемирной пандемией коронавируса 2020 г. ознаменовался временным переходом системы образования на дистанционные формы обучения, в том числе на онлайн образование с использованием различных платформ сети Интернет, что вызвало определённые проблемы у обучающихся и педагогов. Если старшеклассники и студенты, как наиболее мотивированная и подготовленная часть пользователей информационных технологий, достаточно быстро вошли в новую форму образования, то у младших школьников обучение удалённо от педагога вызвало бурю эмоций, начиная от восторга и заканчивая великой печалью. Первоначальный интерес к новому формату образования у большинства школьников при самостоятельном изучении предметного содержания быстро угасал. Диагностика качества дистанционного образования, осуществляемая педагогами как в его процессе, так и по его окончанию (на начало 2020–21 уч. г.), выявила наличие существенных пробелов в сформированности программных знаний, умений, навыков и познавательных универсальных учебных действий. Таким образом, в условиях увеличения применения дистанционных технологий в образовательном процессе начальной школы возникает серьёзная проблема – обеспечение качественного начального образования в цифровой среде.

Проведённое среди педагогов начальных классов и руководителей начальных школ исследование позволило выявить ряд условий, обеспечивающих качественное образование младших школьников в эпоху цифровизации учебного процесса, среди которых на одном из первых мест – обеспечение устойчивого познавательного интереса учащихся.

Познавательный интерес – это основа мотивации учебной деятельности; один из центральных мотивов среди других мотивов учения. Познавательная деятельность под влиянием интереса активизирует все психические процессы личности, приносит глубокое интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение [10]. Очевидно, что наличие познавательных интересов у младших школьников способствует более глубокому пониманию того или иного учебного предмета, расширению их кругозора, развитию творческих способностей, любознательности, инициативности, ответственности.

Математика – один из основных учебных предметов в начальной школе. В процессе обучения данного предмета младшие школьники овладевают основными математическими понятиями и представлениями, без которых дальнейшее обучение становится невозможным. Математика развивает логическое мышление и пространственное воображение учащихся, учит работать с информацией. Однако в силу своей абстрактности при её усвоении у младших школьников возникают определённые затруднения. В условиях цифровизации учебного процесса, когда живой эмоциональный контакт учителя и ученика не так просто осуществим, трудности в усвоении математики преодолеть оказывается значительно сложнее. По этой причине в век глобальных информационных трансформаций, перехода образовательного процесса в цифровую среду формирование познавательного интереса младших

школьников на уроках с применением дистанционных технологий, онлайн-уроков математики, приобретает все более важный и глубокий характер.

В нашей статье мы остановимся именно на возможности формирования познавательного интереса младших школьников к изучению математики посредством содержания учебного материала и методики его включения в образовательный процесс, организации работы с ним.

На наш взгляд, один из возможных путей формирования познавательного интереса младших школьников к данному учебному предмету – это включение исторического материала в содержание уроков математики начальной школы или элементов историзма.

Элемент историзма в обучении математике – это любое единичное высказывание, любой единичный факт, имеющий непосредственное отношение к истории математики (например, биографическая справка, цитирование первоисточника, демонстрация портретов математиков) [4].

Методист В.Ф. Ефимов выделял следующие методологические и педагогические задачи использования исторического материала в образовательном пространстве:

- установление диалектической взаимосвязи между историей страны, края, человечества и историей развития математики;
- установление причинно-следственных связей, закономерностей исторического процесса;
- углубление, расширение, конкретизация, повторение и закрепление знаний по предмету;
- активизация познавательной деятельности учащихся, установление взаимосвязи между учебной и внеучебной работой учащихся и приобщение их к самостоятельному добыванию знаний [3].

Подчеркнем, что непосредственно в последней из перечисленных задач включения элементов историзма в учебный процесс указано положительное влияние исторического материала на формирование познавательного интереса учащихся.

В своих исследованиях О.Н. Макара, О.В. Науменко неоднократно подчеркивали, что использование исторического материала в урочной и внеурочной деятельности в начальной школе содействует пробуждению заинтересованности ученика к математике, любви к данному учебному предмету и, исходя из этого, усвоению математических знаний, умений и навыков, а также формирует предпосылки научного мировоззрения, благоприятствует нравственно-патриотическому воспитанию учащихся [6, 7, 8].

Анализ методической литературы и передового педагогического опыта учителей начальных классов [1, 5, 6, 7, 8] показывает, что в начальной школе с успехом можно использовать следующий исторический материал: задачи с историческим содержанием, старинные меры величин, сведения о возникновении математических терминов и символов, биографические сведения о выдающихся математиках, сведения из истории математических открытий.

Рассмотрим более подробно возможность использования различных видов элементов историзма в содержании уроков математики как средства повышения познавательного интереса младших школьников в условиях цифровизации образовательного процесса.

В первую очередь отметим, что исторический материал может быть применен на любом этапе урока в виде небольших исторических экскурсов, лаконичных справок, кратких бесед или рассказов, сопровождаемых показом таблиц, рисунков, диафильмов, отрывков из литературных произведений в течение пяти минут [1]. Так, при изучении основных величин учитель может ознакомить младших школьников со старинными единицами измерения величин разных народов мира. Например, при введении понятия «длина отрезка» учитель может осуществить небольшой исторический экскурс «Как измеряли длину в древности» и тем самым дать знания о различных старинных единицах измерения длины. Далее учитель может предложить младшим школьникам задания практической направленности: «Измерьте длину стола в пядях, локтях», что определенно способствует проявлению заинтересованности у младших школьников, более полному пониманию данной темы: что такое величина, почему необходимо пользоваться единой мерой измерения, какова практическая значимость единиц измерения вели-

чин в жизни каждого человека. Младшие школьники могут самостоятельно готовить доклады, презентации и проекты по старинным мерам величины.

При изучении нумерации целых неотрицательных чисел учитель может познакомить младших школьников с историей записи и наименования чисел. На дистанционном уроке математики, используя данный исторический материал, педагог может организовать фрагмент – «путешествие» в историю современной нумерации, приоткрывая, например, тайну записи современных арабских цифр.

Возможно, провести и целые уроки истории математики, примером тому служат «Уроки путешествия в историю» в УМК «Школа 2100» [2]. Учащиеся смогут отправиться в Древний Египет и рассмотреть тем самым египетскую нумерацию с помощью презентации, различных видеофрагментов и на этой основе выполнить задания по записи чисел при помощи египетской нумерации.

Включение элементов историзма возможно в качестве домашних заданий учащимся и как тема внеурочной проектной деятельности. Например, при изучении нумерации чисел в пределах первой сотни постановка учителем проблемного вопроса: «Почему наименования чисел 40 и 90 такие особенные?» вызывает потребность найти в энциклопедических и справочных источниках информацию по этому вопросу и по заданию учителя оформить в виде презентации. Как показывает практика, определенно такие задания развивают у учащихся начальных классов любознательность, самостоятельность, ответственность и любовь к предмету.

Остановимся на включении задач с историческим содержанием в обучение математике младших школьников. Такой вид исторического материала, как задачи с историческим содержанием отличается большим разнообразием. О.Н. Макара классифицирует задачи с историческим содержанием следующим образом:

- по содержанию: именные, старинные, летописные, историко-краеведческого характера;
- по времени и месту возникновения: вавилонские, египетские, греческие, китайские, русские старинные и современные и др.;
- по форме представления текста задачи: прозаические, в стихотворной форме, в форме потешки;
- по типу задач: согласно традиционной методике [5].

Большой интерес традиционно вызывают старинные задачи – это задачи из исторических математических источников: от древнеегипетских математических папирусов до сборников отечественных старинных задач. Преимущество данного типа исторических задач заключается в том, что учитель может использовать до решения такой задачи или после решения другие различные элементы историзма: проводить небольшие экскурсии в историю развития математики, рассказывать о составителях этих задач и даже о самом времени их составления. Например, учащимся предлагается к решению следующая задача: «Идет один человек в другой город и проходит в день по 40 верст, а другой человек идет навстречу ему из другого города и в день проходит по 30 верст. Расстояние между городами 700 верст. Через сколько дней путники встретятся?» [9]. При обсуждении данной задачи учитель имеет возможность познакомить детей со старинной мерой длины «верста» в виде лаконичной справки и даже сделать акцент на том, что эта старинная единица измерения длины является исконно русской, что способствует в некоторой степени приобщению к истории и культуре нашей страны и тем самым развитию такого качества, как патриотизм. В условиях дистанционного обучения учитель может предложить школьникам гиперссылки на дополнительный исторический материал (справку, соответствующие презентацию или видеофрагмент) или возможную тему проектной деятельности, например: «Русские меры длины».

Заслуживает внимания и такой методический прием, как составление учащимися задач с историческим содержанием. Начиная со 2-го класса, учащиеся могут придумывать задачи историко-краеведческого характера на фактологическом материале, тем более в 4-м классе, когда младшие школьники на уроках «Окружающий мир» начинают изучать основные события, как всемирной истории, так и истории нашей страны. В результате такого подхода и работы с дополнительной литературой учащиеся могут самостоятельно составить задачи с историческим содержанием и даже создать це-

лый сборник таких задач. При дистанционном образовании может быть устроен конкурс на лучшую задачу с электронным голосованием учащихся класса, что не только повышает интерес к сочинительству математических задач с исторической фабулой, но и создаёт условия для формирования личностных качеств младших школьников, например, адекватное принятие оценки со стороны одноклассников. Кроме того, такая работа, несомненно, способствует формированию познавательного интереса не только к математике, но и к другим учебным предметам, расширяет кругозор учащихся, развивает логическое мышление и воображение, учит работать с различными источниками, прививает любовь к своей Родине и к своему краю.

Знакомство с биографическими сведениями великих ученых-математиков и историей их открытий и математическим наследием педагог может организовать таким образом, что учащиеся будут не только слушать информацию о них, но и сами находить интересные факты в различных информационных источниках, а также пытаться «пройти» путь рассуждений учёного в открытии и выполнять различного рода математические задания, используя новую информацию. Например, с личностью Пифагора Самосского учащиеся имеют возможность познакомиться при изучении нумерации, т. к. именно он разделил все числа на такие группы как чётные и нечётные. Учитель на уроке открытия нового знания сообщает, что урок пройдёт под девизом великого математика, астронома и философа – Пифагора Самосского, который учащимся нужно «расшифровать» путем вычисления значений числовых выражений. Учащиеся получают девиз: «Миром правят числа». Обсуждение этой фразы приводит к осознанию великой роли числа в нашей жизни, а заканчивается проблемным вопросом: «Пифагор разделил бы полученные вами числа на две группы по одному придуманному им признаку, а вы сможете это сделать?». В итоге учащиеся образуют две группы чисел – чётные и нечётные числа, наименования которым в своё время дал Пифагор.

Таким образом, включение историзмов в содержание начального курса математики в период цифровизации и дистанционного образования позволяет связать прошлое, настоящее и будущее математики и становится фактором, способствующим формированию познавательного интереса младших школьников. При этом очень важно методически грамотно включать исторический материал в содержание урока математики, а именно использовать такие элементы историзма, которые непосредственно касаются темы урока или интегрируют несколько предметов; не перегружать детей излишней информацией и, таким образом, не переключать их внимание от основной темы урока; предоставлять больше возможности учащимся для поиска и анализ дополнительной информации; организовывать знакомство так, чтобы учащиеся максимально были вовлечены в процесс открытия нового знания.

### Литература

1. Алексеева О.В. Общие вопросы методики обучения математике в начальных классах: учебно-методич. пособие. 2-е изд. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019.
2. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Математика. 4 класс. 2-е изд., испр. М.: БАЛАСС, 2016.
3. Ефимов В.Ф. Использование исторических сведений на уроках математики в начальной школе // Начальная школа. 2004. № 6. С. 74–80.
4. Ишкова О.И. Интеграция исторических и математических знаний при обучении младших школьников. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/02/29/integratsiya-istoricheskikh-i-matematicheskikh> (дата обращения: 07.11.2020).
5. Макара О.Н. Задачи с историческим содержанием в обучении математике // Начальная школа. 2013. № 7. С. 36–38.
6. Макара О.Н. Методический аспект использования исторического материала в обучении математике // Начальная школа До и После. 2014. № 6. С. 23–26.
7. Науменко О.В. Формирование познавательного интереса во взаимосвязи с самооценкой у учащихся классов педагогической поддержки: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2000.
8. Науменко О.В. Формирование познавательного интереса во взаимосвязи с самооценкой у подростков при реализации ФГОС основного общего образования // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 2(22). С. 25–33. [Электронный ресурс] URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1367239914.pdf> (дата обращения: 06.11.2020).
9. Олехник С.Ю., Нестеренко Ю.В., Потапов М.К. Старинные занимательные задачи. 2-изд., испр. М.: Наука. Главное редакция физико-математической литературы, 1988.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2002.

**EKATERINA MIKHALKOVA, OLGA NAUMENKO**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**ELEMENTS OF HISTORISM AS THE MEANS OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE  
INTEREST OF YOYNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PERIOD OF THE GLOBAL  
INFORMATION TRANSFORMATIONS**

*The article deals with the kinds of the elements of historism recommended to the including in the content of the primary mathematical education. There is demonstrated the influence of the use of the historisms on the development of the cognitive interest of the younger schoolchildren to studying Mathematics. There are given the examples of the usage of the historisms in the traditional and distance organization of the educational process of studying the basic program material of Mathematics by younger schoolchildren.*

**Key words:** *element of historism, cognitive interest, distance education, teaching of mathematics, information transformations.*

УДК 821.161.1

**С.Е. ПОРОТИКОВА**  
(porotikovas@gmail.com)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ТРЕБОВАНИЙ ЕГЭ\***

*Анализируется Единый государственный экзамен как метод оценки качества знаний выпускников-школьников. Выделяются достоинства и недостатки итогового экзамена. Предложена система для минимизации недостатков ЕГЭ. Апробация данной системы в практике средней школы является следующим шагом исследования.*

**Ключевые слова:** Единый государственный экзамен, минимизация недостатков, система эффективного внедрения, образовательные процессы современной школы, органичная система подготовки.

1 января 2009 г. ЕГЭ стал официальным основным экзаменом по оценке знаний, полученных в стенах общеобразовательного учреждения. ЕГЭ является главным инструментом в проведении объективной оценки качества знаний школьников, которые смогли освоить программу среднего (полного) общего образования при помощи стандартизированных КИМов (контрольных измерительных материалов), решение которых способствует выявлению уровня усвоения учениками ФГОСа (федерального государственного образовательного стандарта) среднего (полного) общего образования.

Первостепенной задачей, которую должен был решить ЕГЭ – это уравнивание шансов на поступление в престижные столичные вузы ребят из разных уголков страны. И ЕГЭ показал неплохие результаты. Если в советское время доля иногородних студентов была 75%, в 2000-х годах эта цифра составляла 20%, то на данный момент, например, число иногородних студентов в Москве приближается к отметке в 70%. Без преувеличения можно сказать, что ЕГЭ действительно дал возможность ребятам из небольших городов и сёл обучаться в лучших вузах нашей страны [1].

Однако в последнее время всё чаще и чаще возникают дискуссии по поводу актуальности, объективности и компетентности ЕГЭ как способа эффективной оценки знаний выпускников-школьников.

*Проблема*, рассматриваемая в нашем исследовании – каковы механизмы эффективного внедрения элементов подготовки к ЕГЭ к образовательным процессам современной школы?

В качестве *объекта* исследования выступает практика применения Единого государственного экзамена.

*Предметом* исследования является механизм гармонизации образовательных программ и требований ЕГЭ.

В результате контент-анализа были выделены и представлены по наибольшей частотности упоминания следующие достоинства ЕГЭ:

1) создание связующего и регулирующего звена между общеобразовательными и высшими учебными заведениями, делающего всю систему образования прозрачной для общества в сфере оценки результатов учебного труда [3];

2) единство требований к знаниям выпускников, равные возможности получения объективной оценки для всех выпускников [3]: благодаря ФГОС и созданными на их основе контрольных измерительных материалов, выпускники в равных условиях могут испытать свои знания и способности. К выпускникам применяются общие требования, что делает их возможности равными на «арене» поступления, так же в системе ЕГЭ отсутствует субъективная оценка преподавателя (симпатия, неприязнь, плохое отношение, самочувствие и т. п.) при выставлении итогового балла;

3) доверие к аттестационным результатам выпускников со стороны самих выпускников, их родителей и педагогической общественности школ и вузов: контрольные измерительные материалы со-

---

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

зданы в соответствии с ФГОС, под контролем Рособнадзора и при непосредственном влиянии ФИПИ, КИМы полностью соответствуют требованиям учебной работы и являются типичными по структуре;

4) создание разветвленной системы мониторинга качества образования: результаты ЕГЭ могут показать сильные и слабые стороны выпускников, эти данные позволят педагогам проанализировать и исправить данные недочеты в будущем – это влияет на дальнейшее повышение педагогической компетенции, так же полученные результаты могут быть применены для оценки качества исполнения образовательного процесса общеобразовательного учреждения;

5) обеспечение качественного инструментария и технологий получения, сбора, обработки и обобщения информации о состоянии качества всей системы образования в России [4]: ЕГЭ проводится повсеместно: в каждом регионе, городе, посёлке, деревне. В итоговой аттестации задействованы многие государственные органы, а главное выпускники, которые являются результатом образовательной системы РФ. Проведение ЕГЭ в каждом регионе позволяет выявить сильные и слабые стороны регионального образования, а центральные органы смогут в дальнейшем предпринять меры по улучшению качества образования в том или ином субъекте;

6) удобство для детей из сельской местности, они имеют возможность сдавать экзамен у себя дома, не прибегая к большим переездам: на данный момент в каждом районе РФ существуют оснащённые пункты по сдаче ЕГЭ, и ученикам не приходится ездить в региональные центры для данной процедуры;

7) стандартизация тестов (КИМов, контрольных измерительных материалов).

Теперь рассмотрим некоторые недостатки ЕГЭ. В настоящее время всё чаще поднимаются вопросы о реформировании Единого государственного экзамена:

1) изменение целей образовательной деятельности («натаскивание на сдачу ЕГЭ») [2]: в современной школе активно наблюдается тенденция того, что учителя в старших классах пренебрегают основным ходом урока в пользу подготовки к ЕГЭ;

2) несоответствие КИМов результатам ФГОС;

3) сомнение в объективности результатов экзамена. ЕГЭ носит объективный характер, однако и здесь можно найти часть субъективизма. Письменная часть экзамена проверяется педагогами и при оценке возможна доля субъективного мнения, что может сказаться на достоверности выставленных баллов;

4) рост репетиторства, дополнительных занятий для выпускников: в последнее время резко возросла тенденция подготовки к экзаменам при помощи репетитора на дому в форме платных образовательных услуг;

5) сильный психологический стресс: родители и школа давят на ученика, внушая мысль о том, что от сдачи государственного экзамена зависит их полноценное будущее. Психика подростков может влиять на это по-разному. Зафиксированы случаи, когда дети не выдерживали психологического давления и заканчивали жизнь самоубийством, вследствие получения невысоких баллов по итоговому экзамену;

6) усложнённая система подачи апелляции;

7) упрощение отбора учащихся в вузе. С применением тестов (которые с каждым годом упрощаются, а порог минимального балла повышается) сдать ЕГЭ и поступить в вуз стало не таким уж и сложным испытанием. Есть множество исследований, которые доказывают, что успеваемость в вузе никак не связана с количеством баллов, набранных при сдаче ЕГЭ [6];

8) ограничение творческого мышления школьников. письменная часть любого КИМа по каждому из предметов представлена формулировками с сочетаниями «не менее, не более», что создаёт в голове ребёнка определённый барьер, для многих творческих детей это может стать жестким препятствием к свободной мысли.

Для минимизации данных недостатков можно создать и применять в школе систему неразрывной связи подготовки к ЕГЭ и процесса обучения. Данная система должна включать в себя методику по внедрению заданий ЕГЭ в ход урока. Ученики должны чётко осознавать, какие знания и умения,

полученные на уроке, помогут им в решении КИМов. Так же данная система должна включать в себя классные часы, посвящённые организационным аспектам экзамена: подача апелляции, оформление документации и т. п. Существует необходимость систематически проводить психологические тренинги для снижения тревожности выпускников. Первостепенная задача учителя – выстроить органичную систему подготовки выпускников к итоговому экзамену, не отрываясь от основного образовательного процесса, и к тем трудностям, с которыми они могут столкнуться в процессе сдачи ЕГЭ.

В рамках данной системы играет большую роль педагог и то, как правильно он сможет выстроить систему подготовки для того, чтобы дети чётко осознавали, какие конкретно знания и умения, полученные в течение урока помогут им в успешной сдаче экзамена.

Учитель совместно со школьным психологом должен стать инициатором проведения систематических психологических тренингов для учеников старшей школы (10–11 классы).

Педагогу в ходе работы с детьми необходимо объяснить и разъяснить подробности и нюансы подачи апелляции, ведь большинство детей, сталкивающиеся с этой процедурой, не знают, как себя вести.

Подробный подбор и создание плана психологических тренингов, тематик классных часов и методики по внедрению заданий ЕГЭ в ход урока, а также апробация предложенной системы в практике средней школы являются следующей задачей нашего исследования.

#### Литература

1. Болотов В.А., Ершов А.Г., Ливанов Д.В. [и др.] Уроки ЕГЭ как системного проекта // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 165–183.
2. Гидлевский А.В., Зотов Р.А., Гальцева М.А. Недостатки действующей концепции ЕГЭ // Вестник Омского университета. 2012. № 4(66). С. 271–275.
3. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. М.: Логос, 2007.
4. Попова Э.Ю. Размышления о ЕГЭ // Филологический класс. 2010. № 23. С. 40–43.
5. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 03.12.1999 № 1075 «Об утверждении положения о государственной (итоговой) аттестации выпускников IX и XI (XII) классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_26299/fe8c94b611c041702b1ebd4e0207341a3b1c3f58/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_26299/fe8c94b611c041702b1ebd4e0207341a3b1c3f58/) (дата обращения: 30.09.2020).
6. Хавенсон Т.Е., Соловьева А.А. Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 176–199.

**SVETLANA POROTIKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

#### **RELEVANCE OF HARMONIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AND REQUIREMENTS OF THE STATE UNIFIED EXAM**

*The article deals with the analysis of the State Unified Exam as the method of the evaluation of the quality of the knowledge of the graduates – school children. There are revealed the advantages and disadvantages of the final exam.*

*There is suggested the system for the minimization of the shortages of the State Unified Exam. The testing of the system in the practice of the middle school is a further step of the research.*

**Key words:** *the State Unified Exam, shortages minimization, system of efficient introduction, educational processes of modern school, organic training system.*

УДК 159

**Т.А. ТИМОФИ**

(tatyana.timofi@yandex.ru)

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

## **ПСИХОЛОГИЯ СЕТЕВОЙ АГРЕССИИ (КИБЕРБУЛЛИНГА) ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ\***

*Рассматривается такое явление, как кибербуллинг. Проанализированы его структурные составляющие в условиях цифровизации и роста онлайн-общения. Автором предпринята попытка выделения факторов, влияющих на рост сетевой агрессии во время пандемии и осмыслены психологические последствия деструктивного, травмирующего агрессивного общения для личности в сети.*

**Ключевые слова:** кибербуллинг, агрессия, травля, социальные сети, пандемия, сетевая агрессия.

В связи с возникновением пандемии условия жизни людей значительно изменились, что отразилось на увеличении продолжительности времени, проводимого в сети. Обучение, работа и досуг – все виды деятельности, в которые человек включен ежедневно, перешли в онлайн-формат. Помимо смены образа жизни, изменению привычной рутины, пандемия также поставила всех в довольно сложные психологические условия и позволила выявить эмоциональную неустойчивость общества.

Сложившиеся условия и наложенные ограничения стали причиной чувства незащищенности, нависающей угрозы, а иногда даже паники у людей, что нередко приводило к необдуманным решениям и поступкам. Повышение уровня агрессии – одна из наиболее распространенных реакций на пребывание долгое время в таких условиях, такое поведение можно считать реакцией на стресс и опасность.

Рост тревожности, суицидальных настроений, разводов, а также появление панических атак и эмоциональной дисрегуляции – вот к чему приводит самоизоляция. В такой ситуации нормы общественной морали отодвигаются на второй план, критике подвергается всё и все. Человеку тяжело конструктивно отреагировать на проблемы и быстро найти их решения, оказавшись буквально «запертым в четырех стенах». Таким образом, выходом из ситуации становится «слив» негативных эмоций в сеть. Травля, или буллинг, начинает буквально сопровождать людей, по причине того, что все сферы жизнедеятельности человека локализованы в сети. Исходя из всего сказанного, по мнению многих психологов, именно в этот, непростой для всех период, обостряется один из самых опасных видов травли – кибербуллинг.

Понятие кибербуллинга было введено норвежский психологом Дан Ольвеус в 1993 г. Он определял его как систематическое преследование, создающее неравенство власти и силы. Под кибербуллингом понимают совокупность способов разрушения коммуникации и оспаривание идентичностей других людей, а по форме – систематическую травлю, провоцирование и терроризирование [2, с. 160]. Интернет предоставляет множество возможностей проявить себя агрессивно и неуважительно по отношению к другому человеку. Сетевая агрессия проявляется в бесконечном множестве форм. К ним относятся: диссинг (очернение репутации, распространение слухов и сплетничество), флейминг (оскорбления с переходом на личности, секстинг (публикация материалов интимного содержания), кибермоббинг (преследование, осуществляемое группой людей), троллинг (подстрекательство к агрессивному поведению), гриферство (помехи в видеоиграх) и т. д. Еще один популярный метод оскорбления в сети носит название «имперсонализация», когда от имени участника распространяется информация или суждения, которые его компрометируют [Там же].

Сетевой агрессии в период пандемии подвержены буквально все аспекты, связанные с темой пандемии: люди, недостаточно строго соблюдающие меры, рекомендованные властями, штрафующие их полицейские, политики и сами заразившиеся. Стремление найти виновных и обсуждение недавно возникшей «теории заговора» в сетях и СМИ только усугубляют негативные чувства. Справляться

\* Работа выполнена под руководством Юдиной А.М., кандидата педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых».

с огромным потоком отрицательных эмоций в одиночестве – нелегкая задача, поэтому возникает много тематических форумов и чатов, где проходит обсуждение сложившейся ситуации в негативном ключе, там и берет начало групповой кибербуллинг. Несмотря на это, главной площадкой для сетевой травли остаются социальные сети (ВКонтакте, Facebook, Instagram). Как правило, на этих площадках отсутствует как таковая модерация контента, не требуется подтверждение личности, что дарит человеку чувство анонимности и некой безнаказанности, отсутствия ограничений. Это стирает коммуникативные преграды и даёт мнимую «свободу» в общении. Таким образом, к распространению ложной информации, критике, оскорблению людей, очернению репутации присоединяется ежедневно около 20% людей.

Необходимо помнить, что любая форма издевательства и унижение в сети – это серьезные испытания для психики, которые могут оказать сильнейшее негативное влияние на психическое здоровье человека, которое и так находится под угрозой, которую создают условия пандемии и самоизоляции. К психологическим последствиям кибербуллинга можно отнести: депрессию, недоверие, повышенную тревожность, снижение самооценки, панические атаки. После травли у человека может сформироваться негативное самоотношение и чувство незащищенности. Зачастую решить такого рода проблемы человек не может самостоятельно, они требуют оказания психологической помощи. Всё это говорит о том, что данный вид травли нельзя оставлять без внимания.

Такой вид буллинга требует активной борьбы с ним, а также своевременной профилактики. Эта проблема активно исследуется современными учёными, ей посвящаются научные труды [3]. На основе анализа литературных источников были выделены следующие принципы борьбы с кибербуллингом [1, с. 360]:

1) дозировать информацию в соцсети. Личная информация в социальных сетях может спровоцировать агрессора на действия не только на данной платформе, но и на рассылку смс-сообщений, а также на угрозы и оскорбления в мессенджерах.

2) если травля началась, необходимо обратиться в службу поддержки. Они оперативно реагируют на жалобы о случаях агрессивного поведения. Так как в их интересах поддержание дружелюбной атмосферы.

3) не реагировать. Цель обидчиков – вызвать реакцию жертвы. Так они поймут, что попали в цель и продолжат свои действия.

4) если травля продолжается в течение длительного времени, лучшим решением будет собрать доказательства травли и обратиться в полицию.

Таким образом, нельзя не отметить актуальность проблемы кибербуллинга в современных условиях, ведь почти все аспекты жизнедеятельности людей находятся в онлайн-формате. Досуг, работа, планирование, социальная жизнь, «память» – всё это связывает нас с гаджетами всё теснее, не даёт оторваться ни на минуту. С другой стороны, социальные сети и Интернет становятся комфортной площадкой для запугивания, манипуляций, угроз, травли и многих других негативных поступков, ставящих под угрозу психическое здоровье людей. Необходимо исследовать данную проблему, принимать меры для её решения и соблюдать меры предосторожности, которые помогут не стать жертвой кибербуллинга людям, сидящим в интернете ежедневно. Человек, который становится жертвой сетевой агрессии, приобретает психологические проблемы, подвергается паническим атакам, склонен к нарушению стабильности эмоционального фона. Страшнейшим последствием кибербуллинга может стать самоубийство.

### Литература

1. Ефимов Ю.А. Причины кибербуллинга и способы борьбы с данным явлением // Новые вопросы в современной науке: материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. конф. (София, Болгария, 28 нояб. 2017 г.). 2017. С. 358–362.
2. Марченко Ф.О., Маховская О.И. Психология сетевой агрессии (кибербуллинга) во время эпидемии нарциссизма // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2018. № 4(35). С. 100–119.
3. Фортова Л.К., Юдина А.М., Овчинников О.М. Позитивные и негативные стороны цифрового образования в России // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество: ежегодник: материалы XIX Национал. науч. конф. с междунар. участием «Модернизация России: приоритеты, проблемы, решения». (г. Москва, 18–19 дек. 2019 г.). М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2020. С. 751–753.

**TATYANA TIMOFI**  
*Vladimir State University*

**PSYCHOLOGY OF CYBER AGRESSION (CYBERBULLING)  
IN THE PANDEMIC**

*The article deals with cyberbullying. There are analyzed its structural components in the conditions of digitalization and the growth of online communication. The author reveals the factors influencing on the growth of the cyber aggression in the pandemic, there are comprehended the psychological consequences of the destructive aggressive communication for the person in the network.*

**Key words:** *cyberbullying, aggression, harassment, social networks, pandemic, cyber aggression.*

УДК 371

**Н.А. УОЛЛАС**

(wnatali1975@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ\***

*Рассматривается актуальность инклюзивного образования в общеобразовательных школах России. Раскрывается проблемы внедрения инклюзивного образования в школах, а также воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в обычной школе, неготовность педагогов к реализации программы в условиях массовой школы. Рассмотрены основные задачи и пути их решения для успешного внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательных школах РФ.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, общеобразовательная школа, учащиеся с ОВЗ, образование, дети с инвалидностью.

Развитие демократического общества в РФ требует новых стратегий и подходов к формированию социальной политики в отношении людей с ограниченными возможностями. Она должна учитывать уже существующие тенденции в международной политике, мировые инновационные подходы к решению проблем инвалидности и современный практический опыт. Внедрение инклюзивного образования в РФ – сложная и неоднозначная задача, требующая рассмотрения и разработки нормативно-правовых, психолого-педагогических, программно-содержательных, социально-психологических основ [8].

Инклюзивное образование – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию путем организации обучения детей в учебных заведениях на основе применения личностно ориентированных методов обучения с учетом их индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности [3].

Именно поэтому инклюзивное образование предусматривает разработку и внедрение широкого спектра образовательных стратегий и образовательных услуг для более гибкого реагирования на разнообразие особых образовательных потребностей учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что инклюзивное образование является альтернативой системе специального образования, по которой дети учатся отдельно от других детей или получают образование в индивидуальной форме. Развитие инклюзивного образования ни в коем случае не уменьшает значения специального образования, т. к. инклюзивное образование является одним из направлений образования, вариантом предоставления образовательных услуг ребенку с особыми образовательными потребностями.

Учитывая важную роль и особое политическое, социальное, экономическое значение «доступности» в реализации прав людей с инвалидностью и маломобильных групп населения (к которым относят лиц с поражениями опорно-двигательного аппарата, недостатками зрения и дефектами слуха, а также лица пожилого возраста) во многих странах мира соблюдения ее принципов и требований гарантируется международным и национальным законодательством.

В 1993 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла «стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», базирующиеся на основных международных правовых актах и признающие необходимость осуществления мер по обеспечению лиц с инвалидностью равными возможностями наравне с другими гражданами, в том числе доступности к жилью, домам, сооружениям общественного обслуживания, местам работы и отдыха, образования [7].

Конвенция ООН о правах инвалидов стала первым юридическим обязательным международным документом, который определяет обязанность правительств стран тщательно рассмотреть и обеспечить внедрение принципов доступности с тем, чтобы люди с инвалидностью смогли жить независимо и в полной мере участвовать во всех аспектах жизни.

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

Государственная забота о людях с инвалидностью является мерилем уровня ее социального развития, цивилизованности и демократизации.

Россия ратифицировала ряд международных правовых актов, которые оказали определенное влияние на формирование национальной государственной политики и практики по обеспечению равных возможностей для всех граждан, внедрение принципов доступности в различные сферы жизнедеятельности лиц с инвалидностью. Международные правовые акты, ратифицированные РФ являются нормами прямого действия и обязательными к исполнению.

В соответствии с Конституцией РФ решение подавляющего большинства социальных вопросов находится в совместном ведении РФ и ее субъектов. Среди них – общие вопросы воспитания, образования, культуры, физкультуры и спорта, повышение качества здравоохранения, защита семьи, материнства, отцовства и детства, социальная защита, включая социальное обеспечение, трудовое и жилищное законодательство [6].

Образование для детей с особыми потребностями является важнейшим средством развития, социальной защиты и реабилитации, реальным шансом их дальнейшей самостоятельной и независимой от окружающих людей и обстоятельств жизни. Сегодня в системе образования функционирует разветвленная сеть учебных заведений с различными формами обучения, при которой значительная часть детей с нарушениями психофизического развития не имеет возможности удовлетворить свои особые потребности [2]. Практика показывает, что после окончания школы-интерната большая часть детей оказывается неприспособленной к социальной среде, неадаптированной в ней [5].

Кроме того, получение образования детьми с особыми образовательными потребностями зависит от многих факторов, в частности доступности транспорта, школьных помещений, оборудования, программного обеспечения, учебников, квалифицированных специалистов и т. п.

Необходимо подчеркнуть, что инклюзивный процесс не может развиваться без ресурсов, помощи других, тщательной подготовки преподавателей и общества, уважения и уверенности, осознание, а также взаимной ответственности. Интеграция – многоаспектная проблема, которая отражает синтез социальных, правовых, экономических, психологических, педагогических проблем.

Важность образовательных интеграционных процессов подчеркивал Л. Выготский: «При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мир, где все построено и приспособлено к дефекту жизни. Из-за этого не только парализуется общее воспитание ребенка, но и специальная выучка сводится почти на нет» [1].

Эффективное интегрирование возможно только в условиях постоянного усовершенствования систем общего и специального образования, ликвидации имеющихся границ между ними. Принципиально важной здесь является продуманная государственная политика, которая должна основываться на оптимизации процесса интеграции учащихся с особыми потребностями в общеобразовательное пространство и учитывать научно-методические подходы внедрения инклюзивного образования:

- инклюзивное образование требует совершенствования нормативно-правовой базы, закрепляющей правовые основы получения образования в различных формах лицами с нарушениями психофизического развития;

- инклюзивное обучение детей с нарушениями психофизического развития должно происходить при участии разнопрофильных специалистов (коррекционного педагога, ассистента учителя, психолога, медицинского работника, социального педагога и др.) и при условии вовремя проведенной коррекционно-развивающей работы;

- эффективность инклюзивного обучения существенно повысится при условии своевременной и квалифицированной диагностики и оценки развития ребенка, а также при оказании консультативно-информационной поддержки педагогам и администрации общеобразовательного учреждения, в котором он учится, и его родителям;

- в условиях инклюзивного образования крайне значимым является применение мультидисциплинарного подхода при организации психолого-педагогического сопровождения учащихся, привле-

чение местной общины к решению вопросов интегрирования такого ребенка в социокультурное пространство;

- необходимыми являются разработка и дальнейшее совершенствование учебно-методического обеспечения (индивидуальных учебных планов, специальных программ, учебников и дидактических средств), с учетом требований личностно-деятельностного подхода в образовании детей с нарушениями психофизического развития;

- эффективное инклюзивное обучение возможно только при условии специальной подготовки и переподготовки педагогических кадров, целью которой является овладение педагогами общеобразовательных школ (дошкольных учреждений) основными методами дифференцированного обучения, современными методиками оценивания учебных достижений и развития детей и т. п.;

- широкое внедрение инклюзивного обучения детей с нарушениями психофизического развития предусматривает привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу на партнерских началах, сотрудничестве с обществом и поддержку инициатив общественных и родительских организаций.

Для РФ инклюзивное образование – педагогическая инновация, которая находится на стадии внедрения, а потому наталкивается на трудности в реализации. Это и профессиональная неподготовленность учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, архитектурная непригодность школьных помещений, недоработанность нормативно-правовой базы, необходимость дополнительного финансирования инклюзивных учебных заведений, академическая перегруженность учебных программ, которые достаточно трудно адаптировать к потребностям ребенка с физическими недостатками, негативное отношение родителей других детей, – все это значительно затрудняет процесс внедрения инклюзивного обучения.

По данным исследований [4], инклюзивное образование является не только экономически эффективным, но и рентабельным, причем «равенство» способствует достижению отличных результатов.

Страны ЕС, США и Канада, которые ввели практику инклюзивного образования имели возможность убедиться в нецелесообразности параллельного существования различных систем управления, организационных структур и услуг и нереалистичный с финансовой точки зрения вариант специальных учебных заведений [5].

В РФ целесообразно было бы разработать ряд мероприятий, направленных на распространение инклюзивного образования:

- каскадные модели профессионального развития на основе подготовки тренеров (trainer-of-trainer);

- налаживание контактов между студентами университетов и школами для прохождения педагогической практики в рамках допрофессиональной подготовки;

- реорганизация специальных учебных заведений в ресурсные центры для оказания профессиональных консультаций и поддержки объединением обычных массовых школ;

- развитие потенциала родителей и привлечение ресурсов общества;

- привлечение самих учеников к программам «равный-равному»;

- формирование классов, в которых учатся дети разных возрастных групп и различных способностей.

Обеспечение образования в школах для всех детей и предоставление дополнительной поддержки тем, кто сталкивается с трудностями, должно уменьшить необходимость расходования больших средств на повторное обучение их в школах или на курсах и значительно сократить затраты общества на поддержку этих лиц в дальнейшей жизни.

Необходимо отметить, что система финансирования учреждений общего среднего образования в РФ остается устаревшей и не учитывает особые потребности отдельных детей, способных учиться в обычных школах [8]. При расчете расходов на образование не учитывается специфика обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях. Такая специфика отражена лишь в подходах к финансированию отдельных видов интернатных учреждений.

Недостаточная социально-практическая направленность, малая эффективность коррекционно-развивающих занятий, неудовлетворительное научно-методическое и учебное обеспечение учреждений специального образования, несмотря на определенные достижения и наработки коррекционной педагогики, указывают на необходимость значительного улучшения, гуманизации и усиления интегративных процессов в образовании, среди которых и распространение совместного обучения детей с особыми потребностями и их здоровых товарищей.

Необходимо подчеркнуть, что главными инициаторами внедрения идей инклюзивного образования в РФ для детей с особыми потребностями являются родители и общественные организации, которые распространяют идеи инклюзии, а также активизируют и стимулируют государственную деятельность в этом направлении.

Эффективная реализация и внедрение идей инклюзивного образования в РФ в дальнейшем будет зависеть от возможностей нахождения точек соприкосновения, понимания, учета интересов и специфики целей представителей различных общественных групп в их отношении к проблемам инклюзивного образования. Мониторинг ситуации и оценка всех вовлеченных в этот процесс сторон в комплексных исследованиях состояния инклюзивного образования в РФ должны стать приоритетными направлениями для:

- депутатов, чиновников и ученых, которые обеспечивают ресурсную базу – разрабатывают законодательство; готовят методологическую и научную основу; доносят идеи инклюзии в образовательную среду; оценивают и наблюдают процессы инклюзии в образовании на определенном расстоянии;
- потребителей – родителей и учителей, учебно-воспитательных комплексов – тех, кто непосредственно, в повседневной жизни, испытывает на себе все плюсы и минусы инклюзивного образования;
- общественных и родительских организаций, благотворителей, донорского сообщества, которые помогают реализовывать идеи инклюзивного образования;
- населения РФ, общественное мнение которого является важным компонентом общей картины восприятия инклюзивных процессов в образовании.

Основными задачами на пути к общей и комплексной оценке состояния внедрения инклюзии в РФ должны стать:

- исследование общей ситуации, сложившейся в системе образования РФ за годы распространения элементов, принципов и идей инклюзии;
- выявление уровня информированности, восприятия и отношения к идее инклюзивного образования со стороны профессиональных групп, общественных организаций и общества в целом;
- оценка опыта внедрения – удовлетворенности и эффекта, которые уже почувствовали от инклюзии участники образовательного процесса, выявление реальных барьеров и проблем, с которыми они столкнулись;
- выяснение ожиданий и оценка дальнейших перспектив развития инклюзивного образования, а также разработка рекомендаций по усовершенствованию существующей практики.

### Литература

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=883](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=883) (дата обращения: 02.11.2020).
2. Камакина О.Ю. Инклюзивное образование в современной российской школе // Совершенствование профессиональных умений и навыков в условиях педагогической практики: материалы Всерос. науч.-практ. конф., приуроченной к 45-летию образования факультета начальных классов. (г. Махачкала, 29 янв. 2019 г.). Махачкала: Изд-во Дагестан. гос. пед. ун-та, 2019. С. 208–211.
3. Комаричева А.Н. Историко-педагогические предпосылки развития инклюзивного образования // Молодежная наука: тенденции развития. 2019. № 4. С. 41–49.
4. Лыскова Г.Т., Косолапова Л.А. Инклюзивное образование: проблемы как потенциал развития // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: материалы VI Всерос. науч.-практич. конф. для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов: в 2-х т. (г. Пермь, 17–18 апр. 2019 г.). Пермь: Изд-во Пермского гос. гуманит.-педагогич. ун-та, 2019. С. 144–147.

5. Малыгина О.А. Проблемы реализации инклюзивного образования в российских школах // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. (г. Иркутск, 17 мая 2019 г.). Иркутск: Иркут, 2019. С. 262–266.
6. Мерк О.Г. Особенности внедрения инклюзивного образования в условиях современной российской школы // Студенческий вестник. 2019. № 22-1(72). С. 59–60.
7. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (Приняты Генеральной Ассамблеей ООН 20.12.93). [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1901913> (дата обращения: 02.02.2021).
8. Степанова О.С., Николаева А.А. Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России: опыт социологического исследования // Социодинамика. 2019. № 1. С. 49–56.

**NATALIA UOLLAS**

*Volgograd State Socio Pedagogical University*

### **CURRENT STATE OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN RUSSIAN SCHOOL**

*The article deals with the topicality of the inclusive education in the comprehensive schools of Russia. There are revealed the issues of the implementation of the inclusive education at schools, the education and upbringing of the children with special needs at ordinary schools and the unreadiness of the teachers to the implementation of the program in the conditions of the mass school. There are considered the basic tasks and ways of their solution for a successful implementation of the inclusive education in the comprehensive schools of the Russian Federation.*

**Key words:** *inclusive education, comprehensive school, students with special needs, education, children with disabilities.*

УДК 371.3

**М.С. ФОКИНА**

*Воронежский государственный педагогический университет*

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ\***

*Изучаются основные проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в условиях современной цифровизации образовательной системы. Проводится анализ возможных трудностей при внедрении цифровых технологий в инклюзивную среду, а также их преимущества и риски. Рассматривается ряд цифровых технологий, которые могут принести пользу сфере инклюзивного образования, через призму точек их соприкосновения.*

**Ключевые слова:** цифровизация, цифровые технологии, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), образовательный процесс.

Цифровые технологии внедрились во все сферы жизни нашего общества. Дети с ранних лет начинают пользоваться разнообразными гаджетами и смартфонами, привыкать к информационной среде в рамках сети и там же искать новые источники информации, для быстрого ответа на существующие вопросы. В современной педагогической среде, на сегодняшний день, вопрос цифровизации образования является одним из наиболее обсуждаемых тем, в частности, как новый феномен в современной образовательной среде. Многие ученые, занимающиеся данным вопросом, имеют разнообразные мнения о теоретической и практической роли цифровых технологий в образовательной среде, считая, что данный процесс, наравне с позитивным влиянием, имеет и ряд негативных факторов, которые могут стать проблемными для успешного процесса цифровизации образовательной среды. Особенно актуальным данный вопрос выступает в сфере инклюзивного образования.

Внедрение в инклюзивное образование процесса цифровизации может сопровождаться рядом проблем, способных нарушить успешное использование цифровых технологий в инклюзивной образовательной среде.

Так, по мнению Т.В. Никулиной, в условиях цифровизации образования, в первую очередь, происходят глобальные изменения в знаниях и навыках, необходимых детям в современном цифровом мире, во-вторых, немаловажным является процесс обеспечения качества цифровизации образования, в частности, подготовки и переподготовки преподавателей нового века, в условиях цифровой среды, создание эффективной обучающей среды, использующей цифровые технологии, наряду со знакомыми методами и приемами преподавательской деятельности [3, с. 108].

А.Ю. Уваров, в свою очередь, считает, что внедрение современных информационных технологий в инклюзивную образовательную среду, наряду с возникающими трудностями, несёт и массу преимуществ [4]. Так, к примеру, в рамках цифровизации образования, дети с ограниченными возможностями здоровья смогут приобретать знания и навыки, которые помогут им в дальнейшем процессе социализации и адаптации в общественную среду. Цифровые технологии выступают как эффективный и доступный проводник для создания адаптивной образовательной среды в рамках инклюзивного образования. Наряду с данным преимуществом, существует и ряд возникающих проблем цифровизации в условиях инклюзивного образования, таких как: когнитивные, в рамках которой у детей с ограниченными возможностями здоровья могут возникнуть трудности в восприятии учебного материала средствами цифровых технологий, в связи с чем будет падать уровень усвоенных знаний, полученный в образовательном процессе; контент-барьеры, заключающиеся в наличии проблем с усвоением ребенком с ОВЗ языка предлагаемого рабочего устройства или его программного обеспечения; дидактические, в которых ребенок с ОВЗ может оказаться не готов к использованию цифровых технологий в образо-

\* Работа выполнена под руководством Неценко О.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «ВГПУ».

вательном процессе, или, наоборот, у преподавателя могут возникать трудности с предоставлением понятной и доступной информации ребенку с ОВЗ в рамках цифрового инклюзивного обучения; финансовые, т. к. внедрение цифровых технологий в образовательную среду, требуют значительных финансовых затрат.

Одной из значительных проблем цифровизации инклюзивного образования является процесс подготовки квалифицированных специалистов и преподавателей, способных использовать цифровые технологии в качестве эффективного образовательного средства для успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, педагогам и преподавателям необходимо будет осваивать, изучать и разрабатывать новые методики и средства по эффективному внедрению и использованию информационных технологий в инклюзивный образовательный процесс, в связи с чем, на данный момент существует проблема методического обеспечения педагогов необходимой литературой и материалами, для освоения новой методики преподавания в рамках инклюзивного образования.

Также, использование цифровых технологий и средств ИКТ в рамках инклюзивного образования, по мнению Д.З. Ахметовой и Т.А. Челноковой, могут привести к таким негативным последствиям, как: ухудшение здоровья ребенка, как следствие постоянного использования гаджетов, необходимых для цифровой образовательной среды; появление аддитивных нарушений, таких как: интернет-зависимость, напрямую связанную с нарушением когнитивных и психических процессов детей; проблемы коммуникации и социальной адаптации; нарушения в развитии социально значимых качеств личности, появление социальной незрелости и упадок уровня знаний и навыков, получаемых детьми в рамках инклюзивного образовательного процесса [2].

Немаловажной проблемой цифровизации инклюзивного образования становится также проблема поиска и внедрения качественной информации в рамках цифрового инклюзивного обучения, ибо существующее информационное поле, зачастую дает детям ложную информацию, которая впоследствии приводит к падению их уровня знаний и снижению уровня образования.

Наряду с вышеперечисленными проблемами цифровизации инклюзивной образовательной среды, существует и ряд преимуществ, способных повысить уровень осуществления образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья.

В первую очередь, к ним относятся огромные и неограниченные коммуникации, в рамках интернет-среды, возможность быстрого поиска любой информации, касающейся разнообразных образовательных вопросов, расширение познавательных границ детей с ОВЗ, более комфортная и доступная технология обучения, а также упрощенная форма контроля, в рамках свободного использования тестирований и интернет-обучения детей с ОВЗ. Также, применение в инклюзивном образовании средств цифровизации, необходимо для решения компенсаторных образовательных задач, заключающихся в более доступных формах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, которые могут быть подобраны, в зависимости от их индивидуальных потребностей (аудиокнижки, разнообразные специализированные системы DAISI или доступный для каждого HTML). Данные информационные технологии способны помочь детям с ограниченными возможностями здоровья компенсировать их индивидуальные нарушения и получить ряд знаний наравне с обычными детьми в комфортных условиях. Таким образом, внедрение цифровизации в инклюзивную среду способно преодолеть барьер между различными сенсорными, двигательными или поведенческими нарушениями и успешно включить ребенка с ОВЗ в комфортную для него образовательную среду.

Так, к примеру, использование цифрового повествования, в рамках сказкотерапии, способствует обогащению знаний и навыков детей с ОВЗ посредством информационных технологий, развивает их воображение, помогает выражать собственные эмоции, прорабатывать существующие внутренние проблемы и негативные патологии, беспокоящие детей. Цифровые технологии имеют познавательную, социальную и эмоциональную ценность в инклюзивном образовании [1, с. 11]. Являясь доступным, в современном информационном поле, образовательным средством, информационные технологии в рамках цифровизации образования способствуют развитию навыков речи и обогащению речевых

форм и средств родного языка. Развивают знания об окружающем мире и способны предоставить детям разнообразную интересующую их информацию, в зависимости от их индивидуальных потребностей и интересов.

Цифровизация инклюзивного образования является сложным процессом, сопровождающийся рядом проблем и трудностей, решение которых необходимо на ранних стадиях, т. к. решение возникающих проблем на ранних стадиях способствует скорейшему завершению процесса цифровизации инклюзивного образования, который является необратимым в рамках современного общества. Потенциал цифровых технологий для эффективного обучения детей с ОВЗ очень велик, т. к. выполняет компенсаторную функцию, способную обеспечить образовательный процесс ребенка с ОВЗ наравне с обычными детьми, предоставив ему возможность приобретения качественного образования на высоком уровне.

### Литература

1. Алехина С.В. Принципы развития инклюзии в контексте современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
2. Ахметова Д.З. Челнокова Т.А. Инклюзивная педагогика. Казань: Познание, 2019.
3. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
4. Уваров А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Изд-во ВШЭ, 2019.

**MARIYA FOKINA**

*Voronezh State Pedagogical University*

### ISSUES AND PROSPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

*The article deals with the basic issues and prospects of the development and existence of the inclusive education in the conditions of the modern digitalization of educational system. There is given the analysis of the difficulties that are possible in the implementation of the digital technologies in the inclusive environment and their advantages and risks. There is considered the row of the digital technologies that can be useful for the sphere of the inclusive education from the perspective of their shared fields.*

**Key words:** *digitalization, digital technologies, inclusive education, children with disabilities, educational process.*

## II Международная онлайн конференция для молодых исследователей «Иноязычная коммуникация: полипарадигмальный аспект»

УДК 372.881.111.1.

**А.В. ГРИЦАЕНКО**

(alina.gritsaenko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ\*

*Статья посвящена анализу медиатекста – родового понятия всех современных масс-продуктов – и его применения в обучении иноязычному чтению учащихся старшей ступени. Автором были определены границы понятия медиатекст, выделены основные черты, присущие данному лингвистическому явлению, а также выявлены отличительные особенности медиатекста как инструмента обучения иноязычному чтению.*

**Ключевые слова:** медиатекст, текст, чтение, обучение иностранному языку, культурный потенциал медиатекстов.

Будучи первичной данностью всех научных дисциплин [2], текст предстает основополагающим, базовым, а также универсальным понятием в исследованиях культуры информационного общества, философии, теории и культуры коммуникации.

В настоящее время все внимание ученых приковано появившимся относительно недавно явлением медиатекста, входящим в состав медиа-дискурса. Сущность медиа-дискурса определяется посредством передачи смыслов как дискурсивных событий, трансляции наименований, различных метафор, понятий, образов, оценок, мифологем, идеологем на широкую аудиторию с целью формирования общих мировоззренческих принципов [9, 12].

Причиной появления нового типа текста объясняется изменениями, затронувшими современное общество: глобализацией массовой коммуникации посредством внедрения интернета. Результатом такого включения стало расширение возможностей порождения текста новыми медиа.

Обучение чтению тесно связано с пониманием письменного текста вообще, осознанием проблем, которые могут возникнуть при работе с иноязычным письменным текстом, а также какие тексты необходимо отбирать для обучения.

Традиционно в языкознании под текстом понимается письменно или устно оформленное речевое произведение, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, стилистическое обработанное в соответствии с речевой задачей, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку [1, 3]. Такое собирательное определение отражает различные подходы к тексту. Общепринятым является рассмотрение текста с точки зрения синтактики, прагматики и семантики, что дает нам право понимать текст как выходящее за лингвистические рамки явление, отражающее человеческую действительность. Это не просто философский феномен, но и творческий: текст «служит генератором новых сообщений» [6].

Понятие текста не является узкоспециализированным, оно является исходной позицией всех наук гуманитарного цикла. Медиатекст же как понятие на данный момент используется в науках преимущественно коммуникативной направленности для описания реальности массовой коммуникации и массмедиа в современном обществе [8].

Смеем предположить, что именно свойства того или иного средства массовой информации придают тексту новые смысловые оттенки. Так, известный исследователь языка СМИ Алан Белл

\* Работа выполнена под руководством Резник Т.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

пишет: “Definitions of media texts have moved far away from traditional view of texts as words printed in ink on pieces of paper to take on a far broader definition to include speech, music and sound effects, image and so on... Media texts, then, reflect the technology that is available for producing them” (Определения медиатекстов отошли далеко от традиционного представления о текстах как словах, напечатанных чернилами на листах бумаги, чтобы принять гораздо более широкое определение, включающее речь, музыку и звуковые эффекты, изображение и т. д. ... Медиатексты, таким образом, отражают технологию, которая доступна для их производства (перевод наш. – А.Г.) [16].

Под медиатекстом принято понимать «сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и др.)» [14, с. 38], производство информационного или художественного характера, созданное для трансляции средствами массовой коммуникации (статья, фильм, радио/телепередача и т. д.) [10].

Довольно подробно это явление было изучено Т.Г. Добросклонской. Так, сравнивая традиционное понимание текста и представление о медиатексте в его современном проявлении, подчеркивает эту специфику в следующем определении: «Можно сказать, что текст – это сообщение, медиатекст – это сообщение плюс канал» [4, с. 200].

Медиатекст объединяет в себе огромную разнородную массу медийных продуктов: ими могут быть как газетный текст, рекламный текст, блог-страница, так и кинофильм или интернет-сайт. Медиатекст можно понимать как родовое понятие для продуктов масс-медиа.

Так, В.Г. Костомаров отмечает общность масс-медийных текстов: «Все они одинаково непредсказуемы по содержанию и одинаково рассчитаны на непредсказуемую массовую аудиторию, контакт с которой технически опосредован» [7, с. 188].

В этом видится их отличие от разговорных текстов, которые обычно рассчитаны на непосредственно личный контакт. Принципиальное единство медиатекстов автор видит в «необходимости любыми способами установить и продолжить устойчивую связь в среде общающихся» [Там же, с. 189].

Масс-медиа тексты в настоящее время предстают одним из наиболее важных средств обучения иностранному языку, поскольку на их основе возможна отработка всех аспектов языка и видов речевой деятельности.

Следует также отметить огромный потенциал медиатекста как средства обучения лексической стороне речи: масс-медиа тексты всегда аутентичны, а также насыщены культурными фактами и явлениями, происходящими в настоящий момент времени, что делает медиатекст настоящим феноменом иноязычной культуры [11]. Тексты медиа зачастую «являются порождениями представителей конкретного языкового общества, а значит, они отражают культуру этого общества, в частности, через языковое оформление текста массмедиа, и то, как это общество относится к событиям в других странах мира» [15, с. 176].

В данной работе мы рассмотрим медиатекст как средство обучения иноязычному чтению старшеклассников.

В методике существуют два подхода к пониманию чтения. Чтение можно рассматривать как средство обучения и контроля, а также как самостоятельный вид речевой деятельности. Так, чтение, как рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой зрительное восприятие и осмысление графически оформленной речи. Результатом чтения выступает понимание и осмысления всего текста для последующего отбора необходимой информации и ее переработки.

Главной задачей обучения чтению является научить учащихся «самостоятельно извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения» [13, с. 141].

Проблема формирования навыков чтения довольно традиционна в теории и практике преподавания иностранного языка. Перед педагогом стоит важная задача не просто научить школьника читать текст, но и осмысливать его содержание с разным уровнем проникновения в содержащуюся в тексте информацию, а также привить учащимся вкус к самостоятельному чтению на иностранном языке [5].

Использование аутентичных текстов медиа-коммуникации представляет собой не просто один из важнейших способов формирования межкультурной компетенции ученика, который отличается определенной трудоемкостью: отбор того или иного текста является настоящей задачей, которая стоит перед педагогом: необходимо не просто выбрать газетный отрывок, а проанализировать его с точки зрения его лексического наполнения, актуальности и возможной степени понимания его учениками. Именно поэтому мы предлагаем включать работу с медиатекстами на старшем этапе, поскольку почти полное понимание аутентичного текста возможно лишь на уровне владения иностранным языком B1 и выше.

Определяя медиатекст гиперонимом публицистического, газетного текстов, мы понимаем под медиатекстом единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере медиа. Свой выбор мы остановили на текстах таких газет, как The Daily Mail, The Independent, the Daily Telegraph, Daily Express [19].

Данные тексты могут быть охарактеризованы как тексты, целью которых является воздействие на сознание аудитории, рассчитанные на отклик какого-либо лица или социального института, т. к. зачастую представленная информация носит дискуссионный характер.

Следует оговорить преимущества использования такого рода медиатекста при обучении чтению:

1. Относительная свобода выражения мысли (ученики старшего этапа оценят по достоинству возможность высказаться и обсудить прочитанное, зачастую тексты такого формата притягивают внимание к себе и не оставляют равнодушными, а наличие заинтересованности в предмете ведет к повышению мотивации ученика).

2. Принцип учета аутентичности (материал может отражать новые веяния, происходящие в языке, возможно наличие незнакомых ранее ученикам грамматических конструкций и оборотов, что позволит расширить их кругозор).

3. Наличие различного рода интертекстуальных вставок: цитат, аллюзий и реминисценций, позволяющих проводить разного рода работу с текстом, начиная с анализа его грамматических особенностей и заканчивая изучением иноязычных вкраплений.

4. Насыщенность текстов словами, обозначающими реалии страны изучаемого языка, а также культурно-специфичной лексикой. Так, знание реалий поможет лучше овладеть информацией, а также понять идеологию носителей языка, прочувствовать на себе их культурные ценности и ориентиры.

5. Устойчивость на всех уровнях: на уровне формата, содержания. Организованная и устойчивая структура текста облегчает его восприятие, а соответственно, понимание содержания.

Нами была предпринята попытка опытным путем определить особенности применения медиатекста в обучении иностранному языку. Так, второй раздел данной статьи отражает непосредственную работу со статьей из газеты "The Guardian" под названием "Among Us: the video game that has shot 100 million players into outer space".

Выбор данной статьи объясняется следующими факторами: особую популярность среди школьников эта игра приобрела не так давно, а значит, данная тема может оказаться им интересной. Полезным также будет изучить, как одно и то же явление (игра) обсуждается в разных странах мира: сравнение двух картин мира – родной и страны изучаемого языка. По лексическому наполнению данная статья подходит, поскольку не перегружена различного рода политическими или узкоспециализированными терминами, а значит ее чтение не вызовет особых сложностей.

Обычно работу над любым текстом принято делить на несколько этапов: предтекстовый (Pre-reading), собственно чтение (Reading) и послетекстовый (Post-reading).

Целью предтекстового этапа является снятие языковых трудностей посредством ознакомления с темой, социокультурными понятиями и реалиями, которые отражены в тексте.

Предтекстовый этап в этом случае следует начать с вопросов, касающихся заголовка: Do you like to play video-games? What kind of games do you prefer more: action, adventure, role-playing, simulation,

strategy, or sports? Why? Do you know something about the game “Among us”? Do you like to play video-games at some Zoom’s parties? What is the aim of online-games?

Перед работой с текстом целесообразно будет использовать один из приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо, как таблица «З – Х – У».

Таблица «З – Х – У» отражает конкретные действия ученика с информацией, т. е., что он знает (колонка 1), что хочет узнать (колонка 2) и что узнал (колонка 3). В таблице также присутствуют графы с колонками «Категория информации» и «Источники информации».

На данном этапе возможно заполнение только первых двух колонок: что ученик знает о мире игр и что хочет узнать.

Далее учеников необходимо познакомить с лексикой, которая может оказаться незнакомой для них: smash-hit (n.) – a popular or successful song, movie, or game [18]; an impostor (n.) – a person who pretends to be someone one else in order to deceive others [17]; to jettison (v.) – to get rid of something or someone that is not wanted or needed [Там же]; sus – a short form of a word ‘suspicion’, vent (v.) – an ability of travel and hiding around the map (in a game), to blow off a little steam – to release strong emotions or energy by engaging in some kind of enjoyable activity [Там же]; desperately (adv.) – extremely or very much [Там же].

Следующим этапом идет собственно чтение текста. Здесь можно выделить два типа чтения: skimming (reading for gist) – позволяет понять текст в целом, без детального осмысления; scanning (reading for detail) – в процессе поиска определенной информации позволяет углубить понимание прочитанного. Для начала ученики читают текст ради общего понимания, а затем более внимательно.

После первого прочтения следует спросить обучающихся, что нового они узнали из данной статьи: Let’s discuss about the impact of the game “Among us”. Why is it so popular nowadays?

При более внимательном чтении можно воспользоваться приемом ИНСЕРТ, суть которого заключается в оформлении специальных пометок во время чтения:

- !! – уже знакомая информация;
- + – новая информация;
- – противоречит моим представлениям;
- ? – информация непонятна или недостаточна.

Данные пометки выносятся в виде таблицы, таким образом ученик структурированно представляет уже обработанную им информацию. Сюда же можно и включить вопросы с множественным выбором ответа, True/False sentences.

Послетекстовый этап можно открыть заполнением последней колонки таблицы «З – Х – У». Необходимо также дать ученикам возможность использовать на практике навык устной речи: высказать свое мнение по вопросу, дискутировать друг с другом, представить возможное развитие событий: Do online-games connect people? What do you think about the sequel of the game? Will it be developed?

Подводя итог вышесказанному, следует сказать, что медиа-тексты в обучении иноязычному чтению могут служить материалом для разработки на их базе комплекса упражнений, которые позволят формировать у школьников на завершающем этапе обучения межкультурную компетенцию параллельно с совершенствованием навыков и умений иноязычной коммуникативной компетенции.

### Литература

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. 4-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2005.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта: Наука, 2008.
5. Ильина Т.С. Обучение чтению газет и журналов на уроке иностранного языка в средней школе // Молодой ученый. 2014. № 6(65). С. 715–718. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/65/10753/> (дата обращения: 29.11.2020).
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров // Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2004.
7. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005.

8. Красноярова О.В. Текст и медиатекст: проблема дифференциации понятий // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4. № 1. С. 85–100.
9. Кривенко Б.В. Язык массовой коммуникации. Лексико-семиотический аспект. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1993.
10. Кузнецова А.В. К определению понятия медиатекста // Изв. вузов. Северо-Кавказский регион. Сер.: Общественные науки. 2010. № 5(159). С. 141–145.
11. Меркиш Н.Е. Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении // Язык и культура. 2017. № 39. С. 226–236.
12. Полонский А.В. Медиа-дискурс – концепт: опыт проблемного осмысления // Современный дискурсанализ. [Электронный ресурс]. URL: <http://discourseanalysis.org/ada6/st43.shtml> (дата обращения: 28.11.20).
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005.
14. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001.
15. Шеваршинова Е.И. Применение медиатекстов с целью взаимосвязанного обучения иностранному языку и межкультурному общению студентов языковых факультетов // Наука и школа. 2015. № 1. С. 175–181.
16. Bell A. Approaches to Media Discourse. London, Blackwell, 1996.
17. Cambridge dictionary: [сайт]. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 29.11.2020).
18. Collins English Dictionary Online: [сайт]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 29.11.20).
19. Fisher A. Among Us: the video game that has shot 100 million players into outer space // The Guardian. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/games/2020/nov/29/among-us-video-game-100-million-outer-space> (дата обращения: 29.11.20).

**ALINA GRITSAENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

# **DIDACTIC POTENTIAL OF MEDIA TEXTS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE READING OF SENIOR STUDENTS**

*The article deals with the analysis of media text as the generic concept of all modern mass products and its application in teaching foreign language reading at high school. The author defined the boundaries of the concept of media text, highlighted the main features of this linguistic phenomenon and identified the distinctive features of media text as a tool for teaching foreign language reading.*

**Key words:** *media text, text, reading, foreign language teaching, cultural potential of media texts.*

УДК 821.111

**Ю.А. ДОЛГОВА**

(juliaxdolgova@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РОМАНЕ ТЕРРИ ПРАТЧЕТТА “THUD”\***

*Предпринята попытка анализа особенностей применения стилистических приемов в романе “Thud”, написанным Терри Пратчеттом, одним из самых известных авторов, работавших в жанре фэнтези. Благодаря, умело используемым стилистическим приемам, Терри Пратчетту удалось привнести нечто новое в сам жанр фэнтези, что позволило ему создать образ реального мира.*

**Ключевые слова:** Терри Пратчетт, стилистические приемы, антономазия, жанр, фэнтези, стилистика.

На сегодняшний день Терри Пратчетт является одним из наиболее востребованных и читаемых авторов в Великобритании и в мире. Он – один из наиболее успешных писателей, работавших в жанре фэнтези, который сумел привнести новое слово в сам жанр фэнтези, а также создал свой стиль изложения текста. Жанр фэнтези является особым литературным жанром со специфически выстроенным сюжетом.

Данное исследование посвящено изучению особенностей применения стилистических средств в романе Терри Пратчетта “Thud” [3].

Целью данного исследования мы поставили выявление и анализ стилистических особенностей английского языка в романе Терри Пратчетта “Thud”.

Терри Пратчетт, автор известных произведений в жанре фэнтези, качественно использовал стилистические средства английского языка для создания и развития своего мира на страницах романа “Thud”. Жанр фэнтези сам по себе является уникальным, потому что он вобрал в себя все самое интересное и захватывающее из других жанров. С одной стороны, он приближен к реальности, поэтому каждый из читателей и может так живо и явно представить себе придуманную автором картину. Для создания достоверной картины автор использует большое разнообразие стилистических средств.

Каждый троп выполняет свою уникальную роль в развитии сюжета и создании новых образов. В процессе анализа романа “Thud” было выявлено, что доминирует такой стилистический прием, как антономазия.

Употребление различных стилистических средств и приемов оправдано тем, что необходимо создать яркий и реалистичный образ нереального мира.

Архаизмы, историзмы, диалектизмы, в том числе и жаргонизмы гармонично сочетаются и воплощаются в речи героев произведения.

Помимо этого, писателями, в том числе и Терри Пратчеттом, были созданы специальные новые языки для различных живых существ, описанных им в книге. Часто такие языки создаются писателями на основе реально существующих или существовавших языков, например, Дж. Толкиен создавал языки своих рас на основе диалектов некоторых славянских племен.

Например, в анализируемом романе “Thud” Терри Пратчетт использовал созданный им язык гномов. Например:

“–*Hah. D'rkza. Too much time in the sun*” [3, с. 16].

“–*We are discussing the appointment of a zadkrdga...*” [Там же, с. 93].

Из этого можно вывести и следующую закономерность создания произведения в жанре фэнтези. Зачастую, авторы, так или иначе, основываются на мифах и легендах мира, а также для приближения выдуманного мира к реальному, авторы отражают и действительную культуру выбранных им народов.

\* Работа выполнена под руководством Бровиковой Л.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Жанр фэнтези, среди всей литературы, открывает автору и его читателю совершенно огромное поле для развития фантазии, как бы автор не описывал предметы или явления, реципиент воспримет это в определённо новом русле.

Фэнтези, как литературный жанр, объединяет в себе черты многих других жанров, он может быть эпичен, ужасен, романтичен и волшебен. Мир, созданный Терри Пратчеттом в его романе “Thud”, уникален своей географией, личностями, историей, которые были непередаваемо созданы автором, применяя всевозможные стилистические средства английского языка.

Конечно, главный город Плоского мира, Анк-Морпорк, населен всевозможными существами: от троллей и гномов до големов, вампиров и зомби, но в целом он волей-неволей напоминает типичный мегаполис. Англичане видят в нем Лондон, американцы – Нью-Йорк. Местные жители не спешат обращать внимание на чужие проблемы, они жадны до развлечений, постоянно ругают власть и недолюбливают чужеземцев. Все это указывает на то, что хотя роман и написан в жанре фэнтези, он близок каждому читателю. Потому что за пеленой магии, нам удастся рассмотреть некоторые проблемы реального современного общества, например ксенофобия, социальное неравенство, сексизм и др.

Роман Терри Пратчетта “Thud” описывает читателю совершенно уникальный мир. О нем уже говорилось в других произведениях автора. Кратко резюмируя, основное содержание анализируемого романа, необходимо отметить, что события происходят в городе Анк-Морпорк. В нем умудряются ужиться самые разные расы. Расы, в романах Терри Пратчетта, это не то же самое, что расы в нашем, реальном мире. Расы, в жанре фэнтези – это, скорее, виды. В анализируемом романе “Thud” появляются такие расы, как гномы, тролли, люди, вервольфы, вампиры и др. Они не просто соседствуют друг с другом, но еще и работают. Например, самый разношерстный коллектив можно встретить в Страже, о которой и идет речь в цикле о страже и в самом романе “Thud”. Стража является неким подобием реальной нам полиции, их участок носит название “Pseudopolis Yard”.

При огромном множестве рас, соответственно, есть свои особенности в географических названиях мест их проживания, а что самое главное – в именах. Терри Пратчетт использует имена героев, чтобы наделить их какими-то физическими особенностями, или особенностями характера.

Имена собственные (создаваемые автором в процессе написания произведения) могут быть построены на каком-либо стилистическом приеме антономазии, оксюмороны, олицетворении.

Необходимо проиллюстрировать данную тенденцию примерами из самого произведения:

**Mr. Shine** – это своего рода «бог» для троллей. Никто не знает, как он выглядит, никто не знает, кто он такой по существу. О нем ничего не известно. Таким образом, перед нами встает вопрос о том, почему же Терри Пратчетт дал ему именно такое имя. Shine – сияющий или блеск. Блестящи его поступки. Он всегда помогал троллям и командору. Он быстро появляется и исчезает, прямо как блик. Вдобавок, его можно противопоставить гномьему «божеству» “*Darkness*” или «Тьме». Противопоставление (антитеза) может быть понято особенно ярко с учетом вечной негласной войны и постоянных стычек между гномами и оборотнями.

**Carrot Ironfoundersson** – из этого имени следует, что персонаж, должно быть, высокий и крепкий, а также имеет рыжие волосы. Можно интерпретировать выбор имени для персонажа как олицетворение. Фамилия же указывает на то, что он гном. Все гномьи фамилии в романе, так или иначе, были связаны с добычей и обработкой руды и металлов. Вот и в данном случае Carrot относится к «ищущим железо», если разложить его фамилию на составные части. Окончание в фамилиях гномов, зачастую – **sson**. Это определенная отсылка к фамилиям скандинавских викингов, которые были довольно воинствующими племенами. Совершенно очевидно, что это было сделано, в том числе, чтобы сильнее указать на воинственность расы гномов.

**A.E. Pessimall** – в данном случае стилистически окрашена фамилия этого персонажа. Это, в своем роде, ирония. Его фамилию можно понять, как характеристику человека, который не понимает сарказма, иронических замечаний и, в принципе, не имеет чувства юмора. Даже его инициалы, используемые автором вместо имени, довольно ярко описывают то, каким перед нами должен предстать этот персонаж.

*“You mean you weren’t named, you were initialed?”* [3, с. 29]

Данная цитата показывает читателю, что у *A.E. Pessimist* не было имени. Он работал простым чиновником. Самым, что ни на есть обыкновенным, которому и имя-то не нужно. Т. Пратчетт таким образом хотел подчеркнуть незначительность его личности в городе Анк-Моркпорк.

*Cheery Littlebottom* – женщина-гном. В фамилии мы можем увидеть сложение слов, что в том числе указывает на ее расу. Фамилии гномов, в романе Терри Пратчетта “*Thud*”, образуются путем сложения двух слов. Зачастую, такие фамилии говорят о роде деятельности предков того или иного гнома, но фамилия *Cheery* говорит скорее о том, какими качествами хотел наделить ее Терри Пратчетт.

Ее имя, явно, нарочито-женское. Оно напоминает французское слово “*chérie*” – дорогая. В данном случае, можно уловить некий намек на гендер. Она идентифицирует себя женщиной.

Она гном, а среди них не принято открыто подтверждать свою половую принадлежность, это считалось позором, но *Cheery* признавала.

*“Are you mad, sir? You know what they think about female dwarf who actually admit it”* [Там же, с. 72]

Что касается расы троллей, то с их именами все довольно просто. Их имена обычно связаны с названиями камней и минералов. Например:

- *Brick*;
- *Hardcore*;
- *Mica*;
- *Schist*;
- *Chrysoprase*.

*“His name was called Brick because he had been born in the city, and trolls made of metaphorical rock, often take on the nature of the rocks. His hide was a dirty orange, with a network of horizontal and vertical lines; if Brick stood up close to a wall, he was quite hard to see”* [Там же, с. 101]

Из данной цитаты следует, что имена троллям давались по внешней характеристике, в том числе *Brick* – совершенно обычный, ординарный тролль родом из города. Как и кирпичей в постройке, таких троллей, как он, великое множество. Таким образом, в данном случае можно пронаблюдать явление *speaking name*.

Полное имя девушки-вампира *Sally* выглядит, как *Salacia Delorisista Amanita Trigestrata Zeldana von Humpeding*. В этом сочетании можно проследить германские корни. В данном произведении довольно много отсылок к Германии, например, такое географическое название, как *Uberwald*.

Подобные аллюзии на реальные места приближают читателя к описываемым автором локациям, создавая более реалистичную картину, которую читателю легче представить в процессе чтения.

В общем и целом, анализируемый роман носит некую юмористическую направленность, что видно и в именах героев, так и в их репликах. Этот тезис также необходимо проиллюстрировать некоторыми примерами:

*“It only happens in newspapers”* – Главного героя посещает такая мысль. Он иронично подмечает, что все невозможное может произойти лишь в газетной статье.

*“Have you heard of Mr. Shine, sir?”*

*Do you clean stubborn surfaces with it? said Vimes”* – Вновь главный герой иронизирует, теперь уже над именем бога троллей *Mr. Shine*. По всей видимости, автор хотел подчеркнуть, что *Vimes* абсолютно не верит в эту сущность.

*“It’s only stamps, sir, said Cheery. I mean, there’s no law against stamps.....”*

*There ought to be one against being a bloody fool!”* [Там же, с. 39] – Эта ирония вновь основана на нелюбви командора к печатным изданиям. Он выражает свое недовольство их работой сквозь призму иронии. Также необходимо отметить, что для усиления иронии Терри Пратчетт использовал сниженную лексику “*bloody*”.

*“Any history of policing in your family?”*

*No, just the throat-biting”* [Там же, с. 62] – В данном случае ирония основана на расовом отличии вампира. Согласно сюжету, *Sally* – первый вампир в Страже. *Vimes* задал ей один из стандартных воп-

росов при собеседовании, но Sally решила иронично подметить, что она первая. Это как нельзя хорошо отражает ее характер, потому что она хоть и вампир, но она готова жить с другими по их порядкам. И чувство юмора помогает ей.

*“Did use one, said Vimes*

*Yup. As a doorstep, rumbled Detritus, behind him”* – В данном отрывке идет речь о некой «техно-фобии» главного героя. Он утверждает, что он использовал подаренное женой устройство. Его помощник иронично заметил, что не по назначению.

Терри Пратчетт очень умело апеллировал метафорами в анализируемом романе. Во-первых, с помощью данного стилистического приема ему удастся создать волшебную, но в то же время реалистичную атмосферу.

Терри Пратчетт, в анализируемом романе, естественно использует эпитеты, т. к. именно они помогают подчеркнуть какое-либо слово или словосочетание, придав ему образное определение. Эпитеты в значительной мере влияют и на читательское восприятие: текст с ними наполняется новыми красками и смыслами.

При анализе данного произведения, удалось вывести и еще одну особенность употребления стилистических средств Терри Пратчеттом. Он довольно часто использовал игру слов, для создания неповторимой атмосферы и характеров персонажей. К примеру:

*“We’ve had a burglareah, officer!*

*Burglar rear? said Nobby”* [3, с. 48]

Употребление Т. Пратчеттом антономазии необходимо для достижения полноценной и реалистичной картины. Именно благодаря этому приему герои предстают перед читателем реальными и полноценными.

Все сказанное выше дает возможность предположить, что исследование обладает практической значимостью, которая состоит в том, что романы Терри Пратчетта довольно актуальны среди исследователей-лингвистов, потому что автор является одним из самых неординарных представителей жанра фэнтези, умело апеллирующего различными стилистическими приемами. Его стиль характеризуется частым употреблением иронии и антономазии. Данное исследование может являться первой ступенью для дальнейшего и более глубокого анализа романа “Thud”.

### Литература

1. Беренкова В.М. Жанр фэнтези как объект лингвистического исследования // Вестник Адыгей. гос. ун-па. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 4. С. 91–93.
2. Гунарёва Е.С. Творчество Терри Пратчетта в современной фэнтези-литературе // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12(68). С. 915–917.
3. Pratchett T. Thud! London: Corgi Books, 2006.

**YULIA DOLGOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PECULIARITIES OF THE USE OF THE STYLISTIC DEVICES IN THE NOVEL “THUD” BY TERRY PRATCHETT**

*The article deals with the analysis of the peculiarities of the use of the stylistic devices in the novel “Thud” by Terry Pratchett, one of the most well-known authors in the genre of fantasy. Thanks to the stylistic devices that are used skillfully Terry Pratchett managed to introduce new in the genre of fantasy that allowed him to create the image of a real world.*

*Key words: Terry Pratchett, stylistic devices, antonomasia, genre, fantasy, stylistics.*

УДК 81

**Е.И. ЧЕРНАЯ**

(muse.1967@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ЭКСПРЕССИВНОСТИ (на материале произведений французских авторов)\***

*Рассматривается понятие категории экспрессивности на материале художественного текста. В сравнительно-сопоставительном аспекте представлены фонетический, морфологический, лексический и синтаксический уровни анализируемой коммуникативной категории.*

*Ключевые слова: экспрессивность, фонетические, морфологические, лексические, синтаксические средства реализации категории экспрессивности.*

Целью настоящей статьи является анализ реализации категории экспрессивности в современном художественном дискурсе. Объектом нашего исследования является категория экспрессивности.

В качестве предмета исследования рассматриваются экспрессивность персонажа художественного произведения, а именно фонетические, морфологические, лексические и синтаксические средства, репрезентирующие анализируемую категорию.

Материалом исследования послужили произведения современных французских писателей: “La fille de papier” Гийома Мюссо, “Les gens heureux lisent et boivent du café” Аньес Мартен-Люган [14, 15].

Новизну работы мы видим в том, что в фокусе нашего исследования оказывается категория экспрессивности, которую используют современные французские авторы для создания образа выразительного персонажа в его речи и описании внешности.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные нами результаты анализа категории экспрессивности, а именно средств ее реализации, найдут применение при чтении теоретических курсов по стилистике, а также лексикологии французского языка.

В нашей работе были использованы следующие методы и приемы: 1) метод контекстуального анализа; 2) дескриптивный метод; 3) метод целенаправленной выборки; 4) метод сравнительного анализа.

Многочисленные исследования, посвященные анализу категории экспрессивности, позволяют выделить различные средства ее реализации.

Используя средства и приемы экспрессивности, писатель производит эмоциональное воздействие на читателя, позволяя грустить, радоваться, переживать все чувства персонажа. Индивидуальность писателя проявляется в выборе различных средств создания экспрессивного персонажа.

Отметим некоторые подходы к определению экспрессивности:

- 1) *аффективность, связанная с нарушением логического* [2, 6];
- 2) *эмоциональное воздействие на адресата* [7, 9];
- 3) *оценочно-выразительная характеристика* [12];
- 4) *выражение субъективного отношения к высказыванию* [8, 13];
- 5) *увеличение интенсивности языкового знака* [1, 3, 4];
- 6) *актуализация качественно-количественной характеристики предмета и выражение его эмоциональной оценки* [11].

В лингвистических исследованиях экспрессивность зачастую определяется через категорию выразительности. Несмотря на близость и кажущуюся синонимичность указанных понятий, в нашей работе мы придерживаемся определения экспрессивности Е.М. Галкиной-Федорук, которая утверждает, что экспрессивность – это усиление выразительности, изобразительности, увеличение воздействующей силы сказанного. В этом определении можно отметить синтез функций и характеристик изучаемого нами явления [4].

\* Работа выполнена под руководством Кузнецовой В.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Реализация категории экспрессивности происходит на следующих фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях, включающих следующие средства актуализации:

- 1) несвойственными для данного языка изменениями звуков, акцентными и интонационными средствами;
- 2) морфологические средства экспрессивности (словосложение и аффиксация);
- 3) экспрессивные лексические средства, представленные словами, имеющими помимо своего основного значения оценочный компонент, а также междометиями и усилительными частицами;
- 4) синтаксические средства экспрессивности (изменение порядка слов, эллиптические конструкции, повторы) [5].

Таким образом, можно утверждать, что экспрессивность присуща всем языковым уровням.

Мы находим этому подтверждение в романе *“La Fille de papier”* современного французского писателя Гийома Мюссо [15]. Автор создает образ своего героя с помощью средств экспрессивности, реализующихся на всех уровнях языка.

Для исследования романов нами были выделены следующие критерии:

- 1) речь персонажей на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях языка;
- 2) описание внешности главных героев на лексическом уровне языка.

Так, Г. Мюссо использует разнообразные приемы для придания большей выразительности речи главного героя. Охарактеризуем наиболее частотные.

1. Фонетические средства выражения экспрессивности. Автор указывает графически, путем повтора гласных на длительность звука в словах: *“Cheeeese!”*; *“Nooon!”* [14]. Также Г. Мюссо выделяет интонацию своего героя, выделяя заглавными буквами ударные слова во фразах: *“Parce que je suis CHEZ MOI et que CHEZ MOI, je n'ai pas de comptes à te rendre”*, *“L'ACHEZ-MOI, vous me faites mal!”* [14];

2. Морфологические средства, а именно диминутивные суффиксы *“-ette”*, *“-elle”* в словах: *“chambrette”*, *“la pochette”*, *“la placette”* [Там же];

3. Лексические средства, например, эпитеты: *“cette quiétude, apparente et fragile”*, *“j'émergeais en nage, raide et grelottant”* [Там же]. Автор прибегает к использованию метафор: *“emmuré dans une cuirasse chimique”*, *“injecter une dose de créativité dans les veines”*; сравнения: *“chaque repartie claquait comme une gai fle”*; олицетворения: *“l'envie m'avait déserté, mon imagination s'était tarie”*; фразеологизмов: *“revenons à nos moutons”*, *“une fille qui yoyote de la cafetière”* [Там же];

4. Синтаксические средства. Автор выражает экспрессию с помощью пунктуации, используя восклицательные знаки в разных фразах героя на протяжении всего повествования: *“C'est vous qui aviez piqué les clés de Milo!”*, *“Donnez-moi ça!”*, *“Bon, venez-en au fait!”*. Также Г. Мюссо прибегает к использованию синтаксического параллелизма: *“Je me souviens du cri qu'a poussé Carole. Je me souviens des rideaux satinés qui flottaient dans le vent. Je me souviens de cette brèche béante dans laquelle s'est engouffrée une bourrasque qui a fait voltiger quelques papiers et renversé un vase. Je me souviens de l'appel du ciel...”* [Там же].

Для описания внешности персонажей автор применяет различные тропы, а именно эпитеты: *“hirsute, blafard”* [Там же], *“elle avait l'allure élancée, dynamique et sensuelle, la frimousse lumineuse, le visage un peu anguleux, piqué de discrètes taches de rousseur”* [Там же]; сравнения *“ses yeux clairs comme de l'eau”*; метафоры *“son corps de liane, sa peau de marbre, ses yeux d'argent”* [Там же].

Проанализировав все отмеченные средства и примеры, мы пришли к выводу, что наиболее частыми и излюбленными приемами Г. Мюссо по созданию экспрессивного образа персонажа являются: эпитеты, метафоры, а также восклицательные предложения.

Опираясь на представленные критерии, мы также обратились к роману *“Les gens heureux lisent et boivent du café”* современной французской писательницы Аньес Мартен-Люган. В данном произведении нами были отмечены:

1. Лексические средства, а именно эпитеты: *“Il était froid, distant”, “frigorisée, courbaturée, exténuée”*. Мартен-Люган использует образные сравнения *“j’avais dormi comme un bébé”, “j’avais ravalé mes larmes et ri comme une bécasse”, “Ils étaient venus, mécaniques et rigoureux comme des horloges suisses”*; метафору *“forgé une carapace pour se protéger de tout le monde”*; многочисленные фразеологизмы: *“enterré la hache de guerre”, “il disait que j’étais tête en l’air”, “Edward me fusilla du regard”*; оксюморон: *“un bel oeil au beurre noir”*, антитезу *“Son calme tempérait l’exaltation permanente de sa femme”* [13];

2. Синтаксические средства. Подобно Г. Мюссо, писательница прибегает к выражению экспрессивности через восклицательные знаки: *“Filez! Oust!”*, *“Je ne veux plus vous voir!”*. Также автор использует синтаксический параллелизм во фразах: *“J’avais froid. J’avais chaud. J’avais mal”*. В особенно эмоциональных моментах повествования встречается фигура умолчания, позволяющая акцентировать информацию без вербальной передачи: *“Je passe ma vie à vous attendre. Tout est prêt, à la maison, pour vous... On me dit que ce n’est pas normal. Alors, je vais m’en aller. Tu te souviens Colin, tu voulais qu’on aille en Irlande, j’ai dit non, j’étais bête... j’y vais pour quelque temps. Je ne sais pas où vous êtes, tous “les deux, mais j’ai besoin de vous, surveillez-moi, protégez-moi. Je vous aime...”*, *“Et Clara... notre fille...est partie avec lui...”* [Там же].

Описание персонажей происходит через восприятие главной героини, для этой цели автор использует многочисленные эпитеты: *“Elle était splendide, élancée, des formes harmonieuses, un regard de velours”*; а также сравнения: *“Elle mettait en valeur ses formes dignes de celles d’une actrice italienne et jurait comme un charretier”*; *«ses yeux noirs comme le charbon»* [Там же].

Таким образом, мы отметили эпитеты, сравнения и фразеологизмы как главные средства, используемые писательницей Аньес Мартен-Люган для создания образа экспрессивного персонажа.

Сравнительно-сопоставительный анализ средств экспрессивности двух авторов позволил нам сделать вывод о том, что использование эпитетов и сравнений свойственно как для Гийома Мюссо, так и для Аньес Мартен-Люган. Эти средства экспрессивности являются самыми частотными, они эмоционально окрашивают речь персонажей, а также служат для описания внешности, способствуя созданию яркого образа героев произведения.

Отличия в использовании писателями экспрессивных средств заключаются в том, что в своем фантастическом произведении Гийом Мюссо передает экспрессивность на всех языковых уровнях, в отличие от Мартен-Люган, которая выражает экспрессивность только на лексическом и синтаксическом уровнях. Также для Гийома Мюссо свойственно графическое акцентирование лексических единиц, что помогает читателю прочувствовать эмоциональность в речи героя.

Экспрессивность персонажа А. Мартен-Люган передается благодаря реализации тропов преимущественно на лексическом уровне языка, но при этом мы отметили большее разнообразие средств, в сравнении с Г. Мюссо.

В качестве заключения отметим следующее. Анализ средств экспрессивности, используемых авторами художественных произведений, приводит нас к выводу о том, что реализация изучаемой нами категории в художественном дискурсе зависит от стиля автора произведения, а также продиктована образом персонажа, его характером и обстоятельствами жизни, с которыми ему пришлось столкнуться.

### Литература

1. Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста: Типы выдвижения и проблема экспрессивности // Экспрессивные средства английского языка. Л.: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1975. С. 11–20.
2. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2004.
4. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке: сб. ст. по языкознанию: профессору Московского университета акад. В.В. Виноградову. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1958.
5. Гридин В.Н. Экспрессивность // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 591.
6. Доза А. История французского языка / под ред. и с предисл. М.С. Гурычевой. М.: Едиториал УРСС, 2003.
7. Долинин К.А. Стилистика французского языка. М.: Просвещение, 1987.

8. Колбукова И.В. Принципы и методы представления экспрессивной семантики слова в двуязычном словаре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
9. Кругликова Л.Е. Структура лексического и фразеологического значения. М.: Наука, 1988.
10. Кузнецова В.В., Остринская Н.Н. Специфика изучения коммуникативной категории выразительности // Филологический аспект. 2018. № 10(42), С. 89–99.
11. Лукьянова Н.А. О семантике эмоционально-оценочных слов русского языка // Семантическая структура слова. Кемерово: Изд-во Кемеровского ун-та, 1984. С. 72–80.
12. Пиотровский Р.Г. Очерки по стилистике французского языка. Морфология и синтаксис. Л.: Типография № 1 «Печатный двор» им. А.М. Горького, 1960.
13. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976.
14. Martin-Lugand A. Les gens heureux lisent et boivent du café. Paris: Éditions Michel Lafon, 2013.
15. Musso G. La Fille de papier. Paris: XO éditions, 2010.

**EVGENIYA CHERNAYA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**IMPLEMENTATION OF THE EXPRESSIVENESS CATEGORY  
(based on the works of the french authors)**

*The article deals with the concept of the expressiveness category based on the fictional texts. There are presented the phonetic, morphological, lexical and syntactical levels of the analysed communicative category in the comparative aspect.*

**Key words:** *expressiveness, phonetic, morphological, lexicalsyntactical means of the implementation of the expressiveness category.*









## **XIV Международный студенческий форум «Воспитание детей и молодежи в современном мире»**

УДК 159.9.072

**Т.П. ЖУКОВА, Г.А. ЗАХАРОВА**

(aravai.da@mail.ru, sofi.barshak@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ДИАГНОСТИКА КРИЗИСНОГО НОВООБРАЗОВАНИЯ: ГОРДОСТЬ ЗА ДОСТИЖЕНИЕ\***

*Рассматривается центральное новообразование кризиса 3-х лет – «гордость за достижение».  
Выявляется уровень новообразования «гордости за достижения».*

*Ключевые слова: кризис 3-х лет, новообразования, ранний возраст, диагностическая методика, близнецы, семизвездье симптомов.*

Дети в раннем возрасте интересны своим отношением к восприятию полной картины действительности и поведением к сверстникам. Этот возраст протекает, преобразуя представления ребёнка и меняя его отношение к окружающему миру, происходит замена старых потребностей на новые. К концу раннего возраста возникает кризис, который впервые был описан Эльзой Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка» как кризис трёх лет [10]. Этот этап в жизни ребёнка даёт ему свободу в проявлении своего поведения по отношению к окружающим его людям. По мнению Э. Келер, симптомы кризиса таковы: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест – бунт, обесценивание взрослых, стремление к деспотизму [12].

Кризис трёх лет – один из «больших» кризисов развития детей. Он начинается в 2,5–3 года. Ребёнок уже демонстрирует первые признаки своего изъяснения, это проявляется в желании делать всё самостоятельно, без помощи взрослых.

Большой вклад в изучение кризиса 3-х лет, как переходный период от раннего к дошкольному возрасту, был сделан отечественными и зарубежными психологами. Зарубежные исследования проводились К. Бюллером, С. Холлом, Э. Эриксоном [16]. В отечественной психологии кризис рассматривали Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин [1, 2, 7, 8, 15].

Д.Б. Эльконин считал, что кризис трех лет – это кризис социальных отношений, а всякий кризис отношений есть кризис выделения своего Я [15]. Такой же точки зрения придерживался американский психолог Э. Эриксон, полагающий, что в этом возрасте у ребёнка формируется воля, независимость, самостоятельность [16]. Кризис трёх лет является определением «Я» у ребёнка от окружающих взрослых, в характере появляются упрямство, негативизм. Эти негативные проявления в поведении описал в своей работе Л.С. Выготский описал, назвав из «семизвездье симптомов», знаменующие начало кризиса [2].

М.И. Лисина считает, что личностные структуры складываются при взаимном пересечении трех видов отношений при их «завязывании в узелок». «Узелок» состоит из отношения ребёнка к предметному миру, к другим людям и к самому себе [7].

М.И. Лисина выделила комплекс поведения детей в период кризиса [Там же]. У ребёнка преобладает стремление к достижению результата своей деятельности, достигнув желаемого, они стремятся продемонстрировать свои успехи взрослому у них аффективных переживаний. У ребёнка появляется обострённое чувство собственного достоинства, это выражается в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию достижений взрослым.

\* Работа выполнена под руководством Спицыной В.В., старшего преподавателя кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Преобразования в поведении ребёнка охватывает три стороны отношения ребёнка к действительности и при этом складывается личностное новообразование кризиса трёх лет – «гордость за достижение».

Проблемой нашего исследования стал кризис трёх лет: особенности его протекания и центральное новообразование «гордость за достижения». Данная проблема будет наиболее актуальна для воспитателей детского сада, а также для родителей и студентов педагогических вузов. В связи с тем, что изучение новообразования, полученного в период кризиса, поможет взрослому создать такие условия, которые будут благоприятно влиять на личностное развитие ребёнка.

Целью нашей работы стало выявление новообразования «гордость за собственные достижения» у детей в период кризиса 3 лет.

На дисциплине детской психологии мы изучали кризис 3-х лет. В рамках самостоятельной работы для практического рассмотрения кризиса и его центрального новообразования мы провели диагностику группой студентов 2-го курса в МДОУ «Детский сад № 280 Ворошиловского района Волгограда». Была выбрана методика «Изучение проявления чувства гордости за собственные достижения» Т.В. Гуськовой и М.Г. Елагиной [3], которая позволила изучить основные личностные новообразования у детей в период кризиса трехлетнего возраста. До начала эксперимента группа студентов обсудила план работы с преподавателем и разделились по парам. Каждая двойка студентов выбрала себе два ребёнка и по одному предлагала ему сыграть в игру, причём один из студентов был экспериментатором, а другой помощником (протоколистом). После окончания эксперимента студенты с преподавателем поделились обратной связью о проделанной работе.

Организованная экспериментальная процедура выглядела следующим образом. Ребенку предлагались разнообразные задачи на действия с предметами: первая – собрать пирамидку, используя образец; вторая – построить домик из деталей конструктора (без образца); третья – сложить грузовичок из деталей конструктора (без образца). Взрослый оценивал достигнутые им результаты, причём за первую задачу, независимо от качества исполнения он получал одобрение взрослого, за вторую – оценку «сделал» или «не сделал» соответственно своему результату, решение третьей задачи не оценивалось. В эксперименте прослеживались две линии связей: ребенок – предметный мир и ребенок – другие люди, где ребёнок был неравнодушен к оценке взрослого.

В эксперименте из трёх проб участвовали 16 детей второй младшей группы детского сада от 3 лет 1 месяца до 4 лет 3 месяцев. Исследование проводили индивидуально с детьми. Все результаты эксперимента мы собрали для обработки и получили следующие данные:

1. У 56% (9) детей, преобладает II (средний) уровень активности;
2. III (высокий) уровень активности преобладает у 38% (6) детей;
3. У 6% (1) ребенок – преобладает I (низкий) уровень активности.

Результаты диагностики показали, что кризис трёх лет протекает у каждого ребёнка индивидуально, отмечено, что новообразование гордость за достижения имеются только у шести детей. Необходимо сказать о том, что данные результаты требуют дальнейшей работы с детьми. Так, В.В. Спицына, Т.Н. Ковылина отметили в своей статье: «В процессе увеличения уровня развития личностного новообразования проявления чувства гордости за собственные достижения, ребенок младшего дошкольного возраста получает возможность улучшения общего эмоционального фона поведения, проявления активности в познавательной деятельности, проявления инициативы во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками» [13, с. 13–18].

В ходе нашего исследования в эксперименте приняли участие монозиготные близнецы по 3,5 лет, две девочки, и дизиготные близнецы (двойняшки) по 3,7 лет, девочка и мальчик. Нам стало интересно увидеть, как проявляется новообразование «гордость за достижение» кризиса трёх лет у близнецов. Вообще, в изучении психических особенностей близнецов занимались такие исследователи, как Л.С. Выготский, Р. Заззо, Н.М. Зырянова, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин [1, 2, 4, 5, 9, 15], но эта тема до сих пор остаётся актуальной в наши дни и её рассматривают многие отечественные и зарубежные психологи.

Общий объём достаточно надёжных сведений о близнецах, накопленный в разных науках, не так уж и мал. Собрать эти сведения в целостную, логически связанную концепцию пока не удалось. Однако потребность в синтезе накапливаемых данных о близнецах очень велика [6, с. 32–45].

В эксперименте мы отметили особенности поведения близнецов при выполнении задач. Например, двойняшки 3,5 лет, мальчик и девочка, вели себя по-разному. Мальчик был уверенный в себе и делал все по инструкции без лишних движений, девочка была немного робкой и стеснительной, но они оба справились с задачами и не ждали оценки взрослого. Близнецы возраста 3,5 лет отличались своим поведением друг от друга, это были две девочки. Они отличались друг от друга активностью, одна девочка быстро решила задачи и хотела скорее уйти от экспериментаторов, а её сестра была напряжена и выполняя задания ждала оценки взрослого.

Можно предположить, что близнецы в одной семье могут переживать кризис трёх лет по-разному, а новообразование может не проявляться и вовсе у одного из них.

Таким образом, в рамках констатирующего эксперимента нами было принято решение подготовить рекомендации для воспитателей и родителей по результатам проявления новообразований кризиса трех лет «Гордость за достижение», а также мы определили направления дальнейшей работы, а именно мы продолжим изучение проблемы психического развития близнецов раннего и дошкольного возраста.

### Литература

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Просвещение, 1997.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
3. Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса 3 лет // Вопросы психологии, 1987, № 5.
4. Заззо Р. Близнецы, пара и человек. Париж, Presses Universitaires de France, coll. «Квадрига», 1960.
5. Зырянова Н.М. Близнецы. М.: Солитон, 2006.
6. Канаев И.И. Близнецы. Очерки по вопросам многоплодия. М.;Л.: Изд-во АН СССР, 1959.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной. М., 1980. С. 36–46.
8. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка: эксперимент. исследование. М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956.
9. Мухина В.С. Близнецы. М.: Народное образование, 1997.
10. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Роспедагентство, 1996.
11. Особенности развития близнецов // под ред Г.К. Ушаковой. М.: Медицина, 1994.
12. Отрывки из дневников и монографии Эльзы Келер // Структура и развитие нервной системы ребенка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kidsnerve.ru/chast-11> (дата обращения: 13.03.2021).
13. Спицына В.В., Ковылина Т.Н. Влияние кризиса 3-х лет на психологическую адаптацию у детей к детскому саду // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 7(11). С. 13–18. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1476863285.pdf> (дата обращения: 25.05.2020).
14. Фридрих В. Близнецы / пер. с нем. Г.С. Черновой. М.: Прогресс, 1985.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
16. Эрикссон Эрик Г. Детство и общество. СПб.: Психол. центр «Ленато»; Балашиха: Фонд «Унив. кн.», 1996.

**TATYANA ZHUKOVA, GALINA ZAKHAROVA**  
Volgograd State Socio-Pedagogical University

### DIAGNOSTICS OF THE CRISIS PHENOMENA: PRIDE IN ACCHEIVEMENT

*The article deals with the main phenomenon of the three-year-old crisis – “pride in achievement”.  
There is revealed the level of the phenomenon “pride in achievement”.*

**Key words:** *three-year-old crisis, phenomena, early age, diagnostic methodology, twins, the seven stars of symptoms.*

**Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция,  
посвящённая 70-летию Волгоградского отделения Русского географического  
общества (1950 – 2020) и 300-летию освоения минерально-сырьевой базы  
Нижнего Поволжья «История и современное состояние  
географических исследований Нижнего Поволжья  
и сопредельных территорий»**

УДК 502/504

**Н.В. ГОЛУБИНА**  
(golybina12@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ РЕКИ ВОЛГА В ГРАНИЦАХ  
ЧЕРНОЯРСКОГО РАЙОНА АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ\***

*Дана оценка современного геоэкологического состояния реки Волги на территории Черноярского района Астраханской области. Определены первоочередные меры по улучшению сложившейся ситуации.*

**Ключевые слова:** *геоэкологическое состояние реки, водные ресурсы Волго-Ахтубинской поймы, загрязнение, подземные воды, питьевое водоснабжение.*

Черноярский район расположен на севере Астраханской области, на границе с Волгоградской областью. Район небольшой по площади (4,2 тыс. км<sup>2</sup>), вытянут с севера на юг на 140 км, протяженность с запада на восток – около 50 км. На западе граничит с Калмыкией, на востоке и на юге с Ахтубинским и Енотаевским районами Астраханской области соответственно. Проживает на территории района на сегодняшний день около 19 тыс. человек [7], как и повсеместно в России, численность населения района постепенно снижается.

Основной водной артерией и основным источником водоснабжения района является река Волга, которая протянулась по всей длине района и от которой через канал Машинный наполняется единственное водохранилище района Кривая Лука. Других источников водоснабжения в районе нет. Таким образом, необходимо постоянно мониторить состояние Волги на этой территории, которое во многом зависит от того, воду какого качества спускает Волгоградская область. Также необходимо осуществлять постоянный мониторинг реки Волги на территории Астраханской области и Черноярского района, в частности, и потому что помимо экологических проблем, отмечаются еще и сложности, связанные с природными особенностями территории: территория расположена в зоне пустынь и полупустынь и отличается дефицитом пресной воды.

В природном отношении территория района расположена на нижнехвалынских отложениях, представленных морскими песками, супесями, суглинками и глинами. На территории изучаемого района можно встретить отдельные почвенные зоны, подверженные «незначительному поверхностному разрушению талыми и дождевыми водами» [5]. Такого типа разрушение почв происходит за счет «плоскостного смыва почв рассеянными струями воды и линейного размыва почвогрунтов (оврагообразование)» [Там же]. Эти процессы связаны с ухудшением водопроницаемости и аэрации почв, с возрастанием степени бесструктурности и снижением скважности. В районе исследования процессы оврагообразования чаще всего отмечаются на участках «с уклоном в сторону Волги и Ахтубы» [Там же].

Также эрозионные процессы на данной территории связаны с «деятельностью проточной воды в речной сети Волго-Ахтубинской поймы и дельты р. Волги. Реки на отдельных участках подмывают и размывают берег. В связи с этим возникают горизонтальные деформации русел рек» [Там же].

\* Работа выполнена под руководством Буруль Т.Н., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В непосредственной близости от реки Волга на территории района есть несколько месторождений по добыче кирпичной глины и опоки.

Рельеф морской аккумулятивной равнины, где расположился Черноярский район, пологоволнистый нижнехвалынского возраста с крупными оврагами по берегу в районе Солодников, Вязовки, Старицы, Черного Яра. В глубине района можно отметить несколько блюдцеобразных понижений, западин [1].

В северной и южной частях района из-за наличия районов развития линз пресных и слабоминерализованных вод расположены земли, где активно развито сельское хозяйство (есть водопой для скота и вода для орошения).

Также на территории района представлены действующие оросительные системы и участки.

Подземные воды на территории района относятся к горизонту четвертичных хвалынского-хазарских отложений с минерализацией 1–3 г/дм<sup>3</sup> в северной и южной частях района и с 3–5 г/дм<sup>3</sup> – в средней части района.

Уникальная Волго-Ахтубинская пойма, достигающая на территории района ширины 8 км, позволяет вести активную агрохозяйственную деятельность. Промышленность района представлена предприятиями пищевой промышленности, швейным производством, издательской деятельностью, производством прочих неметаллических минеральных продуктов и теплоэнергетикой. Также из видов хозяйственной деятельности на территории района можно назвать разведку и освоение месторождений углеводородного сырья, строительство, переработку сельскохозяйственной продукции и т. п.

Водные ресурсы на территории Астраханской области находятся в сложной ситуации, поэтому для охраны и восстановления водных объектов, обеспечивающих экологически благоприятные условия жизни астраханцев, была разработана долгосрочная комплексная целевая программа «Развитие водохозяйственного комплекса Астраханской области в 2012–2020 годы» [2]. По этой программе в том числе и на территории Черноярского района проведено берегоукрепление, расчистка и углубление дна, ремонт водооградительных валов и дамб.

Помимо питьевого водоснабжения большие объемы воды на территории района расходуются на орошение. Сброс в поверхностные воды с территории района осуществляется либо недостаточно очищенной воды, либо воды вообще без очистки.

В некоторых населенных пунктах района полностью отсутствует централизованное водоснабжение, из-за незавершенности строительства комплекса водозаборных сооружений вода населению подается без очистки.

Водоочистные сооружения на территории района практически отсутствуют, поэтому вода населению подается без очистки, вода не соответствует качеству не для питьевых, а иногда и для хозяйственных нужд.

Практически на всей территории района в населенных пунктах нет системы центральной канализации, только в с. Черный Яр и Ушаковка стоки поступают на поля фильтрации, на остальных территориях – сбор сточных вод осуществляется в необорудованные выгребные ямы и по мере накопления используется в сельскохозяйственных целях или вывозится на свалку. В районе отсутствует ливнево-дождевая канализация и дренажные системы.

В сельских населенных пунктах снабжение населения питьевой водой через централизованную систему осуществляется посредством водопроводов. Чаще всего эти водопроводы технического характера (не имеющие вообще или частично комплекс очистных сооружений). Обработка воды в таких водопроводах заключается в том, что после забора воды из поверхностных источников (река Волга) вода просто отстаивается и затем поставляется к потребителю по системе водопроводов.

В 2018 г., по сравнению с 2017 г., отмечается ухудшение состояния водных объектов в местах водопользования населения, используемых в качестве питьевого водоснабжения (I категория) по санитарно-химическим показателям с 1,7% (2017) до 1,4% (2018), по микробиологическим показателям доля неудовлетворительных проб остаётся на уровне 2017 г. – 0,8% [3].

Состояние водных объектов, используемых для рекреации (II категория) по санитарно-химическим показателям по сравнению с прошлым годом ухудшилось с 2,1% (2017) до 2,5% (2018), а по микробиологическим показателям улучшилось с 1,8 о 1,5% соответственно [3].

Изношенность водопроводных сетей района (и так небольших по протяженности) составляет 90%.

Необходимо заметить, что на территории районе не осуществляется отбор проб на определение качества воды санитарно-химическим или микробиологическим показателям.

Доля проб питьевой воды из водопроводной сети, не соответствующей гигиеническим нормативам на территории района, составила по санитарно-химическим показателям 1,7%, а по микробиологическим – 4,08%, тогда как среднеобластной показатель – 1,3% [4].

Все эти факты подтверждают то, что на выходе с Волгоградской области качество воды в Волге оценивается универсальным индексом загрязненности воды (УКИЗВ) как 2,23 (класс 3 А) – загрязненная, а уже на выходе с Черноярского района – 4,45 (класс 4 А) – грязная. Таким образом, качество воды в Волге на территории района ухудшилось почти в 2 раза [Там же].

Превышение предельно-допустимых концентраций (ПДК) отмечалось по таким показателям, как ХПК, БПК<sub>5</sub>, железо, медь, цинк, никель, ртуть, молибден, фенолы, нефтепродукты, нитриты, сероводород и сульфиды.

Причем многие элементы отмечаются как «характерные» загрязнители: соединения меди, цинка, железа, органическими веществами по ХПК и БПК и нефтепродуктами. Содержание биогенных элементов (фосфора, кремния, азота) как и в предыдущие годы находится на фоновом уровне. В течение года кислородный режим и режим pH был в пределах нормы [Там же].

Оценивая здоровье населения на территории района можно отметить, что у жителей отмечаются онкологические заболевания трахеи, бронхов и легкого, а также рак желудка. Второе место среди всех районов Астраханской области Черноярский район занимает по темпу роста заболеваемости сахарным диабетом, анемией, болезнями системы кровообращения у беременных. В 2018 г. был отмечен рост заболеваемости дизентерией (превышение среднеобластного показателя почти в 4 паза) и сальмонеллезом на территории района.

В Астраханской области в речной воде ежегодно фиксируется холерный вибрион ON 01/0139, однако заболевание населения не отмечается [6].

На территории Астраханской области ежегодно проводятся ряд мероприятий по охране водных объектов: расчистка водных протоков, русел рек, строительство и реконструкция водохранилищ и водохозяйственных систем комплексного назначения, обеспечивающих прирост водоотдачи для нужд населения и производственной деятельности и много других водоохранных мероприятий, однако эти мероприятия не проводились на территории Черноярского района Астраханской области.

Полученные данные обосновывают незамедлительное принятие срочных мер по улучшению качества речной воды, в том числе за счет реконструкции водозаборных сооружений; строительство разводящих сетей водопровода; строительства насосных станций и водозаборных очистных сооружений, системы водоотведения и биологической очистки.

### Литература

1. Атлас Астраханской области. М: Федеральная служба геодезии и картографии России, 1997.
2. Государственная программа «Развитие водохозяйственного комплекса Астраханской области в 2012–2020 годах». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/906902212> (дата обращения: 17.11.2020).
3. Доклад «Об экологической ситуации в Астраханской области в 2018 году». Астрахань, 2019.
4. Доклад «Об экологической ситуации в Астраханской области в 2019 году». Астрахань, 2020.
5. Колчина Л.В., Шуваев А.С., Бармина Е.А. [и др.]. Опасность эрозии почв на примере Астраханской области // Экология России: на пути к инновациям. 2012. № 6. С. 147–150.
6. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Астраханской области в 2018 году: Государственный доклад. Астрахань: Управление Роспотребнадзора по Астраханской области, 2019.
7. Паспорт муниципального образования. Черноярский район // Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: [https://rosstat.gov.ru/scripts/db\\_inet2/passport/munr.aspx?base=munst12](https://rosstat.gov.ru/scripts/db_inet2/passport/munr.aspx?base=munst12) (дата обращения: 17.11.2020).

**NATALIA GOLUBINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**GEOECOLOGICAL STATE OF THE VOLGA WITHIN THE BOUNDARIES  
OF THE CHERNOYARSKIY DISTRICT IN THE ASTRAKHAN REGION**

*The article deals with the evaluation of the modern geoecological state of the Volga at the territory of the Chernoyarskiy district of the Astrakhan region. There are defined the priority measures directed to the improvement of the current situation.*

**Key words:** *geoecological state of river, water resources of the Volga-Akhtuba floodplain, pollution, subsoil water, public water supply.*

## Биологические науки

УДК 581.6

**А.В. ЛАПШОВА<sup>1</sup>, Н.А. СУПРУН<sup>2</sup>**

(an4680@mail.ru<sup>1</sup>, n.suprun@mail.ru<sup>2</sup>)

<sup>1,2</sup> Волгоградский государственный социально-педагогический университет,

<sup>2</sup> Волгоградский региональный ботанический сад

### ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ В ОЗЕЛЕНЕНИИ Г. ВОЛГОГРАДА

*Изучено и проанализировано использование лекарственных растений в озеленении г. Волгограда. Проведена историческая справка об использовании лекарственных растений в озеленении. Предложены предварительные проектные предложения озеленения г. Волгограда с использованием лекарственных растений.*

**Ключевые слова:** лекарственные растения в городском озеленении, благоустройство объектов зелёного строительства, ландшафтное проектирование.

Лекарственные растения – обширная группа растений, органы или части которых являются сырьём для получения средств, используемых в народной, медицинской или ветеринарной практике с лечебными или профилактическими целями [3].

Данная тема актуальна, т. к., помимо своих очевидно фармакологических свойств, лекарственные растения обладают также и декоративными. Разнообразные виды могут являться как акцентом композиции, так и ее фоном. Разнообразие, широкий спектр интересных форм и расцветок, неприхотливость к условиям произрастания, а также приятный аромат многих из лекарственных растений делают их важным элементом ландшафтного дизайна города. В большинстве случаев лекарственные растения больше ассоциируются с полками в аптеках, чем с клумбами, миксбордерами и контейнерами. Между тем многие лекарственные растения очень красивы и вполне достойны занять место в миксбордере или на горке.

Для размещения растений можно использовать все те же ландшафтные формы, что и при посадке декоративных растений: горки и рокарии; миксбордеры и рабатки; клумбы и бордюры; композиции из древесно-кустарниковых растений. Аптекарские травы делятся на две категории: нейтральные, которые в ландшафтном дизайне используют в качестве фоновых растений, и акцентные. Прямо стоячие растения и травы с мелкими серо-зелеными листьями, в частности, душица, шалфей, мята, эстрагон, котовник, прекрасно выступают в роли фоновых растений. Травы с необычными цветами, такие как луки, лаванда или монарда, создадут эффектный акцент.

Целью работы является анализ видов лекарственных растений и разработка рекомендаций по их использованию в озеленении г. Волгограда.

Применение лекарственных растений в озеленении городов не является чем-то новым (первое использование датируется концом IV века), но и никогда не было широко распространено. В большей степени известно применение лекарственных растений в монастырских садах. Первые приусадебные хозяйства появились с распространением в Европе монастырей в эпоху Средневековья. Так, монахи выращивали все необходимое для жизни. В сохранившейся до наших дней литературе, Карл Великий предписывает возделывание более 70 видов полезных злаков, растений и деревьев [4]. Однако, исследование по введению в культуру видов лекарственных растений особенно актуально в нашем регионе.

Обычно выделяют следующие категории лекарственных растений:

1. Официальные лекарственные растения – растения, сырьё которых разрешено для производства лекарственных средств в стране. Данные виды указаны в Государственном реестре лекарственных средств Российской Федерации [2].

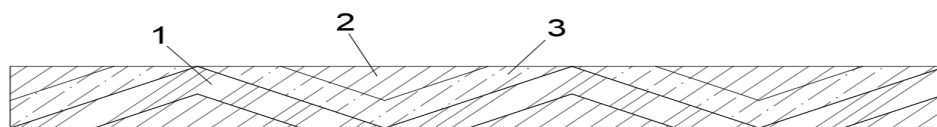
2. Фармакопейные лекарственные растения – официальные растения, требования к качеству лекарственного растительного сырья которых изложены в соответствующей статье Государственной Фармакопеи или международных фармакопей.

3. Лекарственные растения народной медицины – самая обширная категория, большинство, находящихся в ней растений относительно плохо описано, и сведения об эффективности их применения не прошли необходимой проверки [3].

Для формирования цветочных композиций по озеленению г. Волгограда нами был составлен список лекарственных растений природной флоры Волгоградской области список растений:

1. Алтей лекарственный (*Althaea officinalis* L.).
2. Валериана лекарственная (*Valeriana officinalis* L.).
3. Василек синий (*Centaurea cyanus* L.).
4. Душица обыкновенная (*Origanum vulgare* L.).
5. Зверобой продырявленный (*Hypericum perforatum* L.).
6. Золотарник обыкновенный (*Solidago Virgaurea* L.).
7. Календула лекарственная (*Calendula officinalis* L.).
8. Крапива двудомная (*Urtica urens* L.).
9. Кровохлебка лекарственная (*Sanguisorba officinalis* L.).
10. Ландыш майский (*Convallaria majalis* L.).
11. Лапчатка прямостоячая (*Potentilla erecta* L.).
12. Мать-и-мачеха обыкновенная (*Tussilago farfara* L.).
13. Одуванчик лекарственный (*Taraxacum officinale* Wed.).
14. Пижма обыкновенная (*Tanacetum vulgare* L.).
15. Подорожник большой (*Plantago major* L.).
16. Полынь горькая (*Artemisia absinthium* L.).
17. Пустырник пятилопастной (*Leonurus quinquelobatus* Gilib.).
18. Ромашка аптечная (*Matricaria chamomilla* L.).
19. Солодка голая (*Glycyrrhiza glabra* L.).
20. Тысячелистник обыкновенный (*Achillea millefolium* L.).
21. Чабрец меловой (*Thymus cretacea* L.).
22. Чабрец Палласа (*Thymus pallasianus* L.).
23. Чабрец ползучий (*Thymus serpyllum* L.).
24. Черёда трехраздельная (*Bidens tripartita* L.).
25. Авран лекарственный (*Gratiola officinalis* L.).
26. Астрagal солодколистный (*Astragalus glycyphyllos* L.).
27. Горец змеиный (*Polygonum bistorta* L.).
28. Девясил британский (*Inula britannica* L.).
29. Дербенник иволистный (*Lythrum salicaria* L.).
30. Зопник клубненосный (*Phlomis tuberosa* L.).
31. Кипрей волосистый (*Epilobium hirsutum* L.).
32. Клевер луговой (*Trifolium pratense* L.).
33. Копытень европейский (*Asarum europaeum* L.).
34. Купена лекарственная (*Polygonatum odoratum* MILL.).
35. Мята болотная (*Mentha pulegium* Lin.).
36. Мята полевая (*Mentha arvensis* L.).
37. Синеголовник плосколистный (*Eryngium planum* L.).
38. Синяк обыкновенный (*Echium vulgare* L.).
39. Тысячелистник благородный (*Achillea nobilis* L.).
40. Шалфей лекарственный (*Salvia officinalis* L.).
41. Шалфей луговой (*Salvia pratensis* L.).

Первые 25 видов растений в списке входят в официальный список фармакопейных видов растений. Учитывая описанные ранее признаки, были спроектированы следующие клумбы (см. рис. 1–4).

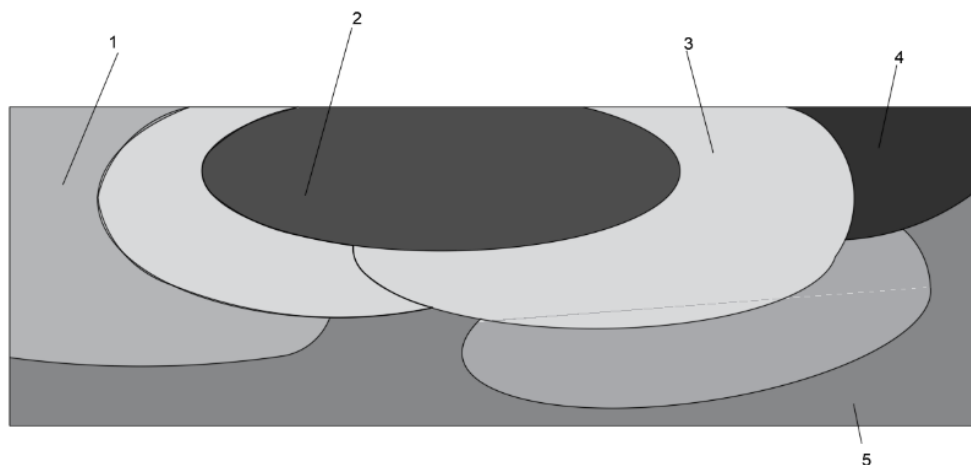


**Рис. 1.** Экспозиция 1

1 – ромашка лекарственная (*M. chamomilla* L.), 2 – чабрец ползучий (*T. serpyllum* L.),  
3 – душица обыкновенная (*O. vulgare* L.)

Данная клумба представляет собой рабатку из трех видов светолюбивых лекарственных растений. Сочетает в себе три, гармонирующих между собой, цвета: розовый – душица обыкновенная (*O. vulgare* L.), фиолетовый – чабрец ползучий (*T. serpyllum* L.) и белый – ромашка лекарственная (*M. chamomilla* L.). Имеет регулярную структуру высадки растений.

Вторая клумба – это миксбордер, который представлен засухоустойчивыми видами растений. Имеет четкие прямоугольные границы, но внутри материал высажен по плавным, полукруглым формам, что придает композиции более интересный вид. Растения расположены по высоте. Цвет также играет важную роль: все растения приобретают оттенки белого, розового и фиолетового во время цветения, кроме, зверобоя продырявленного (*H. perforatum* L.). Он представлен в малом количестве в углу композиции и является ее акцентом (см. рис. 2).

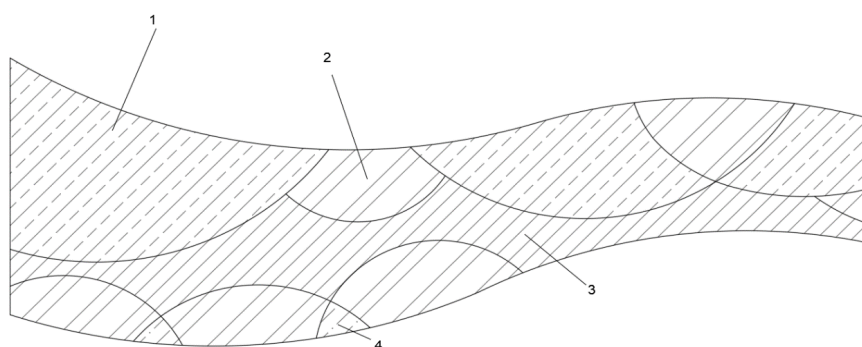


**Рис. 2.** Экспозиция 2

1 – герань пепельная (*Geranium cinereum* L.), 2 – астра бокоцветная (*Symphyotrichum lateriflorum* L.),  
3 – душица обыкновенная (*O. vulgare* L.), 4 – зверобой продырявленный (*H. perforatum* L.),  
5 – чабрец ползучий (*T. serpyllum* L.)

Третья композиция также представляет собой миксбордер, сформированный из засухоустойчивых видов растений. Очертания клумбы имеют интересную форму плавных линий, посредством ко-

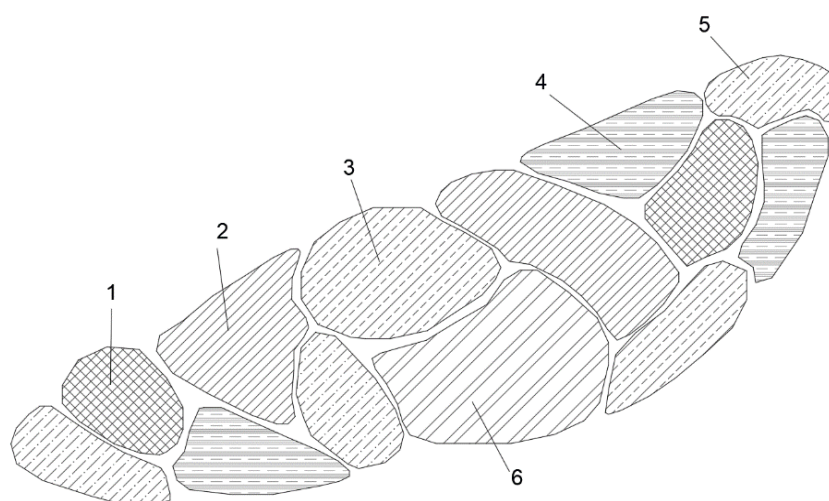
торых она расширяется к одному и сужается ко второму концу. Это придает движение композиции. Яркими акцентами являются посадки календулы лекарственной (*C. officinalis* L.), а также лапчатки прямостоячей (*P. erecta* L.), остальная часть клумбы остается более или менее однотонной (зеленой) весь период вегетации (см. рис. 3).



**Рис. 3.** Экспозиция 3

1 – лук желтый (*Allium flavum* L.), 2 – аир обыкновенный (*Acorus calamus* L.),  
3 – лапчатка прямостоячая (*P. erecta* L.), 4 – календула лекарственная (*C. officinalis* L.)

Четвертая клумба – это миксбордер кругового обзора произвольной вытянутой формы, с своеобразной посадкой растений внутри него. В данной композиции существуют фоновые насаждения: мята лимонная (*Mentha citrata* Ehrh.), ковыль перистый (*Stipa pennata* L.), барвинок малый (*Vinca minor* L.), пеннисетум лисохвостовый (*Pennisetum alopecuroides* L.); а также акцентные: ромашка лекарственная (*M. chamomilla* L.), василек синий (*C. cyanus* L.). В ней присутствует многообразие форм растений, разнообразность листьев и цветков, что заставляет всматриваться в композицию и от чего она приобретает свой неповторимый шарм (см. рис. 4).



**Рис. 4.** Экспозиция 4

1 – мята лимонная (*Mentha citrata* Ehrh.), 2 – ромашка лекарственная (*M. chamomilla* L.),  
3 – василек синий (*C. cyanus* L.), 4 – ковыль перистый (*Stipa pennata* L.), 5 – барвинок малый (*Vinca minor* L.),  
6 – пеннисетум лисохвостовый (*Pennisetum alopecuroides* L.)

### Литература

1. Волгоградская область. Почвенно-Растительные ресурсы // География Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: [www.volgograd-area.narod.ru/ground.htm](http://www.volgograd-area.narod.ru/ground.htm) (дата обращения: 25.12.2020).
2. Государственный реестр лекарственных средств. [Электронный ресурс]. URL: <http://grls.rosminzdrav.ru/Default.aspx> (дата обращения: 22.12.2020).
3. Лекарственные растения. [Электронный ресурс]. URL: [http://ocularc.ru/services/our\\_destinations/traditional\\_medicine/medicinal\\_plants.php](http://ocularc.ru/services/our_destinations/traditional_medicine/medicinal_plants.php) (дата обращения: 24.12.2020).
4. Монастырские сады средневековой Европы и Руси // IX Междунар. студен. науч. конф. Студенческий научный форум – 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017036908> (дата обращения: 10.01.2021).
5. Старинные традиции монастырских садов Германии. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dw.com/ru/старинные-традиции-монастырских-садов-германии/a-49673905> (дата обращения: 10.01.2021).

**ANNA LAPSHOVA, NATALIA SUPRUN**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University,  
Volgograd Regional Botanical Garden*

### **PECULIARITIES OF THE USE OF THE MEDICAL PLANTS IN GARDENING OF VOLGOGRAD**

*The article deals with the study and analysis of the use of the medical plants in the gardening of Volgograd. There is conducted the historical note of the use of the medical plants in gardening. There are suggested the preparatory project proposals of the gardening of Volgograd with the use of the medical plants.*

*Key words: medical plants in town garden, site landscaping  
of sustainable building, landscape design.*

## Исторические науки

УДК 94(430)+34

**В.И. ЛЕХНЕР**

(lehner.vlad@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПРАВОЭКСТРЕМИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ\***

*Рассматривается действующее законодательство по противодействию правому экстремизму в ФРГ. Отмечаются достижения и недостатки германского нормативно-правового механизма защиты существующего либерально-демократического строя. Проводится сравнительно-правовой анализ российского и немецкого законодательного опыта по противодействию правоэкстремистской деятельности.*

**Ключевые слова:** *правый экстремизм, «защищающаяся демократия», Основной закон ФРГ, Уголовный кодекс ФРГ, конституционный строй, Уголовный кодекс РФ.*

Проблема противодействия правому экстремизму является актуальной в современной Германии. За последние пять лет произошли ряд громких преступлений, признанных судебными органами страны как правоэкстремистские: убийство главы правительства города Касселя Вальтера Лобке, нападение на синагогу в Галле, теракт в Ханау и в Мюнхене, погромы общежитий беженцев. Данные события побуждают федеральное правительство Германии уделять особое внимание противодействию правоэкстремистской деятельности. Чтобы оно было эффективным, необходимо обеспечить нормативно-правовую базу, которая регламентировала и определяла объект борьбы, принципы, способы, методы достижения поставленных целей. Таким образом, в данной статье сделана попытка выявить особенности законодательного регулирования правоэкстремистской деятельности в ФРГ, его достоинства и недостатки с целью усовершенствования не только германского законодательства, но и заимствование его достижений российским, отечественным законодателем по охране демократических основ в обществе и государстве от посягательств со стороны правового экстремизма.

Дискуссионным вопросом в отечественной и зарубежной историографии является вопрос об определении правового экстремизма, его разграничении с правым радикализмом и популизмом. В настоящее время существуют различные интерпретации, среди которых в данной статье уместно обозначить нормативно-правовой подход, связанный с законодательной трактовкой данного явления. Проанализировав действующее германское законодательство было выявлено, что официального закрепления понятия «правый экстремизм» не существует. Однако различные компетентные органы государственной власти ФРГ предлагают собственные трактовки, среди которых наиболее подробную характеристику правового экстремизма дает Федеральное ведомство по защите Конституции. Оно определяет его как действия, напрямую направленные на подрыв конституционно-демократического строя страны с целью создания авторитарного общества на принципах вождизма. «Для мировоззрения правых экстремистов характерна переоценка значимости определенного этноса, к которому принадлежит человек... Отсюда как результат возникает ксенофобия. Также составной частью правового экстремизма в открытой или скрытой форме является антисемитизм. Личные права и общественные интересы подчинены коллективному “народному сообществу” – отсюда антиплюрализм» [9].

Главным нормативно-правовым актом, определяющим основные начала по противодействию правового экстремизма, является Основной закон от 23 мая 1949 г., который после объединения ФРГ и ГДР в 1990 г. стал полноценной конституцией современной Германии. Стараясь не допустить повто-

\* Работа выполнена под руководством Евдокимовой Т.В., доктора исторических наук, профессора кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

рения печального опыта Веймарского демократии, разработчики новой конституции не только возвели в качестве основных либерально-демократические ценности, но и определили систему правовых мер по противодействию антидемократическим силам, выступающие за подрыв существующего конституционного строя, которая получила название как «Защищающаяся демократия» (wehrhafte Demokratie). Она включает в себя следующие меры защиты:

1) Ст. 79 Основного закона ФРГ устанавливает постулат о непоколебимости основ либерально-демократического строя, а именно – ст. 1 (определяет человеческую свободу и его права как высшую ценность государства) и ст. 20 (государство провозглашается демократическим, федеративным, правовым и социальным государством с разделением властей) не могут быть пересмотрены ни при каких обстоятельствах [5].

2) В соответствии со ст. 21 Федеральный Конституционный суд наделяется правом признавать антиконституционными политические партии, которые стремятся подорвать существующий конституционный строй или создают опасность для стабильности государства [Там же].

3) Ст. 9 признает антидемократическими объединения, если их деятельность или цель нарушает действующее германское уголовное законодательство и направлено против существующего общественно-политического строя или идеи взаимопонимания между народами [Там же].

4) Несмотря на постулат о непоколебимости прав и свобод человека, в соответствии со ст. 18 Основного закона Германии Федеральный Конституционный суд вправе принять решение об утративании лицом следующих прав, если он использовал бы их против существующего строя страны: свобода выражений мнений, печати, преподавания, собраний и объединений, право на тайну переписки, право собственности или право убежища [Там же].

5) Обязанность принимать присягу на верность Основному закону страны и, следовательно, всему демократическому строю такими лицами, как президент ФРГ (ст. 56 Основного закона ФРГ), канцлер ФРГ (ст. 64 Основного закона ФРГ), государственные служащие (ст. 58 «Закона о федеральных служащих» от 05.02.2009), военнослужащие (ст. 9 «Закона о военнослужащих»). Особо показателен пример назначения служащего, одним из главных условий которого является принятие обязательства с его стороны выступить в любой момент в защиту основ свободного демократического общества (ст. 4 «Закона о правах служащих») [2, с. 56–57]. Также следует отметить закрепленную в абз. 3 ст. 5 Основного закона обязанность сохранять верность конституционным положениям в отношении педагогических кадров, несмотря на провозглашенную свободу преподавания [5].

Таким образом, принцип «защищающейся демократии» подразумевает неразрывную связь современного германского государства с закрепленными Основным законом либерально-демократическими ценностями, готовность противостоять посягательствам на существующий строй со стороны экстремистских сил на как можно более ранней стадии их возникновения.

В целях обеспечения жизнеспособности данных положений 7 ноября 1950 г. был создан и поныне действующий специальный государственный орган – Федеральное ведомство по защите Конституции ФРГ, которому подчиняются аналогичные ведомства из 16 федеральных земель. В соответствии со ст. 3 Федерального закона об охране Конституции основной задачей вышеперечисленных ведомств являются ежегодный сбор и анализ информации о существовании, стремлениях, действиях экстремистских сил, направленных на подрыв существующего демократического строя в стране [3, с. 229].

Одной из специфических черт германского законодательства Германии по борьбе с правым экстремизмом является отсутствие специального закона по противодействию экстремизму, аналогичного в Российской Федерации [8]. Это объясняется тем, что немецкий законодатель считает, что невозможно определить перечень действий, которых можно отнести к экстремистским, а также наличие экстремистских взглядов без их воплощения не является наказуемым. Однако действующий Уголовный кодекс Германии (далее УК ФРГ), принятый 15 мая 1871 г. и претерпевший более двухсот изменений на протяжении разных периодов истории Германии конца XIX – нач. XXI вв., предусматривает ряд правовых норм, направленных на защиту существующего правопорядка от экстремис-

тских посягательств и не сгруппированные в одном разделе. Так, п. 1. ст. 84 УК ФРГ устанавливает, что привлекаются к уголовной ответственности лица, которые являются организаторами, подстрекателями, участниками партий, признанных Федеральными Конституционным судом как запрещенные. Однако, согласно п. 5 данной статьи, лицо может быть освобождено от ответственности, если оно добровольно отказалось быть участником партии или намеренно воспрепятствовало ее существованию или деятельности [7]. Ст. 86 УК ФРГ предусматривает привлечение лица к уголовной ответственности за производство, распространение пропагандистских материалов, знаков отличия, являющихся неконституционными, а также с использованием различных способов запрещенных средств пропаганды. Однако п. 3 этой статьи предусматривает случаи освобождения от ответственности, если данные материалы используются гражданской агитации, в искусстве, науке и истории, направлены на защиту Конституции [Там же]. Примечательна также ст. 130 УК ФРГ, которая предполагает привлечение лиц к уголовной наказанию за нарушение общественного порядка путем разжигания ненависти против части населения по национальному, религиозному, расовому и т. п. признакам, предполагающим дискриминацию социальных групп [Там же]. П. 3 вышеперечисленной статьи предусматривает привлечение к ответственности лиц, «кто, руководствуясь идеями национал-социализма, публично или на собрании одобряет, оспаривает или преуменьшает серьезность совершенного деяния» [Там же], предусмотренного ст. 220а. «Геноцид» – намерение «полностью или частично уничтожить национальную, расовую, религиозную или отличающуюся своими особенностями определенную группу» [Там же]. Что касается российского законодательства, то согласно ст. 280 Уголовного кодекса РФ (далее УК РФ) за данное деяние не предусматривается уголовная ответственность, только если лицо не будет публично призывать к экстремистской деятельности [6]. Наряду с этим, на основе ст. 129а действующего УК ФРГ к правоэкстремистским преступлениям следует отнести создание сообщества, чья цель и деятельность направлена на совершения тяжкого убийства, убийства или геноцида [7]. Согласно п. 1 ч. 1 ст. 126 УК ФРГ также предусматривается ответственность за нарушение общественного порядка посредством угрозы совершения геноцида [Там же].

В ходе сравнения российского и германского уголовного законодательства был определен неодинаковый подход к определению потерпевшей стороне правоэкстремистских преступлений. Если в УК РФ, согласно ст. 282 УК РФ, потерпевшая сторона определяется как социальная группа по какому-либо признаку (национальный расовый, религиозный и т. д.) [6], то в УК ФРГ (ст. 130) она интерпретируется как «часть населения» [7]. На наш взгляд, последняя трактовка является более лаконичной и при этом не теряет смысловую нагрузку. Также более корректным при определении состава потенциального экстремистского преступления является немецкая трактовка «призыв к насилию или акт произвола» вместо «вражды», зафиксированной в ст. 282 УК РФ, которая обладает, на наш взгляд, избыточной оценочностью и может произвольно интерпретироваться.

Таким образом, особенностями нормативно-правового регулирования правоэкстремистской деятельности в современной Германии являются наличие комплекса правовых механизмов по обеспечению существующего конституционного строя в Германии от экстремистских посягательств под названием «защищающаяся демократия», отсутствие в законодательстве ФРГ формулировки понятия правового экстремизма, а также специального закона, касающийся противодействия экстремистской деятельности, наподобие российского федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности» [8]. Однако в целях совершенствования борьбы с экстремизмом, который в настоящее время использует активно информационные технологии и Интернет, кабинет министров ФРГ в 2019 г. принял дополнительно пакет мер по противодействию экстремизма. «Это первый пакет мер, направленный против правового экстремизма и преступности, который приняло правительство», – заявил глава МВД ФРГ Хорст Зеехофер на брифинге в Берлине [4]. Пакет мер включает меры о наделении провайдеров и владельцев интернет-платформ обязанностью уведомлять о нарушающих закон в новое центральное подразделение федерального ведомства уголовной полиции. Также предусматривается ужесточение закона о контроле над оружием, финансирование федеральной программы «Жить демок-

ратией!» (Demokratie leben!), которая составит 115 миллионов евро ежегодно вплоть до 2023 г. [4]. Однако некоторые немецкие правоведы увидели в ужесточении уголовно-правовых запретов как противоречие закрепленным в Основном Законе ФРГ основам либерально-демократического строя. Так, К. Леггеви и Б. Майер отмечали, что ограничение демократических прав и свобод ради защиты конституционных основ может привести к созданию полицейского государства [1, с. 10]. Действительно, здесь приходится признать парадокс «оборонной демократии», который заключается в противоречии между признанными незыблемыми демократическими правами и свободами с одной стороны, а с другой – попытка максимально защитить существующий строй от посягательств путем ограничения этих прав и свобод. Таким образом, в зависимости от уровня развития политической культуры этот парадокс может восприниматься либо как механизм защиты существующего строя, либо восприятие нынешней демократии как фикции, под которой скрывается полицейский режим.

### Литература

1. Алленов С.Г. Угроза правового экстремизма и опыт ее подавления в Федеративной республике Германия (1990-е гг.) // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: История. Политология. Социология. 2008. № 1. С. 3–11.
2. Гладков И.В. Меры противодействия проявлениям экстремизма в законодательстве ФРГ // Вестник Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации. 2011. № 1(21). С. 56–60.
3. Головинков П.В., Есаков Г.А., Мацкевич И.М. [и др.] НеОбыкновенный фашизм (криминологическая и уголовно-правовая характеристика) / под общ. ред. И.М. Мацкевича. М.: Проспект, 2014.
4. Кабинет министров Германии принял пакет мер для противодействия правому экстремизму. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20191030/1560396779.html> (дата обращения: 20.01.2021).
5. Основной закон Федеративной Республики Германии, 23 мая 1949 г. // Баварская государственная библиотека. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument\\_de&dokument=0014\\_gru&object=translation&st=&l=ru](https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0014_gru&object=translation&st=&l=ru) (дата обращения: 29.01.2021).
6. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/) (дата обращения: 25.02.2021).
7. Уголовный кодекс ФРГ от 15.05.1871. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/stgb/BJNR001270871.html> (дата обращения: 29.01.2021).
8. Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» от 25.07.2002 № 114-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_37867/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37867/) (дата обращения: 24.02.2021).
9. Bundesamt für Verfassungsschutz. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.verfassungsschutz.de/de/service/glossar/\\_IR#rechtsextremismus](http://www.verfassungsschutz.de/de/service/glossar/_IR#rechtsextremismus) (дата обращения: 29.01.2021).

**VLADISLAV LEKHNER**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PECULIARITIES OF THE STATUTORY REGULATION FOR COUNTERING EXTREME-RIGHTIST ACTIVITIES IN MODERN GERMANY**

*The article deals with the existing legislation for countering extreme-rightist in the Federal Republic of Germany. There are emphasized the achievements and disadvantages of the German statutory mechanism of the protection of the existing liberal and democratic order. There is conducted the comparative law analysis of the Russian and German legislative experience for countering the extreme-rightist activities.*

**Key words:** *right-wing extremism, “protecting democracy”, Basic Law for the Federal Republic of Germany, constitutional order, the Criminal Code of the Russian Federation.*

УДК 94(410)

**И.П. СИТЬКО**  
(ilya.sitko@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**«АРЕОПАГИТИКА: РЕЧЬ О СВОБОДЕ ПЕЧАТИ ОТ ЦЕНЗУРЫ, ОБРАЩЕННАЯ  
К ПАРЛАМЕНТУ АНГЛИИ» ДЖ. МИЛТОНА КАК ВЫРАЖЕНИЕ БОРЬБЫ  
ЗА СВОБОДОМЫСЛИЕ АНГЛИЙСКОГО ОБЩЕСТВА\***

*Исследуется влияние «Ареопагитики» Дж. Милтона на развитие свободы мысли и слова в английском обществе середины XVII в. Рассматриваются конкретные положения «Ареопагитики», дается оценка их воздействия на английское общество обозначенного периода.*

**Ключевые слова:** «Ареопагитика», Англия, свобода мысли, свобода слова, свобода печати, цензура, борьба за свободомыслие, английское общество, естественные права.

На сегодняшний день борьба граждан за свободное выражение идей, мыслей и взглядов является одной из доминантных проблем общества. Данные представления не новы, поэтому мы можем с легкостью вспомнить различные проявления подобной борьбы в контексте исторических событий. Важнейшей ступенью развертывания такого противостояния является борьба английского общества за свободомыслие в XVII в. Исследование влияния «Ареопагитики» Дж. Милтона на развитие свободы мысли и слова в английском обществе середины XVII в. и является целью данной статьи.

Изучение социальных процессов в английском обществе XVII в. проводилось целым рядом как иностранных, так и отечественных историков. В трудах С. Гардинера прослеживается мысль о том, что разворачиваемые события в Англии XVII в. имеют характер религиозной смуты, без каких-либо ярких проявлений гражданской активности по защите прав на свободу мысли и слова. Автор описывает революцию без явного социального содержания [12, с. 35–37].

С противоположной точки зрения оценивается Английская революция 1640–1660 гг. в трудах Ф. Энгельса. По замечанию автора, революционные события в Англии имеют четко выраженный буржуазный характер, а решающую роль в них сыграли именно народные массы, с особым рвением ведя борьбу за свои права, в том числе за свободомыслие [11, с. 6–7].

Английская революция 1640–1660 гг. оказала мощное влияние на развитие журналистики – «голоса общества». Важно отметить, что именно в этот период формируется и получает конкретно-историческое содержание призыв к свободе печати. В разгар революционной борьбы отчетливо выразилось стремление оппозиционных идейно-политических сил применить именно слово, текст для достижения своих целей [1, с. 6–7].

Для сдерживания нарастающей волны недовольства в 1649 г. правительством был принят «Акт о неразрешенных и возмутительных книгах и памфлетах и о лучшем упорядочении книгопечатания», изданный для «предотвращения лживых, неправильных и нелепых отчетов о парламентских заседаниях и других тому подобных происшествиях и новостях...» [4, с. 145]. Реакцией на это стало развертывание так называемой памфлетной войны. Одним из ее идеологов был Джон Милтон – крупнейший публицист Английской буржуазной революции XVII в. Он является автором большого числа поэтических произведений, среди которых «Потерянный рай», «Возвращение в рай» и др. Однако, что особенно важно, Дж. Милтон – автор большого числа памфлетов, самый значительный из которых – «Речь о свободе печати от цензуры, обращенная к парламенту Англии», или «Ареопагитика», опубликованный в нарушение акта Парламента 1649 г., т. е. без одобрения цензуры [10, с. 139–182].

В «Ареопагитике» Дж. Милтон рассказывает о том, насколько бессмысленна цензура, насколько пагубно она сказывается на свободе печати, свободе слова, свободе мысли. По мнению автора, человек

\* Работа выполнена под руководством Ковалева А.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

нуждается в полной и подробной информации, которую ему и предоставляет пресса, а потому цензура бесполезна, цензура вредна и унижает человеческое достоинство – это суждение отражает главную идею «Ареопагитики» [2, с. 147–148]. Как пример, Дж. Милтон приводит следующее: если цензура обличает «революционные и клеветнические книги», как нечто убивающее общественную мораль, то она должна с таким же усердием бороться «со всеми увеселениями и забавами, со всем, что доставляет человеку наслаждение» [9, с. 53–69].

Цензура, по утверждению Дж. Милтона, лишает человека возможности мыслить, делать осознанный выбор и морально развиваться. Она считает своим правом решать за читателя, что хорошо, а что – дурно, а потому цензоры всего лишь являются надзирателями на службе государства и не выполняют своих прямых функций. Государство может управлять человеком, но не критиковать его; оно легко может ошибаться в цензуре, как цензор может ошибаться в авторе. Однако идея свободы в применении к любой области духовной жизни – будет ли это свобода личного чувства, общественно-го мнения или вероисповедания – неразрывно связана для Дж. Милтона с другой важной идеей – идеей добродетели [7, с. 150–152].

Дж. Милтон писал: «В самом деле, свобода, на которую мы можем надеяться, состоит не в том, чтобы в государстве не было никаких обид – в нашем мире ждать этого нельзя, – но когда жалобы с готовностью выслушиваются, тщательно разбираются и быстро удовлетворяются, тогда достигнут высший предел гражданской свободы, какого только могут желать рассудительные люди. Если же я в настоящее время самой речью своей свидетельствую о том, что мы уже в значительной степени приблизились к такому положению, если мы избавились от бедствий тирании и суеверия, заложенного в наших принципах, превзойдя мужеством эпоху римского возрождения, то приписать это следует, прежде всего, как и подобает, могучей помощи Господа, нашего спасителя, а затем – вашему верному руководству и вашей неустрашимой мудрости, Лорды и Общины Англии!» [6, с. 1]. Данные суждения приводят к мысли, что, прибегая к цензуре и ограничениям в свободном выражении мысли, государство откатывается в своем развитии на несколько этапов назад, когда говорить о высшей степени гражданской свободы невозможно.

Кроме этого, Дж. Милтон высказывает идеи, связанные с ценностью содержания книг, как средства выражения свободной мысли: «подобные книги всего более и всего скорее уловляют людей ученых, через которых всякая ересь и безнравственность могут быстро проникнуть и в народ; что дурные обычаи можно узнать тысячью других способов, с которыми нельзя бороться, и что дурные учения не могут распространяться посредством книг без помощи учителей, имеющих возможность делать это и помимо книг, а, следовательно, беспрепятственно, – я никак не в состоянии понять, каким образом такое хитроумное установление, как цензура, может быть исключено из числа пустых и бесплодных предприятий...» [Там же, с. 5].

Важным замечанием Дж. Милтона, которое быстро распространилось в обществе, является высказывание о том, что следует обратить внимание на самих цензоров. «Если ученые люди черпают из книг порок и заблуждения», то обладают ли сами цензоры непогрешимостью и несовратимостью? Так, к цензорам сформировалось пренебрежительное отношение [5, с. 111–124]. Эти суждения автора также стремятся к обличению цензуры как явления бессмысленного, лишаящего человека свободы, уничтожающего книгу как источник знания, свободной мысли.

Дж. Милтон писал: «Я не отрицаю справедливых льгот, но, прежде всего, дорожу своим собственным миром. Дайте мне поэтому свободу знать, свободу выражать свои мысли, а самое главное – свободу судить по своей совести» [8, с. 34].

Идеи Дж. Милтона распространялись быстрыми темпами, поскольку были созвучны настроениям английского общества, однако добиться решения обозначенных им проблем в середине XVII в. не удалось, но его суждения стали мощным толчком на пути английского общества к свободе мысли, слова, печати в последующие периоды. Например, по мнению Дж. Локка, укрепление естественных

прав и свобод в Англии началось после Славной революции. Прежде всего, это касалось права собственности, свободы слова и печати, религиозной свободы. Дж. Локк полагал, что право народа на сопротивление тирании и абсолютизму было реализовано именно в ходе переворота 1688 г. [3, с. 175].

Таким образом, можно заключить, что памфлетная публицистика стала мощнейшим инструментом борьбы английского общества середины XVII в. за свободу мысли и слова, защиту от всеобъемлющей цензуры. «Ареопагитика» Дж. Милтона как нельзя точнее выражает сущность этой борьбы, являясь ее идейной основой.

### Литература

1. Виноградова С.М., Соколов В.С., Периодическая печать Великобритании. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000.
2. Иванова (Шелингер) Т.Н. От памфлетистики Джона Мильтона к свободе печатного слова и новой информационной культуре // Становление и развитие информационной культуры в современном образовательном пространстве: сб. науч. ст. (г. Выборг, 19–20 мая 2017 г.). СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. С. 146–149.
3. Ковалев А.В. Английское законодательство конца XVII – начала XVIII в. и политическая доктрина Джона Локка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 8(121). С. 171–176.
4. Косминский Е.А., Дмитриевский Н.П. Законодательство английской революции 1640–1660 гг. М.; Л.: Изд-во и 2-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР, 1946.
5. Лабутина Т.Л. Английская революция и интеллектуальное развитие общества в середине XVII // Вопросы истории. 2006. № 4. С. 111–124.
6. Мильтон Дж. Арёпагитика. Речь о свободе печати от цензуры, обращенная к парламенту Англии (1644) // Современные проблемы. 1997. Вып. 1.
7. Самарин Р.М. Творчество Джона Мильтона. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1964.
8. Тихонова С.В. Концепт свободы слова в новое время: свободомыслие VS мятежная клевета. // Вестник Саратов. гос. юридич. академии. 2012. № 2(84). С. 30–38.
9. Трубицына И.В. Памфлетная публицистика Английской буржуазной революции XVII века (проблемы, доктрины, авторы) // Вестник Москов. ун-та. Сер.: Журналистика. 1978. № 4. С. 53–69.
10. Хилл К. Английская революция. М.: Изд-во «Иностранная лит-ра», 1947.
11. Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке. М.: Соцэкгиз, 1931.
12. Gardiner S.R. History of England from the accession of James I to the outbreak of the Civil War. L, 1896.

**ILYA SITKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**“AREOPAGITIKA: THE SPEECH OF THE LIBERTY OF THE PRESS FROM THE CENSOR  
DIRECTED TO THE ENGLISH PARLIAMENT” BY JOHN MILTON  
AS THE EXPRESSION OF THE BATTLE OF FREE THINKING  
OF THE ENGLISH SOCIETY**

*The article deals with the study of the influence of “Areopagitika” of John Milton on the development of the freedom of thought and speech in the English society of the middle of the XVII<sup>th</sup> century. There are considered the specific states of “Areopagitika”. There is evaluated their impact on the English society of this period.*

**Key words:** “Areopagitika”, England, intellectual liberty, liberty of speech, liberty of the press, censor, battle of free thinking, English society, natural rights.

## Педагогические науки

УДК 376.112.4

**Д.О. БАСЮК**  
(adariao@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР\***

*Рассматривается проблема нарушения внимания у детей с расстройством аутистического спектра. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию внимания у детей с РАС младшего школьного возраста посредством подвижных игр.*

*Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, младший школьный возраст, внимание, подвижные игры, коррекционная работа, физические упражнения.*

По статистике с каждым годом происходит рост количества детей с аутизмом. Расстройство аутистического спектра рассматривается нами как сложное нарушение нервной системы, сопровождающееся дефицитом социальной коммуникации со стереотипией. У детей с РАС остро стоит проблема в формировании внимания, что в свою очередь, тормозит развитие не только бытовых навыков, но и в образовании.

Отечественным основоположником теории игры принято считать Г.В. Плеханова, крупнейшего философа начала XX столетия [14]. Изучением и определением места подвижных игр занимались Л.В. Былеева, В.В. Гориневский, Л.И. Гурович, В.Г. Марц, В.Г. Яковлев [3, 5]. Автор статьи «Взгляды отечественных и зарубежных ученых на феномен игры» А.С. Яцковец [15] отмечает, что Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов указали на значимость подвижных игр в интеграции нравственного, умственного и физического воздействия на ребенка. Большое влияние подвижные игры оказывают на нервно-психическое развитие ребенка. Подвижная игра вызывает в ребенке не только положительные эмоции, но и развивает тормозные процессы, сообразительность, быстроту реакций, за счет чего и формируется внимание. Использование подвижных игр в формировании внимания детей с РАС младшего школьного возраста зачастую имеется лишь в отдельных рекомендациях по включению данного вида в коррекционную программу с такими детьми. Учитывая актуальность данной проблемы, мы выбрали тему: «Формирование внимания у детей с РАС младшего школьного возраста посредством подвижных игр».

Объект исследования: дети с РАС младшего школьного возраста.

Предмет исследования: подвижные игры с применением физических упражнений как средство формирования внимания у детей с РАС младшего школьного возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования подвижных игр в программе коррекции детей с РАС младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: предположение о том, что формирование внимания у детей с РАС будет эффективным при использовании подвижных игр и физических упражнений (как одного из основных методов психолого-педагогической коррекции для данного возраста). Мы полагаем, что использование активных игр в программе коррекции с детьми с РАС, будет способствовать успешному решению таких задач, как:

- становление контакта ребенка с педагогом;
- формирование мотивации посредством веселых и активных игр (победа и, следовательно, награда);
- формирование навыка коммуникации с другими детьми;

---

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

– формирование собственного внимания, что позволит в целом сформировать правильное и устойчивое учебное поведение ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть клинико-психологическую картину аутистических расстройств;
- 2) провести анализ литературных источников и других исследований по исследуемой проблеме, статистике и показателях эффективности данной методики;
- 3) разработать коррекционную программу, направленную на формирование внимания у детей с РАС младшего школьного возраста с использованием активных игр;
- 4) оценить эффективность данной программы.

**Описание исследования.** Логика нашего исследования была построена в соответствии с последовательным решением задач.

Решая первую задачу исследования, мы изучили клинико-психологическую картину аутистических расстройств. Аутизм был выделен как самостоятельная клиническая единица американским психиатром Л. Каннером в 1943 г. В 1947 г. С.С. Мнухин из России пришел к постановке сходных клинических проблем. По клиническим критериям Л. Каннера, с помощью которых и в наши дни диагностируется данный синдром, дети с расстройством аутистического спектра имеют дефицит и малоэмпатическую заинтересованность в контакте с другими лицами, неспособность эмоционально отвечать матери, аутоагрессия, безэмоциональность на внешний мир и игнорирование внешних раздражителей, но при этом страх звуков и движущихся объектов. Используемая речь детей с аутизмом отличается от нормальной: перестановка местоимений, отставленная эхолалия. Также таким детям характерны стереотипность, монотонность, ритуалы. Заметим, что физическое здоровье детей с РАС хорошее, прекрасная механическая память, отдельные способности, к примеру, музыкальная одаренность [7].

Решая вторую задачу, мы рассмотрели различные взгляды и исследования по данной проблеме. О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг отмечают, что дети с РАС имеют стереотипные движения, нарушения крупной и мелкой моторики движений, неравномерность движений, бег с прерывающимся ритмом, избыточные движения конечностями, руки, не принимающие участия в процессе двигательной деятельности [9]. При этом их движения не пластичны, вялы и скованны. Э.В. Плаксунова, цитируя Томаса Й. Вейтса, пишет, что ребенок с аутизмом с сохранным интеллектом может иметь тяжелые нарушения моторно-двигательных функций [10].

Л.Б. Баряева и О.П. Гаврилушкина [2], а также Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева [6] дают рекомендации по проведению занятий с детьми с РАС. Н.В. Самоукина отмечает, что подвижные игры в работе с аутичными детьми рассматриваются как базовая форма работы и являются первичными по отношению к другим занятиям [11]. Коррекционная работа, построенная на базе подвижных игр, продолжительная и требует терпения и грамотного подхода специалиста, особенно на первом этапе, когда ребенок может отказаться от взаимодействия. По наблюдениям педагогов различных центров, образовательных учреждений и интернатов, детских домов и анализу сбора информации было отмечено, что подвижные игры подходят не только детям с РАС дошкольного возраста, но и младшего школьного возраста. Все авторы и исследователи подтверждают эффективность методики подвижных игр с детьми с расстройством аутистического спектра [1].

Решая третью задачу исследования, мы обратились в ГБУ Волгоградский ППМС-центр города Волгограда, где была проведена опытно-экспериментальная работа. В исследовании принимали участие 10 младших школьников (7–10 лет) с клиническим диагнозом «расстройство аутистического спектра». Каждый ребенок имеет заключение детского психиатра Е.А. Мартишина, а также уже в течение 2–3 лет занимается по индивидуальной коррекционной программе, разработанной специалистами центра. На констатирующем этапе эксперимента проведено определение исходного уровня внимания у детей группы. Для этого мы использовали методику Бурдона [12], где установили умение распределять внимание, также был использован «Тест Пьерона-Рузера» [13], способный выявить уровень концентрации внимания, методику «Запоминание картинок» М.В. Луткина, Е.К. Лютова [4] и «Таблицы Горбова-Шульте» [8], где смогли увидеть умение детей переключать внимание.

Результаты показали, что 45% обследованных младших школьников имеют внимание ниже среднего, остальные 55% – низкий уровень внимания. Также у детей наблюдалась низкая готовность к коммуникации и выполнению заданий. При проведении тестов мы прибегали к помощи родителей детей, специалистам, ведущими их, а также к поощрению.

Итак, нами была организована коррекционная работа, которую мы включили в программу каждого ребенка. Данная программа предполагала развитие и повышение уровня внимания у детей с РАС младшего школьного возраста посредством подвижных игр в течение шести месяцев. Все игры были представлены индивидуально для каждого ребенка с учетом интересов и увлечений испытуемого в течение 3-х месяцев. Все задания выполнялись под непосредственным руководством педагога. Давали возможность проявить внимание во время активности каждому школьнику. За счет повторений и многократности выполнения одного и того же задания, а также за счет любимых игрушек, книжек и вещей испытуемого мы смогли добиться выполнения со стороны ребенка, а за счет поощрения добились расположения со стороны ребенка и хорошего настроения. За этот период нами был проведен анализ того, насколько ребенок раскрепощается в игре, заинтересован в ней и готов к сотрудничеству и социальной коммуникации. По результатам, спустя 3-хмесячный срок только 3 детей были готовы к групповым играм. В связи с этим, мы использовали далее игры, рассчитанные на двоих, объединяя этих детей поочередно в пары раз в неделю (1 неделя – 1 и 3 ребенок, 2 неделя – 2 и 3 ребенок, 3 неделя – 1 и 2 ребенок и т. д.). Остальная группа детей продолжали заниматься по индивидуальной программе, иногда привлекая в игру родителя или опекуна ребенка.

Методика проведения подвижных игр вводилась постепенно, каждый раз усложняя или увеличивая по времени задание. Структура методики была довольно гибкой и подстраивалась под настроение каждого ребенка. В методике использовались различные задания, например: «Необходимо пробежать как можно скорее “змейку”, при этом, не сбив кегли, а по пути найти ключ». Или «проползти полосу препятствий, кинуть мяч в баскетбольное кольцо, взять мяч и «ползком» вернуться назад». Весь комплекс игр строился на сюжетной линии, выстроенной в интересах ребенка. Таким образом, это выглядело как «квест», в котором необходимо помочь динозавру собрать все ключи и попасть в свою пещеру, или найти по одному элементу наряда для принцессы, собирающейся на бал. В дни, когда программа не включала подвижные игры, нами был расписан небольшой комплекс упражнений из нейропсихологии, задействующий ту часть мозга, которая отвечает за внимание. Здесь мы прибегли к помощи нейропсихолога и соответствующих медицинских специалистов для соблюдения противопоказаний.

Данные контрольного эксперимента показали, что уровень внимания детей нашей целевой группы вырос на 35%. Родители и педагоги отметили, что дети показали более хорошие результаты в учебе, улучшили физические способности, улучшилась моторика рук, а также способствовало улучшению коммуникативных навыков, развитию социальной адаптации.

**Заключение.** Результаты проведенного нами исследования позволили сделать вывод, что подвижные игры могут служить как метод формирования и повышения уровня внимания у детей с РАС младшего школьного возраста довольно эффективно. Данный метод должен использоваться в комплексной коррекционной работе, выполняться только под наблюдением специалиста и учитывать все особенности данной группы детей, как в целом, так и в отдельности каждого ребенка. Подытожив, реализованная нами работа по направлению формирования внимания у детей с расстройством аутистического спектра младшей школьной группы дала продуктивные результаты.

### Литература

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / пер. с англ. Д.В. Ермолаева. М.: Теревинф, 2016. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/vvedenie\\_v\\_psih\\_teoriyu\\_autizma.pdf](https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/vvedenie_v_psih_teoriyu_autizma.pdf) (дата обращения: 12.01.2021).
2. Баряева Л.В., Бойков Д.ОИ., Гаврилушкина О.П. [и др.] Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под. ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011.
3. Былеева Л.В., Яковлев В.Г. Подвижные игры. 3-е изд. М.: Физкультура и спорт, 1965.
4. Голоулина О.Е. Диагностика педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2013/03/19/diagnostika-pedagoga-psikhologa-dou-testy> (дата обращения: 12.01.21).

5. Гориневский В.В., Марц В.Г., Родин А.Ф. Игры и развлечения. 3-е изд. М.; Л.: Молодая гвардия, 1924.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005.
7. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта / пер. с англ. В.Е. Кагана. [Электронный ресурс]. URL: [https://autism-frc.ru/ckeditor\\_assets/attachments/975/kanner\\_statya.pdf](https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/975/kanner_statya.pdf) (дата обращения: 14.01.21).
8. Наумова О. Развиваем внимание и повышаем скорость чтения. Работа с таблицами Шульте. [Электронный ресурс]. URL: <http://mou-djonka.obrnan.ru/files/2020/04/Povyshaem-skorost-chteniya-i-razvivaem-vnimanie.Tablitsy-SHulte.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).
9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Теревинф, 2007.
10. Плаксунова Э.В. Характеристика нарушений двигательной сферы у детей с аутизмом: Аутизм и нарушения развития. 2008. [Электронный ресурс]. URL: [https://psyjournals.ru/autism/2008/n2/plaksunova\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/autism/2008/n2/plaksunova_full.shtml) (дата обращения: 12.01.2021).
11. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотерапевтические упражнения коррекционные программы. М.: Новая школа, 1995.
12. Сидоров К.Р. Количественная оценка продуктивности внимания в методике «Корректурная проба» Б. Бурдона // Вестник Удмуртского ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2012. № 4. С. 50–57.
13. Тишинина Е.В. Тест Пьерона-Рузера. Определение уровня концентрации внимания, темпа психической деятельности [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/08/08/test-perona-ruzera-opredelenie-urovnya-konsentratsii> (дата обращения: 14.01.2021).
14. Эльконин Д. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999.
15. Яцковец А.С. Взгляды отечественных и зарубежных ученых на феномен игры // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 68 С. 190–205.

**DARYA BASYUK**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**DEVELOPMENT OF ATTENTION OF PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN  
WITH THE AUTISM SPECTRUM DISORDERS BY THE MEANS  
OF ACTION-ORIENTED GAMES**

*The article deals with the issue of the attention failure of the children with the autism spectrum disorders.  
There are suggested the results of the pilot testing of the development of the attention of the primary  
school-aged children with the autism spectrum disorders by the means  
of the action-oriented games.*

**Key words:** *autism spectrum disorders, primary school age, attention,  
action-oriented games, correctional work, physical exercises.*

УДК 371.1.07

**Ф.А. ВОРОБЬЕВ**

([chtulhuu@gmail.com](mailto:chtulhuu@gmail.com))

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ\***

*Определяется понятие «ИКТ-компетентности». Анализируется предполагаемая степень сформированности ИКТ-компетентности у педагогов. Рассматриваются исследования ИКТ-компетентности педагогов, получившие актуальность во время пандемии COVID-19. Приводятся аналитические данные и предлагаются варианты развития дальнейших исследований, посвященных данной теме.*

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, интернет, COVID-19, ИКТ, образование, дистанционное образование.

Технологии внедряются практически во все сферы человеческой жизни, образование является одной из ведущих сфер, в которой это внедрение необходимо и в которой оно реализуется. Для успешного внедрения и использования технологий в образовательном процессе, педагогам необходим высокий уровень ИКТ-компетентности.

Необходимость активного использования ИКТ-технологий заявлена в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (5–9 классы): «Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности» [12, с. 7] – что является одним из пунктов метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

Исследователи по-разному определяют ИКТ-компетентность. В.Ф. Бурмакина, И.Н. Фалина [2], А.Б. Галанов [3] и А.А. Елизаров [5] подчеркивают ее результирующий аспект, А.Б. Галанов делает акцент на составных элементах этой компетентности [3]. Зарубежные исследователи Díaz, Pérez & Florido говорят о ИКТ-компетентности как об инструменте, способном к качественной реализации коммуникационных и образовательных стратегий для создания новых способов обучения во всё более требовательном мире [15, с. 10].

Проанализировав данные определения, можно вывести общее понятие термина «ИКТ-компетентность»: способность индивида решать ряд поставленных задач с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Необходимо отметить связь понятий «ИКТ-компетентность» и «Цифровая грамотность». Впервые понятие «цифровая грамотность» ввел П. Гилстер в 1997 г., который рассматривал ее как умение воспринимать предоставленную в широком круге источников и во множестве разнообразных форматов информацию, пользоваться ею с помощью компьютеров [14]. По П. Гилстеру, в настоящее время работа в интернете с гипертекстом, который предлагает возможность быстрого перемещения от одного ресурса к другому, способствует возникновению новых шаблонов поведения, изменению образа действий человека при общении. Возникает сетевое мышление, основной характеристикой которого можно назвать высокую степень информационно-коммуникационной активности [6]. Позднее, с развитием ИКТ и его повсеместным использованием, термин был заменён на более обширное понятие «ИКТ-грамотность», которое определяется как набор пользовательских навыков для использования компьютерных средств и интернет-сервисов для достижения конкретной задачи [13]. Таким об-

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

разом, понятие «Цифровая грамотность» включает в себя понятие «ИКТ-компетентность» и является его составным элементом.

В рекомендациях ЮНЕСКО также делается упор на то, что педагог должен обладать развитым уровнем ИКТ-компетентности для того, чтобы «качественно выполнять необходимый социальный заказ на всесторонне развитых и подготовленных к обучению в высших учебных заведениях выпускников общеобразовательных школ» [11].

Согласно документу ЮНЕСКО, ИКТ-компетентность педагога делится на три фундаментальных уровня [Там же, с. 11]:

1. «Применение ИКТ» (включает в себя способность учителей помогать учащимся в использовании ИКТ для повышения эффективности учебной работы)
2. «Освоение знаний» (подразумевает способность учителей помогать учащимся в глубоком освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний для решения комплексных задач, которые встречаются в реальном мире)
3. «Производство знаний» (требует от учителей способности помогать учащимся, будущим гражданам и работникам, производить (порождать) новые знания, которые необходимы для гармоничного развития и процветания общества).

В этой связи актуализируется проблема выявления уровня сформированности ИКТ компетентности педагогов российских школ по названным параметрам. Разумеется, при этом информационно-методические условия реализации основной образовательной программы должны обеспечиваться современной информационно-образовательной средой [12].

Тем не менее, во ФГОС 3++ по направлению «Педагогическое образование» практически отсутствуют требования к формированию ИКТ-компетенций.

Пандемия COVID-19 значительно ускорила процессы цифровизации в школе, принудительно переведя весь процесс обучения в онлайн формат. Это повлекло за собой появление ряда исследований на тему цифровизации школы. В частности, в исследовании НИУ ВШЭ опубликованы данные о проблемах, с которыми столкнулись педагоги при дистанционном обучении. Например, такие предметы, как музыка и физкультура не предусматривает занятия в формате онлайн [10, с. 19], также существуют проблемы с наличием технических устройств в семьях учеников и у них самих, плохой сигнал Интернета, а также перегрузки образовательных платформ [Там же, с. 25].

В рамках исследования на тему того, как педагоги используют интернет, были выявлены следующие результаты [1, с. 19–20]:

1. Педагоги отлично справляются с поиском ресурсов для преподавателей и созданием презентаций.
2. неплохо умеют готовить уроки, требующие использования ИКТ учениками, и оценивать успеваемость учащихся в сети.
3. Учителя признаются в слабых навыках общения на форумах, совместной работы и установки ПО.

Завершением аналитики результатов данного опроса становится тот факт, что средства ИКТ они чаще всего используют для дублирования более традиционных форм работы (например, представление презентации вместо доклада) и не прибегают к более инновационным практикам (таким, как онлайн-дискуссия или совместные проекты).

При этом, выявлен позитивный момент о том, что 64% учителей регулярно или время от времени пользовались образовательными онлайн-платформами до перехода на дистанционное обучение в марте 2020 г. [10, с. 9].

Ещё одной из фундаментальных проблем, с которыми столкнулись педагоги по всей стране, стала проблема «неоднородность доступности тех или иных цифровых технологий как для учащихся, так и для учителей» [8, с. 15].

В рамках данных исследований было выявлено то, что учителя, использующие интернет для решения педагогических задач, в повседневной жизни активными пользователями сети не являются, что напрямую отражается на эффективности использования ими ИКТ. В рамках педагогической дея-

тельности, ИКТ выступает в роли «второго игрока», в то время как в основе деятельности среднестатистического педагога – традиционный подход к образовательному процессу. Те ключевые аспекты использования современных ИКТ, которые способны улучшить и автоматизировать образовательный процесс, педагоги игнорируются [1, с. 23].

Это общая статистика по стране, направленная на выяснение общей картины с внедрением ИКТ. Она показала, большинство педагогов используют ИКТ как ресурс, работающий параллельно с привычной классической парадигмой преподавания, в то время как в период дистанционного образования этот классический подход не имеет возможностей быть реализованным в его каноничной форме. Также педагоги не вполне готовы к дистанционному формату работы и для внедрения конкретных изменений необходимо более детальное изучение различных аспектов ИКТ-компетентности педагогов, чему будет посвящено наше исследование.

В частности, необходима оценка уровня сформированности ИКТ-компетенций школьных учителей и оценка их мотивированности к использованию ИКТ, для чего требуется разработка специального диагностического инструментария. Мы предполагаем, что выявление указанных аспектов применения школьными учителями ИКТ в профессиональной деятельности позволит разработать методические рекомендации для повышения уровня ИКТ-компетентности, при следовании которым педагоги смогут по-новому взглянуть на современные информационно-коммуникативные технологии, что позволит им в будущем строить на них свою педагогическую деятельность и относиться к ИКТ как альтернативе классическому обучению.

### Литература

1. Адамович К.А., Капуза А.В., Горбунова А.А. Учащиеся начальных классов и их педагоги в цифровой среде. М.: НИУ ВШЭ, 2020. (Факты образования № 5(30)).
2. Бурмакина В.Ф., Фалина И.Н. Начало проекта по оценке ИКТ-компетентности девятиклассников. [Электронный ресурс]. URL: <https://inf.1sept.ru/2006/02/03.htm> (дата обращения: 20.12.2020).
3. Галанов А.Б. Модель формирования икт-компетенций у учителей. [Электронный ресурс]. URL: [https://old.irorb.ru/files/magazineIRO/2011\\_2/7.pdf](https://old.irorb.ru/files/magazineIRO/2011_2/7.pdf) (дата обращения: 20.12.2020).
4. Горбунова Л.М., Семибратов А.М. Повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий в условиях развивающегося школьного образования // Педагогическая информатика. 2004. № 3. С. 3–10. [Электронный ресурс]. URL: <http://window.edu.ru/resource/994/45994/files/2004-3.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).
5. Елизаров А.А. Базовая ИКТ-компетенция как основа Интернет-образования учителя: тезисы доклада // Международная научно-практическая конференция RELARN-2004. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3\\_11.html](http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html) (дата обращения: 23.03.2021).
6. Ельцова О.В., Емельянова М.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2020. № 1(106). С. 155–161.
7. ИКТ компетентность пед. работников // ФГОС online. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosonline.ru/test-po-ikt-kompetentnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov/> (дата обращения: 23.03.2021).
8. Мендель А.В. Переход общеобразовательных школ на дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса: технологический аспект. Практика дистанционного образования, в том числе в условиях пандемии. М.: НИУ ВШЭ, 2020. (Факты образования № 8(33)).
9. Нестерова И.А. ИКТ-компетентность // Энциклопедия Нестеровых. [Электронный ресурс]. URL: <http://odiplom.ru/lab/ikt-kompetentnost.html> (дата обращения: 20.12.2020).
10. Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. М.: НИУ ВШЭ, 2020. (Факты образования № 4(29)).
11. Структура ИКТ-компетентности. Рекомендации ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (5–9 классы). [Электронный ресурс]. URL: [https://fgos.ru/LMS/wm/wm\\_fgos.php?id=osnov](https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov) (дата обращения: 20.12.2020).
13. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков обучающихся современной школы. [Электронный ресурс]. URL: [https://kiro46.ru/docs/Cifr\\_Gramot.pdf](https://kiro46.ru/docs/Cifr_Gramot.pdf) (дата обращения: 20.12.2020).
14. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley, 1997.
15. ICT standards and competencies from the pedagogical dimension: A perspective from levels of ICT adoption in teachers' education practice [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ICT-Standards-and-competencies.pdf> (дата обращения: 23.03.2021).

**FEDOR VOROBYEV**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**CONSIDERING THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL  
AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS  
AT COMPREHENSIVE SCHOOLS**

*The article deals with the concept "Informational and communicative competence". There is analyzed the supposed degree of the formation of the informational and communicative competence of teachers. There are studied the researches of the informational and communicative competencies of teachers became relevant during the COVID-19 pandemic. The author gives the analytic data and suggests the variants of the development of the further researches related to the theme.*

**Key words:** *informational and communicative competence, internet, COVID-19, Information and Communication Technologies, education, distance education.*

УДК 821.161.1

**Д.О. ЕТЕРЕВСКОВА**  
(dashachulkova00@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СКЛОНЕНИЯ ИМЕННЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ\***

*Анализируются основные трудности, возникающие у младших школьников при изучении склонения  
именных частей речи. Даются конструктивные рекомендации по изучению склонения  
именных частей речи на уроках русского языка в начальной школе.*

**Ключевые слова:** *склонение, именные части речи, имя существительное,  
имя прилагательное, местоимение.*

Актуальной проблемой в методике преподавания русского языка в начальных классах является формальная работа над именными частями речи и их грамматическими категориями. Вследствие этого для младших школьников характерным становится односторонность, недостаточное усвоение свойств и отличий именных частей речи, соединение и замена собственных грамматических и неграмматических признаков. Всё это приводит к потере заинтересованности в дальнейшем изучении курса. Этим обусловлена актуальность нашей статьи.

В ходе изучения склонений имен существительных основная ошибка школьников заключается в том, что они зачастую неверно определяют падеж, кроме этого, испытывают трудности при выборе гласных в безударных падежных окончаниях. И это не случайно, т. к. падежная форма существительных является самой сложной грамматической категорией, что связано с ее большей абстрактностью по сравнению с числом и родом, разнообразием падежных форм и их функциональной многозначностью [6]. Это подтверждает опрос, который был проведён в одной из школ г. Серафимовича Волгоградской области. Полученные результаты показали, что, несмотря на разнообразие методик, приемов, использование информационных технологий, которые помогают доступно представить падежную систему, школьники младшего звена испытывают трудности при определении склонений, написании падежных окончаний в именах существительных, прилагательных, числительных, местоимений. Это подтолкнуло нас к совершенствованию работы по указанному направлению.

На основе анализа учебной и методической литературы, результатов проведённого опроса нами были выделены группы упражнений, которые должны способствовать формированию у младших школьников умений в определении склонений, в написании падежных окончаний в именах существительных. Первая группа – это упражнения на определение грамматической категории падежа у имени существительного, выделенного из предложения или текста [7]. Данная группа упражнений предполагает следующую работу учащихся: наблюдение, исследование существительных, выделение признаков изучаемого понятия, выделение одинаковых признаков у существительных разных склонений, стоящих в одних и тех же падежах. Детям предлагается вспомнить сказку А.С. Пушкина «О рыбаке и рыбке» [5]. Ученики читают задание, согласно которому необходимо выписать словосочетания с выделенными существительными, определить их падеж. Также нужно подчеркнуть в словосочетаниях слова, от которых зависит падежная форма существительных (задается вопрос, чтобы определить падеж существительного).

Воротился *старик* ко *старухе*,  
Рассказал ей великое *чудо*.  
«Я сегодня поймал было *рыбку*,  
Золотую *рыбку*, не простую;

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

По-нашему говорила *рыбка*,  
Домой в *море* синее просилась,  
Дорогою *ценою* откупалась:  
Откупалась чем только пожелаю.

При выполнении упражнений происходит отработка умений учащихся изменять имена существительные по падежам и числам. Примером может быть такое задание: *Прочитай, изменяя слова в скобках по смыслу (падеж и число).*

К к..нцу з..мы в ..ловых (шишка) с..зревают (семя). (Чешуйка) у них поднимается и (семя) высыпается на сне.. Выс..ко (шишка) на (елка) растут. Трудно до них добраться. (Клест) лапками и клювами за (ветка) ц..пляются и ш..лушат (шишка).

Вторая группа упражнений предполагает самостоятельную работу учащихся по изменению падежной формы существительного в зависимости от отношения его к другим словам. Задания направлены на усвоение способов применения знаний по образцу. Образец выполнения показывает учитель, а ученики уже продолжают работу самостоятельно. В рамках этого типа даются упражнения на подбор существительных с заданными грамматическими формами падежа. Например: *Составьте и запишите словосочетания с существительными в родительном падеже.*

Выйти (м\_г\_зин)    Убежать (м\_две\_ь)    Дождаться (п\_беда)  
Упасть (ч\_вство)    Прийти (т\_тра\_ь)    Приехать (М\_сква)

Третья группа упражнений направлена на выявление умения ставить имя существительное в требуемый падеж, позволяет выяснить правильность применения знаний в практической деятельности. Приведём пример упражнения, на основе которого ведётся формирование умения творчески применять усвоенную информацию об изменении имени существительного по падежам в новой, незнакомой ситуации. Задание: *составьте предложения в существительными **гроза** и **часовщик**, которые должны стоять в родительном, дательном и предложном падежах. Употребите предлоги, которые требуют определённой падежной формы существительного.*

Мы знаем, что необходимо на каждом уроке использовать разнообразный материал, интересные и увлекательные виды работы с ним (загадки, пословицы, скороговорки). Примером может служить следующее задание: *Допиши пословицы, определи склонения имён существительных.* 1. Лучше горькая правда, чем сладкая... 2. Птице нужны крылья, а человеку... 3. Человек без Родины, что птица без ...

Кроме того, на уроках изучения склонения нами проводились разнообразные игры: игры-путешествия, игры-экскурсии, игры-спектакли, что позволило сделать уроки интересными, помогло повысить активность детей, усвоить знания [4]. Интересной является, например, игра «Собери в корзинку». Педагог демонстрирует картинки, на которых изображены фрукты, овощи, ягоды. Учащиеся записывают имена существительные, соответствующие типу склонения: сидящие на 1 ряду – первого склонения, на 2 ряду – второго склонения, на 3 ряду – 3 склонения. Параллельно 3 ученика работают у доски. После окончания работы выполняется проверка.

При изучении склонения имён прилагательных мы использовали упражнения и задания: 1) Запишите словосочетания, раскрывая скобки. Определите падеж у имен прилагательных, запишите вопросы.

Доволен (...?) (интересная) экскурсией. Пролетал над (...?) (широкая) рекой. За (...?) (дальняя) рощей синела (...?) (большое) озеро.

2) Спишите предложения, вставляя имена прилагательные, подходящие по смыслу. Определите падежи у имен прилагательных, выделите окончания [3].

Деревья покрылись ... инеем. Сибирские леса богаты ... зверем. Мать любила накрываться ... платком.

Слова для справок: пуховый – сделан из пуха или с пухом (козьим, птичьим и т. п.), пушистый – легкий, очень мягкий, пушной – обладающий ценным мехом.

3) Прочитайте. Составьте из данных слов предложения, изменяя по смыслу имена прилагательные и имена существительные и ставя их в нужном падеже. Напишите составленные предложения.

Закачалась, вот, ветка, еловая.

Любуюсь, чудесная, зимний, картина, лес [1].

В 3-м классе при изучении склонения прилагательных и правописания падежных окончаний помогает использование следующих таблиц: 1) родовые окончания; 2) падежные окончания мужского и среднего рода; 3) падежные окончания женского рода; 4) падежные окончания множественного числа. Работа по таблицам помогает детям запомнить окончания: учащиеся отчетливо произносят вслух окончания прилагательных, записывают их в свои тетради, подчеркивают окончания. В ходе нашей работы мы вывешивали таблицы склонения прилагательных в классе; некоторые из них составлялись под руководством учителя самими учащимися и записывались в тетради.

Усвоение материала зависит от качества самостоятельной работы учащихся; её должны организовывать учителя. Мы предлагали такие упражнения:

1) склонение какого-либо прилагательного с ударным окончанием (например, лесной, расписной, голубой) с существительным или без него, например: лесной (дом), лесная (поляна), лесное (озеро); 2) составление кратких (в 3–4 слова) предложений с подобными же прилагательными; 3) списывание текста с подчеркиванием прилагательных вместе с существительными и с указанием их числа, рода и падежа; 4) в составлении словосочетаний и предложений. Правильность выполненной работы дети самостоятельно проверяют по таблице склонения имен прилагательных, вывешенной в классе или помещенной в учебнике.

Из орфографических упражнений в связи с изучением имени прилагательного следует рекомендовать следующие: 1) списать текст и обозначить падежи прилагательных, которые определяются главным образом по существительным:

#### Серебряное копытце

Была ясна... ночь. У избышки стоял козёл. Он поднял ножку, а на ней серебрян... копытце блестит. Прыгнул козёл с узк... дорожки на крышу и давай копытцем бить. Из-под ножки камешки дорог.... посыпались. Вернулся дед домой и не узнал избышку. Она вся была в дорог... камнях. Камни горели разн... огнями (по П. Бажову).

2) изменить прилагательные вместе с существительными по образцу. Просклоняй словосочетания по таблице, записанной в тетради.

*Морской берег, морская волна, морское дно.*

3) из текста выписать только прилагательные с существительными определенного рода и числа и разобрать. Например, выпиши прилагательные в творительном падеже единственном числе:

*Снежн.. шуба нужна для з..щиты п..сегов от хол...да. Хорошо хл..бам под снежн.. шубой. Т..пло им под пушист.. подушкой.*

4) составить предложения с прилагательными в разных падежах:

*красные, синий, вечернего, могучим, сильным, удалому, о красивом.*

5) используются диктанты разных видов: предупредительный, выборочный, объяснительный, творческий;

6) проводятся изложения и коротенькие сочинения с элементами описания.

Уже в начальной школе осуществляется пропедевтическая работа по изучению склонения числительных и местоимений. В своей работе мы использовали упражнения на замену существительных местоимениями [2]:

Прочитай. Подчёркнутые существительные замени местоимениями в том же падеже. 1. Первая распустилась берёза. И берёза первая пожелтела. 2. Берёзу любит русский народ. Берёзу сажают около жилищ. 3. Осень подарила берёзе золотые листья. Берёзе нравится осенний наряд.

После изучения темы необходимо время от времени включать в упражнения местоимения для грамматического разбора или обращаться к их характеристике, когда они встречаются в упражнениях по текущей теме.

Кроме этого, нами были предложены упражнения для нахождения местоимений в связном тексте, упражнения на замену местоимений первого лица вторым или третьим, а также третьего – первым или вторым. Например: Из слов составь предложения. Расположи предложения так, чтобы пары предложений были связаны по смыслу. 1) Она, но, глубокая, неширокая; 2) От дома, река, течёт, недалеко.

Были использованы специальные устные и письменные упражнения, требующие от детей правильного употребления предложно-падежных форм местоимений 3-го лица и соблюдения этих норм в устной и письменной речи. Например: 1. Спиши, правильно употребляя местоимения.

Об ... подвиге узнала вся страна. 2) .... Смех и шутки сразу всем подняли настроение. 3) ... дружно подхватили ... песню. 4) Мои друзья занимаются в фотокружке. Свои работы ... показывали на выставке. 5) Таня и Саша учатся в нашей школе, а ... мама работает учительницей физкультуры.

2. Спиши. Исправь ошибки.

*Капитанка осталась одна. Грусть подкрадывалась к ей незаметно и овладела нею постепенно. Вдруг близко от её раздался крик.*

С целью проверки эффективности и результативности выбранной нами методики был проведен повторный опрос. В ходе опроса было видно, что уровень выполнения заданий вырос. Полученные результаты показали, что предложенный комплекс упражнений будет способствовать эффективному усвоению младшими школьниками умений, связанных с освоением склонения именных частей речи.

### Литература

1. Борискина И.В. Система упражнений для совершенствования знаний учащихся по теме «Имя прилагательное». [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/574632> (дата обращения: 24.11.2020).
2. Колычева Г.Ю. Особенности изучения местоимений в начальных классах // Начальная школа. 2010. № 11. С. 12–14.
3. Курешева Д.С. Эффективные методы лингвистического анализа художественного текста на уроках русского языка в начальной школе в процессе развития речи младших школьников // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.2). С. 49–52. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531299889.pdf> (дата обращения: 02.12.2020).
4. Ларина И.Б. Об изучении темы «Имя существительное» с компьютерной поддержкой // Начальная школа. 2006. № 7. С. 42–44.
5. Пушкин А.С. Сказка о рыбаке и рыбке. [Электронный ресурс]. URL: [https://all-the-books.ru/download\\_book/00ae05039b105263a60e277346e2fde3/](https://all-the-books.ru/download_book/00ae05039b105263a60e277346e2fde3/) (дата обращения: 19.11.20).
6. Христолюбова Л.В. Русский язык с основами языкознания. Морфология. Синтаксис. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2015.
7. Шенаева М.С. Упражнения на распознавание склонения существительных и безошибочное написание падежных окончаний // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 5. С. 30–32.

**DARIYA ETEREVSKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### METHODOLOGY OF STUDYING THE DECLENSION OF NOMINAL PARTS OF SPEECH IN PRIMARY SCHOOL

*The article deals with the analysis of the basic difficulties of the younger schoolchildren in the process of studying the declension of the nominal parts of speech. There are given the constructive recommendations of studying the declension of the nominal parts of speech at the lessons of the Russian language in primary school.*

**Key words:** *declension, nominal parts of speech, nouns, adjectives, pronouns.*

УДК 372.8

**Т.А. ЕФИМОВА**

(tatiana-234@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ  
ПРИ РАЗРАБОТКЕ РЕСУРСОВ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЫ ДЛЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ\***

*Рассматривается понятие визуализации информации, её необходимость создания при разработке ресурсов цифровой образовательной среды с точки зрения мотивирующего аспекта. Обосновываются инструменты реализации визуализации для мотивации учащихся через педагогическую технологию и модель. Характеризуется необходимость взаимосвязи понятия «мотивация» и «визуализация».*

**Ключевые слова:** *визуализация информации, мотивация, цифровая образовательная среда, мотивационный дизайн, мотивирующая визуализация.*

Процессы информатизации современного общества приводят к изменениям в системе образования, в которой сегодня отчетливо прослеживаются тенденции повышения оптимальности и целесообразности использования компьютерных устройств, сети Интернет и сетевых образовательных сообществ, информационных и наукоемких технологий, создания единой цифровой образовательной среды, существенной частью, которой является интерактивные мультимедийные образовательные ресурсы [3, 6]. При разработке ресурсов цифровой образовательной среды в условиях виртуализации образовательного пространства важно учитывать то, что ресурсы для организации активных форм и методов работы обучающихся, направлены на включение в процесс обучения их личностного опыта и самостоятельной деятельности [5, 7]. При подобных формах работы с образовательными ресурсами возрастает доля самостоятельной работы обучающихся и все более важную роль играет повышение их мотивации. Для повышения мотивации обучающихся и активизации их самостоятельной познавательной деятельности с ресурсами цифровой образовательной среды многие исследователи все чаще обращаются к возможностям технологии визуализации [4].

Американский статистик Натан Яу описывает понятие визуализации через процесс кодировки. Он утверждает, что визуализация – это преобразование данных в визуальные объекты, которые исполнитель кодирует при помощи геометрии, цвета и интеллектуальной анимации [9]. Задача пользователя состоит в том, чтобы выполнить декодирование представленных фигур, в совокупности с цветом и интерактивным движением, представляя эти данные снова в том формате, в котором они были до визуального образа. В этом и заключается главная основа визуализации данных. Кодирование – перевод на визуальный язык, для пользователей изучающих какой-либо набор данных. Декодирование – оценка пользователем представленных данных под другим углом, и последующий анализ паттернов, информацию на которых не удалось рассмотреть до представления их в визуальном формате, к примеру, через таблицы.

Основная задача визуализации заключается в том, чтобы изучающий её пользователь мог видеть важные факты и их взаимосвязи. Таким образом, представление данных должно отражать главный смысл, который исполнитель желает донести через предложенную визуализацию. Насколько правильна, точна и корректна она будет зависеть не только от анализа представленных данных, но и от аудитории, на которую нацелена визуализация. Этот аспект связан с тем, что различная целевая аудитория расценит интеллектуальную визуализацию с множественных критериев. Самым отрицательным будет отсутствие понимания принадлежности изучения представленной визуализации. Важно знать для кого разрабатывается визуализация и с какой целью. Это будет являться фактором достижения желаемых результатов, и последующее проведение комплексного анализа внедренной визуализации.

\* Работа выполнена под руководством Сергеева А.Н., доктора педагогических наук, профессора кафедры информатики методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и Куликовой Н.Ю., кандидата педагогических наук, доцента кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Раскроем цель необходимости разработки визуализации каких-либо данных через понимание следующей терминологии. Big data – данные в значительно большем объеме, не подлежащие статистическому анализу и требующие визуального представления. Именно из-за отсутствия возможности изучать такой набор информации были созданы следующие типы визуализации: визуализация распределения, тепловая и пространственная карта, тримап, слоупграф и другие различные графики и диаграммы. Выбор типа визуализации – это отражение основных идей и целей, которые заключаются в передачи данных быстрым и понятным способом при их 100% точности до преобразования в визуальный образ. Изучением этих вопросов занимались такие разработчики, как Майк Бойсток, Джон Тьюки, Жак Бертен, Эдварт Тафти, Энди Кирк [10].

Известный американский статистик Натан Яу в своей книге «Искусство визуализации в бизнесе» рассматривает визуализацию как способ коммуницирования данных и призывает найти время изучить то, что составляет основу создаваемой графики, иначе все кончится лишь потоком собранных данных [9]. Отталкиваясь от мнения статистика перейдем к сущности изучаемой тематики.

Основу графики изучаемой темы составляет не просто визуализация потока данных, но и применение мотивирующего аспекта при её разработке. Таким образом, создание образа, который стимулирует изучать информацию через интуитивно понятную визуализацию. Целевой аудиторией изучения мотивирующего аспекта визуализации являются учащиеся. Именно поэтому одна из целей является трансформировать учебный материал в наглядно представленную информацию, которую легко усвоить. Обращая внимания на этот этап изучения следует проанализировать, какие техники визуализации мы встречаем в образовательной сфере.

Роль технологии визуализации в образовательном пространстве нацелена на заинтересованность учащихся к обучению, получению новых знаний и применению их на практики через упрощение представляемой информации. В цифровом образовательном пространстве применяют следующие техники визуализации учебной информации: таймплан, интеллект-карта, скрайбинг, инфографика. Применение приведенных техник обосновывается тем, что наглядность в образовательном процессе – это помощь в обучении учащихся. Оптимизация, поиск наилучшего варианта изучения материала. Не стоит забывать, что данные техники визуализации важно грамотно разрабатывать и представлять в формате удобной для восприятия учащимися. Ценно и значимо создание образа, не мешающего процессу обучения и помогающего воспринимать новую, незнакомую информацию.

Ресурсы цифровой образовательной среды требуют детального изучения со стороны мотивации. Потребность возникает, безусловно, по причине того, что ученики самостоятельно переходят на веб-страницу и изучают представленную визуализацию, и у учителя нет возможности контролировать их уровень мотивации, заинтересованности и отсутствие потери внимания. Необходимо исследовать процесс разработки визуализации данных, которая будут мотивировать на изучении информации.

О.Г. Сорока и И.Н. Васильева выделяют следующие преимущества визуализации в обучении [8, с. 1]:

1. Помогает учащимся правильно организовывать и анализировать информацию.
2. Развивает критическое мышление.
3. Помогает учащимся интегрировать новые знания.
4. Позволяет связывать полученную информацию в целостную картину о том или ином явлении или объекте.

Конечно, все перечисленные преимущества отражают суть создания визуализации. Однако они являются стандартами и не раскрывают ситуацию того, как замотивировать учащегося на изучения информации. Казалось бы, интерактивная визуализация упрощает процесс изучения информации, но какой фактор мотивирует на её изучение. Эта проблема остается открытой. Проанализируем технологию визуализации в образовательном пространстве со стороны мотивации учащихся.

На наш взгляд, хорошо подводит к понимаю мотивации при изучении визуализированного материала модель Джона Келлера. В своей статье И.Б. Гладких описывает модель Джона Келлера, которая повышает мотивацию учащихся к процессу обучения. Называется она ARCS и расшифровыва-

ется следующим образом: Attention – внимание; Relevance – значимость; Confidence – уверенность; Satisfaction – удовлетворённость. Суть реализации модели заключается в последовательности выполнения действий: «первым делом захватить внимание ученика, потом сделать так, чтобы он поверил в значимость процесса обучения, вселить в него уверенность в собственных силах и в заключение добиться удовлетворения полученными результатами» [2, с. 59].

В издании под авторами Н.Н. Бессилина, Н.А. Гребёнкина, М.В. Евстратова от Высшей школы экономики Skyeng ведется речь о повышении мотивации учащихся при онлайн-обучении, и отражает этот аспект также через модель Джона Келлера. Способ представления осуществляется через понятие «мотивационный дизайн», которое определяется как инструмент создания вовлекающего контента, с целью удержания внимания учащихся до окончания обучения. Применение данной модели наблюдается на примере образовательной программы «Учи.ру», которая активно использует вовлекающий контент, помогающий удерживать внимание учащихся и создает предпосылки для более эффективного усвоения материала [1].

Понимание, какой будет визуализация, имеет значение для всех сторон образовательного процесса. С целью создания такой визуализации для анализа можно обратиться к современной педагогической технологии, которая называется геймификация. Н.Н. Бессилина и М.П. Княжер вместе с соавторами статьи раскрывает это понятие как «применение подходов, характерных для компьютерных игр, в неигровых процессах при разработке программного обеспечения и веб-сайтов с целью привлечения пользователей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач» [1, с. 10]. Приведенная технология помогает воссоздать новизну обучения и сделать визуализацию вовлекающей через своего рода игру формируя привычку. Аспекты, которые отражает данная педагогическая технология – это динамика, механика, эстетика и социальное взаимодействие.

В данном издании [1] были предложены инструменты геймификации, которые помогут создать вовлекающий образовательный контент и в дальнейшем повысят мотивацию учащихся. Перечислим их: значки, бонусы, призы за выполненное задание; лидерборды; графики производительности; аватарки; содержательная история; команда. Список приведенных инструментов геймификации видоизменяем и зависит от исполнителя и от цели, которую он хочет отразить в разрабатываемой визуализации. Таким образом, не стоит останавливаться на вышеперечисленном списке. Главное ориентироваться на стимул, которых должен возникнуть у учащегося при просмотре информации в визуальном образе. Именно наличие этих стимулов превращает созданную визуализацию в вовлекающую и мотивирующую силу.

Конечно, рассмотренная модель и технология – это не ограничение в этапе изучения мотивации в цифровой образовательной среде. Существуют и другие модели, и технологии, которые помогут исполнителю при создании эффективной визуализации в образовательном пространстве.

Проведенный анализ нацеливает на то, чтобы сделать следующие выводы. Визуализация информации и мотивация учащегося в цифровой образовательной среде тесно взаимосвязаны. Два приведенных понятия вовлечены в друг друга. Потребность в их изучении связана в первую очередь с тем, что необходимо проанализировать, разработать и проверить вовлеченности учащегося. Насколько это эффективно и каков прогресс работы.

Осуществим симбиоз понятий визуализация и мотивация. В результате получим механизм, который поможет создать инструменты для ресурсов цифровой образовательной среды, отражающий аспекты двух понятий. В настоящее время в педагогической литературе пока нет четкого понятия, связывающего и мотивацию, и визуализацию. Стандартно это чаще всего встречается в веб-дизайне и характеризуется это как понятие «мотивационный дизайн», о котором говорилось ранее. Однако стоит раскрыть суть двух вышеупомянутых понятий, поэтому совместим их и получим понятие «мотивирующая визуализация». Оно синонимично понятию «мотивационный дизайн» и также отражает основные аспекты в образовательном пространстве через Интернет-ресурсы. Это будет являться отправной точкой изучения вопроса создания и применения мотивирующей визуализации на ресурсах цифровой образовательной среды.

## Литература

1. Бессилина Н.Н., Гребёнкина Н.А., Евстратова М.В. [и др.] Создание и использование образовательного контента: уроки для онлайн обучения / под общ. ред. А.В. Конобеева. М.: НИУ ВШЭ, Институт образования, 2020.
2. Гладких И.Б. Мотивация в дистанционном образовании (модель Келлера применимо к студентам с ОВЗ) // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2015. № 25. С. 58–62.
3. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Чернышова М.В., Волков Д.В. Обучение информатике в условиях виртуализации образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29323> (дата обращения: 04.02.2021).
4. Ефимова Т.А. Визуализация данных на сайтах интернета: общие понятия и технология представления табличных данных в виде интерактивного дерева // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 4(27.2). С. 12–17. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1563263712.pdf> (дата обращения: 04.02.2021).
5. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В. Использование мультимедийных интерактивных средств при обучении учащихся школ // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 10(143). С. 72–80.
6. Сергеев А.Н. Теоретические основы и технологии обучения в сетевых сообществах интернета: моногр. Волгоград: Перемена, 2010.
7. Сергеев А.Н., Ульяченко Е.Н. Использование сервисов веб 2.0 при разработке интерактивных образовательных ресурсов интернета // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 5(25). С. 64–69. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1379914235.pdf> (дата обращения: 05.02.2021).
8. Сорока О.Г., Васильева И.Н. Визуализация учебной информации // Университет педагогического самообразования. 2015. № 12. [Электронный ресурс]. URL: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/10693/1/Soroka\\_PS\\_12\\_2015.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/10693/1/Soroka_PS_12_2015.pdf) (дата обращения: 04.02.2021).
9. Яу Н.Я. Искусство визуализации в бизнесе. Как представить сложную информацию простыми образами / пер. с англ. С. Кировой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
10. 35 книг по визуализации данных и инфографике. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.semanticforce.net/ru/blog/article/35-books-on-data-visualization/> (дата обращения: 04.02.2021).

**TATYANA EFIMOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **POTENTIAL OF THE USE OF VISUALIZATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE RESOURCES OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS' MOTIVATION TO LEARNING**

*The article deals with the concept of the information's visualization and the necessity of its creation in the development of the resources of the digital educational environment from the position of the motivated aspect.*

*There are substantiated the tools of the implementation of visualization for students' motivation by the means of the pedagogical technology and model. There is characterized the necessity of the interrelation of the concepts "motivation" and "visualization".*

**Key words:** *visualization of information, motivation, digital educational environment, motivational design, motivated visualization.*

УДК 372.881.111.1

**А.А. ИВАНЕНКО**

(anya\_ivanenko\_97@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОЗИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ\***

*Проводится анализ теоретических предпосылок использования метода позиционного обучения в процессе обучения чтению на уроках иностранного языка в средней школе. Раскрывается роль каждой позиции в процессе формирования коммуникативных умений обучающихся. Предложены этапы работы с текстом.*

**Ключевые слова:** технология позиционного обучения и её задачи, характеристика позиций, этапы работы с текстом согласно технологии позиционного обучения, речевая деятельность.

В последнее время интерес к разработке новых образовательных систем растет с каждой минутой. Особенно это заметно на этапе школьного образования. Учитывая тенденцию к индивидуализации образовательного процесса современными образовательными учреждениями, появился ряд методик, значительно превосходящих по эффективности традиционные образовательные модели, и одной из них является технология позиционного обучения.

Сам метод обучения с использованием определенных позиций имеет под собой ряд оснований, доказывающих его эффективность, а именно:

- культурно- историческая концепция (Л.С. Выготский) [2];
- деятельностная теория (А.Н. Леонтьев) [3];
- подход к диалектическому мышлению (Н.Е. Веракс) [1] и т. д.

С точки зрения Л.С. Выготского, «формирование персональных процессов поведения личности обязано культурному развитию функций, реализующееся в процессе жизнедеятельности, в результате чего вырабатывается качественный набор кодов, стимулов и знаков». Важно отметить, что, согласно мнению Л.С. Выготского, подобные средства являются именно внешними стимулами, т. е. существуют в виде материальных объектов [2, с. 207].

По мнению А.Н. Леонтьева, на ранних этапах активность субъекта, осуществляемая с помощью других субъектов извне, является основным механизмом в процессе психического развития. С течением времени она трансформируется в деятельность, приобретая стимулирующую силу [3].

Говоря о специфике литературных произведений и литературного искусства в целом, Н.Е. Веракс является приверженцем следующей идеи: исследователь утверждает, что наиболее ценной чертой литературного творчества можно считать объективность и многогранность, т. е. способность видеть то, чего не смог заметить другой [1, с. 115].

Вышеуказанные основания позволили Н.Е. Вераксу разработать уникальную методику работы с текстом под названием *модель позиционного обучения*. Принципиальная идея метода состоит в комплексном анализе текста с точки зрения характерных для него позиций.

**Основные задачи реализации технологии позиционного обучения:**

- *познавательная*, т. е. непосредственная реализация образовательного процесса;
- *коммуникативная*, другими словами, формирование и совершенствование навыков общения;
- *социально-ориентационная*, направленная на приобретение социально-значимых качеств личности.

Методико-дидактические функции рассматриваемой технологии отражены в направленности обучения на:

- формирование и развитие базовых знаний, умений и навыков (командная работа, творческое мышление, способность к интеграции и дифференциации изучаемых элементов);

\* Работа выполнена под руководством Калининой М.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

- совершенствование способности учета междисциплинарного характера урока;
- самореализацию личности в образовательном пространстве и учебном коллективе [1, с. 121].

Здесь следует учесть один момент, который ранее был опущен во всей организации учебной деятельности. Речь идет об индивидуализации обучения. По мнению Н.Е. Веракса, в традиционной системе субъективная сторона образования не учитывалась, т. е. предмет не учитывает индивидуальные особенности учеников, приобретая формальный характер [Там же, с. 123].

Как становится очевидным из названия, освоение изучаемого материала производится с точки зрения неких *позиций*. Рассмотрим их подробнее.

**Первая позиция** была названа «Тезис». Её сущность заключается в тезисном анализе текста и выделении главной мысли.

**Вторая позиция** получила название «Понятие», чья задача направлена на совершенствование навыка аналитического мышления. Ученикам предстоит составить список ключевых слов и понятий, имеющих непосредственное упоминание в тексте и раскрывающих его главную мысль, и дать их дефиницию.

**Позиция «Схема»** предлагает заключить анализируемый текст в форму алгоритмов, таблиц, матриц и т. д.

С учетом специфики самого метода обучения, предполагающего субъективный подход к анализу текста, автор добавляет такие позиции, как **«Критик»** и **«Апологет»**. Позиция «Критик» направлена на развитие критического мышления. Задача ученика в данной позиции заключается в поиске противоречий и лакун в анализе своего одноклассника или партнера по команде. В противоположность Критику позиция «Апологет» предполагает выделение точек соприкосновения мнения ученика и автора изучаемого текста.

Стоит учитывать и тот факт, что в образовательном процессе идет постоянное взаимодействие всех участников. Говоря о таких сторонах взаимодействия как «ученик» и «предмет», мы должны отметить, что в процессе интерактивности изменяются обе стороны. Ученик под воздействием предмета изменяет свое базовое восприятие окружающей действительности, в то время как предмет приобретает ареол субъективного взгляда ученика. Для изучения этого феномена и была предложена позиция **«Символ»**. На данном этапе ученику приходится сочетать имеющуюся систему знаков и символов с основным содержанием предмета, осваивая и расширяя, таким образом, эту самую систему.

Без внимания не осталась и творческая сторона процесса обучения. Методист ввел две особые, на наш взгляд, позиции, а именно **«Поэты»** и **«Театр»**. Ученикам, выбравшим поэтическую позицию, выпадает наиболее творческое задание: выбрать одну из известных литературных форм изложения текста и заключить в ней суть изучаемого предмета (либо процесс его освоения). Ученики, занимающие позицию «Театр», соответственно, должны быть заинтересованы в представлении сюжета текста в форме постановки.

Кроме указанных позиций, было введено еще несколько. Прежде всего, была введена позиция **«Рефлексия»**, чье название соответствует одному из этапов реализации модели. Исходя из названия позиции, уже можно предположить, что ученикам предстоит комплексный анализ проведенной работы, разбор самого процесса изучения материала на предмет выявления основной проблематики.

Комплексную функцию выполняет позиция **«Эксперт»**, благодаря которой происходит анализ процесса деятельности и результатов изучения материала как другими позициями, так и контролирующего органа учебного процесса.

Не менее важной по своей функции позиция – это позиция **«Вопрос»**. Задача учеников, выбравших указанную позицию, задать как можно больше вопросов всем участникам. Данную позицию можно считать подготовительной к рефлексивному этапу урока.

Исследуя разноплановые методы обучения, нельзя игнорировать такой нюанс как практическое применение изученного материала. С данной целью и была введена позиция **«Практика»**. Ее суть заключается в эмпирическом применении теоретических знаний.

Тем не менее, главной задачей метода остается реализация обучающей функции образовательного процесса. Для ее контроля была введена позиция **«Диалектик»**. Целью учеников, находящихся

на этой позиции, было представить диалектические (общие алгоритмы развития) отношения между единицами изучаемого материала [1, с. 129].

Данная методика имеет в своем арсенале ряд преимуществ не только для ребенка как ученика и субъекта образовательного процесса, но и для развития самой личности. Прежде всего, повышение мотивационной и познавательной составляющей; расширение кругозора; развитие самостоятельности, умения планировать свою работу; научиться выражать свое мнение; развить креативность и нестандартный подход к решению поставленной задачи; научиться составлению сравнительной характеристики работы своих коллег. Кроме того, данная методика отлично тренирует навык разрешения конфликта и его предотвращения. Поскольку ученикам необходимо отстаивать собственную точку зрения и взгляды, им также важно уметь слушать оппонента, критиковать его, вступать в дискуссию таким образом, чтобы удерживать баланс между двумя крайностями.

Анализ критериев организации работы с помощью изучаемого метода позиционного обучения целиком выполняет поставленные задачи в процессе работы с текстом, а именно:

- совершенствует уже имеющуюся систему знаний;
- формирует навык аналитического мышления;
- удовлетворяет познавательную потребность учеников.

Следуя логике изложения материала, рассмотрим этапы работы с текстом с использованием технологии позиционного обучения.

Педагогическая технология позиционного обучения состоит из следующих этапов: *ориентирующий, информационный, смысловой, демонстрационно-дискуссионный и рефлексивный*. Приблизительная продолжительность каждого определяется его спецификой и зависит от многих факторов как, например, объем текста, количество участников и, соответственно, позиций, условий реализаций образовательной деятельности, возраста, учебной цели самих школьников. Стоит подчеркнуть, что работа индивидуальная и командная являются одними из определяющих факторов. Поскольку специфика самой модели позиционного обучения не предусматривает работу над полным текстом всеми участниками процесса одновременно, а подразумевает распределение обязанностей и ранжирование смысловых частей текста согласно задачам позиции, то на завершающем этапе работы, когда происходит обмен полученной информацией, а также раскрывается замысел текста, ученикам может потребоваться больше времени, чем на остальных этапах [6, с. 35].

Учитывая такое многообразие факторов и ориентируясь на категорию обучающихся, педагогу приходится прорабатывать колоссальную работу, чтобы реализовать учебный план и удовлетворить образовательную потребность обучающихся.

Рассмотрим каждый из этапов подробнее. Так, **первый этап – ориентирующий**. На данном этапе происходит знакомство обучающихся с темой занятия и основными характеристиками предметного содержания, которое предстоит осмыслить на уроке. Целесообразно также организовать индивидуальное целеполагание, в рамках которого каждый участник определит собственные приоритеты в изучении материала.

Ориентирующий этап предполагает ознакомление обучающихся с происхождением текста, выбранного для работы, на занятии и содержанием позиций, которые могут быть использованы для его осмысления. Особенно важно подробно обсудить их суть на этапе внедрения технологии. Для этого совместно с обучающимися можно составить памятки по реализации каждой позиции, которые использовать в дальнейшей работе с текстом. Кроме того, необходимо обсудить с участниками порядок работы с текстом, временной режим, формы и правила представления результатов [5].

**Второй этап – информационный**. Для того чтобы обучающиеся могли начать целенаправленную работу с текстом, необходимо предварительно провести подготовительную работу с предоставляемой для анализа информацией. Учитель знакомит участников занятия с особенностями построения текста, разбирает сложные и незнакомые термины и понятия. Задача информационного этапа заключается в создании условий для первичного восприятия субъектом предметного содержания. Организатор

может представить описание общей структуры выбранного для работы произведения, прочитать короткую лекцию, в сжатой форме рассказать о наиболее значимых положениях темы, обратить внимание обучающихся на проблемные моменты и вопросы, которые рассматривает автор.

**Третий этап – смысловой.** Прежде чем приступить к позиционному чтению участник должен выбрать позицию, с точки зрения которой он будет анализировать текст. Желательно, чтобы в группе были использованы разные позиции, это позволит осуществить многосторонний анализ предметного содержания и выделить смысловые составляющие изучаемой информации.

На наш взгляд, целесообразно предлагать обучающимся выбрать для работы не одну, а две позиции, взаимодополняющие друг друга, лучше всего, если это будет продуктивная преобразующая деятельность с последующим представлением результата осмысления в символической форме. Подобное сочетание обеспечит возможность обучающемуся выразить личностно значимое содержание предметного материала в том виде, который он считает наиболее удобным для запоминания.

Таким образом, на данном этапе происходит вторичное восприятие и осмысление информации, и применение её элементов для выполнения практической задачи – визуализации выявленных участником смыслов для последующего обсуждения в процессе групповой дискуссии [5].

**Четвертый этап – демонстрационно-дискуссионный.** Базовая составляющая данного этапа – позиционная дискуссия в процессе и по итогам презентации продуктов работы с текстом обучающихся. В том случае, если позиционное чтение на предшествующем этапе проводилось участниками не индивидуально, а в микрогруппе, необходимо обеспечить участие в представлении результатов работы всех её членов.

Задача учителя иностранного языка заключается в организации обсуждения продуктов осмысления предметного содержания группой, в выявлении причинно-следственных связей между информационной составляющей и формами, выбранными для её визуализации обучающимися. Для стимулирования дискуссионной активности обучающихся учителю целесообразно в начале этапа нацелить их на постановку вопросов после просмотра каждой презентации. Задаваемые вопросы должны быть связаны с выявленным в тексте смыслом, а полученный результат должен соответствовать реализуемой позиции [6, с. 36].

Таким образом, каждому ученику предоставляется возможность не только озвучить, но и защитить свою позицию в процессе диалогового взаимодействия. Для подведения промежуточных и заключительных итогов по реализации той или иной позиции при изучении текста из числа участников может быть сформирована группа экспертов, задача которых состоит в фиксации результатов коллективного обсуждения представленного каждым выступающим продукта и озвучивание итогового заключения, как совокупного мнения всех членов учебного коллектива.

Учитель, выступая в качестве организатора дискуссии, должен следить за тем, чтобы вопросы и заключения экспертов носили объективный характер, касались процесса реализации выступающим выбранной позиции и соответствия, представленных результатов, её требованиям. Важно своевременно обращать внимание участников на выявляемые в процессе групповой дискуссии смыслы прочитанного текста и ключевые для понимания изучаемой темы элементы заложенного в нем предметного содержания [Там же, с. 39].

**Пятый этап – рефлексивный.** Заключительный этап технологии направлен на осмысление процесса получения и освоения новой информации. Задача учителя – помочь участникам понять, какие способы можно использовать для анализа предметного содержания и выработки собственной точки зрения по рассматриваемой теме.

В начале занятия в процессе индивидуального целеполагания каждый обучающийся определил личные приоритеты в дальнейшей работе, рефлексивная деятельность данного этапа предполагает самооценку и выделение способов действий, наиболее эффективных для достижения запланированных результатов. Кроме оценки своих успехов участникам необходимо понять, каким образом происходило формирование на занятии субъективного опыта работы с новой информацией и поиск личных смыс-

лов текста. Организатор может предложить поразмышлять над тем, какие затруднения испытывал каждый, реализуя выбранную позицию, что помогало в выполнении требований, какие выводы следует сделать по итогам позиционного обсуждения предметного содержания. На данном этапе целесообразно предоставить возможность участникам высказать свое мнение и впечатление о занятии, предложить подумать о том, почему была выбрана та или иная позиция, что нового для себя каждый понял, поработав с предложенным текстом [5].

Подводя итог мы можем заключить, что, во-первых, технология позиционного обучения Н.Е. Веракса показывает совершенно иной подход в работе с текстом. Во-вторых, она сочетается с теорией поэтапной работы с текстом Е.А. Маслыко и П.К. Бабинской [4]. В-третьих, технология позиционного обучения делает процесс анализа текста быстрым, ясным, глубоким и интересным в плане организации речевой деятельности на старшем этапе обучения в школе.

### Литература

1. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 115–129.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 5-ти т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф. [и др.]. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высшая школа, 2004.
5. Семенова Г.А. Особенности методов и форм обучения, построенных на позиционном диалоге. [Электронный ресурс]. URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2781](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2781) (дата обращения: 12.09.2019).

**ANNA IVANENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THEORETICAL PREREQUISITES FOR THE USE OF POSITIONAL LEARNING TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL**

*The author analyzes the theoretical prerequisites for using the method of positional learning in the process of learning to read in a foreign language in high school. There is revealed the role of each position in the formation of students' communication skills. There are suggested the stages of working with text.*

**Key words:** *positional learning technology and its tasks, characteristics of positions in positional learning technology, stages of working with text according to positional learning technology, speech activity.*

УДК 372.862

**А.И. МАЛОВА**  
(malova.a.i@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ИГР ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ\***

*Рассматриваются вопросы обучения алгоритмизации и программированию школьников при создании ими компьютерных игр для мобильных устройств на основе блочного программирования. Обсуждаются возможности и особенности применения визуальных сред в обучении программированию в школьном курсе информатики. Предложены рекомендации по методике проведения занятий с использованием визуальных сред разработки компьютерных игр.*

**Ключевые слова:** обучение программированию, визуальные среды, мобильные устройства, блочное программирование, компьютерные игры в обучении.

Стремительное развитие информационных технологий и их ключевая роль в современном информационном обществе определяют актуальность и востребованность соответствующих фундаментальных и прикладных знаний, что вносит изменения и в систему образования, связанные с повышением значимости обучения разделам курса информатики, относящихся к алгоритмизации и программированию. Данные разделы являются одними из самых сложных для восприятия учащихся, обучение только на основе «сухого» программирования, с использованием формального описания алгоритмов, усложняет ситуацию, т. к., с одной стороны, программирование тесно связано с созданием компьютерных игр, управлением роботами, созданием интернет-сайтов и многое другое, а с другой стороны, задействуются основы криптографии, математической логики и др. Сегодня особенно сильно возрастает значение разделов информатики, связанных с алгоритмизацией и программированием, при этом особое значение приобретают раннее начало и непрерывность обучения данным разделам, с применением разнообразных визуальных сред программирования на основе использования социальных сервисов Интернета, игровых технологий, проектных методов, командных форм работы в процессе обучения программированию [11, 15, 16]. В данном контексте большим потенциалом для обучения школьников разделам алгоритмизации и программирования с проявлением высокого интереса учащихся к ним обладают компьютерные игры, анализ использования которых при обучении и был положен в основу нашего исследования.

Анализ существующей практики показывает, что учителя всё больше используют в учебной деятельности игровые информационные технологии, основанные на визуальных средах программирования при разработке компьютерных игр, которые также, как и образовательные игры, являются одной из форм традиционной игровой деятельности, описанной в классических психолого-педагогических исследованиях (М.Я. Басов П.П. Блонский, К. Бюллер, Л.С. Выготский, Г. Крайг, Й. Хейзинг, Х. Шлосберг, Д.Б. Эльконин и др.) [1, 2, 6, 10, 20]. В отличие от традиционной игровой деятельности в компьютерных играх игровая ситуация моделируется на основе только технических, информационных средств. В игре можно реализовать реальные мотивы, побуждения и намерения школьников, что позволяет использовать игру как важную форму деятельности и поведения, где особое место занимают популярные среди школьников компьютерные игры [9, 19].

На сегодняшний день закрепилось два подхода к использованию компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию [7]:

1) использование созданных профессиональными командами разработчиков или самими учителями информатики компьютерных игр как средства обучения (А.М. Бершадский, О.Р. Ельмикеев, А.В. Катаев, А.Л. Каткова, П.В. Никитин и др.);

\* Работа выполнена под руководством Куликовой Н.Ю., кандидата педагогических наук, доцента кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

2) обучение программированию на основе создания компьютерных игр самими обучающимися в процессе обучения (Д.Г. Жемчужников, О.Ю. Заславская, М.С. Хоменков, А.Ю. Федосов и др.).

В данном исследовании мы будем рассматривать второй подход, где изучение основ алгоритмизации и программирования происходит в активном формате со стороны учащегося. Многие исследователи отмечают положительное влияние обучения программированию через разработку компьютерных игр на развитие школьников, а также подчеркивают дидактический потенциал компьютерных игр, создание которых способствует расширению мировоззрения учащихся, развивает алгоритмическую культуру их мышления, реализует межпредметные связи [8, 18].

Значительная часть педагогов в данном аспекте предпочитают использовать визуальные среды Scratch, Kodu и др., а в старших классах часто применяют визуальную среду Game Maker [4, 5, 8 и др.].

В результате анализа практики использования визуальных сред при обучении школьников программированию было выявлено, что такие визуальные среды программирования, как Game Maker, требуют работы с собственным встроенным скриптовым Си-подобным языком GML. Среда Scratch, Kodu и др. для начального обучения дают возможность изучить основы алгоритмизации без привязки к языкам программирования и особенностям его синтаксиса. Данная специфика визуальных сред приводит к необходимости использования учителем промежуточного звена между блочным программированием и современными языками программирования при разработке компьютерных игр школьниками [13].

Для решения поставленных учителем задач при обучении программированию авторами было предложено использовать привычные для школьников информационные технологии и мобильные устройства для создания в онлайн режиме собственных игр при помощи специальных бесплатных визуальных сред, таких как App Inventor, Stensyl, BlocklyGames и др. Особенность данных визуальных сред программирования заключается в том, что они позволяют наглядно представить синтаксис объектно-ориентированных языков через блочное построение программ.

В рамках данного исследования был проведен анализ предложенных визуальных сред, в результате которого была выделена среда App Inventor, обладающая наибольшими преимуществами в использовании на уроках информатики. Значительной особенностью является способ кодирования определенных действий, который происходит по следующей схеме: *«действие <Компонент>. <Свойство> значение»*. Подобное построение соблюдается во многих объектно-ориентированных языках программирования, что помогает обучающимся привыкать к логике построения программ [12]. Все проекты в среде App Inventor создаются на сайте в режиме онлайн, а тестирование игры происходит через мобильное устройство учащегося или программы на компьютере, имитирующей платформу Android. Таким образом, реализуется один из значимых аспектов в разработке игр для учащегося – реальный конечный результат. Ученики испытывают в действии собственные проекты, в большей степени осознавая написанные строки кода, а при желании и необходимости дорабатывают игру, тем самым возвращаясь и совершенствуя свои знания в области программирования и дизайна.

Для реализации разрабатываемой методики обучения основам алгоритмизации и программирования были проанализированы различные учебные рабочие программы (Л.Л. Босова; К.Ю. Поляков и Е.А. Еремин; Н.Д. Угринович и др.) [3, 14, 17]. Была выбрана программа Л.Л. Босовой [3], в которой предлагается большее количество часов на изучение данного раздела (21 ч. в 8 классе и 8 ч. в 9 классе). Также программа позволяет в 8-м классе изучать основы алгоритмизации и программирования через визуальные среды и язык Паскаль, а в 9-м классе перейти к изучению одного из языков программирования по выбору учителя, в частности допускается использование объектно-ориентированных языков (например, язык C#).

Для реализации предложенных идей были разработаны задания на отработку знаний и навыков работы с алгоритмическими конструкциями при разработке игр учащимися в среде App Inventor, которые были успешно апробированы со школьниками. В качестве примера покажем задания для обучающихся с заготовками игр. В процессе создания игры учитель знакомит учащихся с основными по-











### Литература

1. Газман О.С., Харитонов Н.Е. В школу – с игрой. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
2. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Акад. развития, 1997.
3. Кахович А.С. Дидактические игры как средство обучения иероглифике // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 5(34). С. 67–70. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1593866994.pdf> (дата обращения: 13.01.2021).
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 19–31. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n3/Leontev.shtml> (дата обращения: 12.01.2021).
5. Львов М.Р., Горещкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2007.
6. Ляпина Г.А. Теория и практика игр. Уфа: Академия ВЭГУ, 2009.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010.
8. Сергеева И.А. Дидактическая игра в процессе формирования у младших школьников учебных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) // Справочно-правовая система «Гарант». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.01.2021).
10. Халатова П.А. Технология лингвистической игры как средство формирования познавательной активности на уроках русского языка как неродного // Наука. Мысль: электрон. периодич. журнал. 2016. № 2. С. 18–22. [Электронный ресурс]. URL: <http://wwenews.esrae.ru/28-251> (дата обращения: 13.01.2021).

**ANNA PETROVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **METHODOLOGY OF THE USE OF THE DIDACTIC LINGUISTIC GAMES AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AT PRIMARY SCHOOL**

*The article deals with the theoretical and methodological substantiation of the use of the didactic linguistic games at the lessons of the Russian language at primary school. There is suggested the content of the concept “didactic linguistic games”. There is given the classification of the didactic games of the linguistic orientation, there are given some examples of the game exercises.*

**Key words:** *game, playing activities, didactic linguistic games, educational results, speech development, language competence, younger schoolchildren.*



- создание различных танцевальных/ музыкальных/ театральных коллективов на патриотическую тематику;
- проведение спортивных состязаний на военно-патриотическую тематику (обычно вызывает большой ажиотаж среди учащихся, что позволяет вовлечь в патриотическое воспитание большее число школьников);
- встречи с ветеранами/ работниками государственных учреждений/ деятелями искусства (открытый диалог с людьми, служащими своей стране, может послужить большим воодушевляющим примером для учащихся);
- посещение различных выставок/ театральных постановок/ концертов на патриотическую тематику.

Помимо работы с учащимися проводится работа с педагогическим коллективом, где непосредственно обговариваются направления патриотического воспитания и с родителями учащихся, т. к. помимо учителей родители также должны обсуждать со своим ребенком проблему патриотического воспитания, иначе информации, полученной в школе, без закрепления дома может быть недостаточно. Также, возможно, что уровень доверия к родителям у ребенка несколько выше, чем к учителю.

Проблема патриотического воспитания не теряет своей актуальности и в других странах мира. Страны Азии, в перечне стран, уделяющих наибольшее внимание данной проблеме, занимают лидирующие позиции. В данной статье будут рассмотрены особенности патриотического воспитания в Китае и Японии.

Китай – страна, где не прекращает свою работу пропаганда единства армии и коммунистической партии. Таким образом, не трудно представить, какое внимание государство уделяет патриотическому воспитанию молодежи. Здесь с 1978 г. вышло более 20 тыс. различных статей, объединенных проблематикой патриотического воспитания молодежи, что во многом является заслугой Дэн Сяопина [1, с. 145]. Дэн Сяопин – один из самых известных в мире государственных и политических деятелей. Он никогда не являлся руководителем Китая официально, однако в действительности так или иначе правил страной с конца 1970-х до начала 1990-х гг. За время его правления вышло небольшое количество документов, содержащих планы и предложения касательно патриотического воспитания молодежи: «Предложения об усилении пропагандистской работы по воспитанию патриотизма», «План реализации программы воспитания патриотизма», «Программа нравственного воспитания в начальной школе», «Программа нравственного воспитания в средней школе» и мн. др. [2, 3, 5].

Данные документы содержали в себе в основном следующие методы и формы патриотического воспитания китайской молодежи:

- обязательный вступительный урок в начале каждого учебного года с целью поднятия проблемы патриотизма, изучения и закрепления знаний в этой области, помимо этого, ученикам объясняется взаимосвязь между их обучением в школе и родиной;
- помимо дополнительных мероприятий, которые каждой школой вводятся индивидуально, китайские школьники постоянные участники празднований различных национальных праздников. Один из таких – «День поднятия государственного флага». После церемонии со школьниками проводится беседа с целью усилить и поддержать нахлынувшие после церемонии чувства любви и гордости в отношении Китая.

Таким образом, можно выделить следующие особенности патриотического воспитания китайской молодежи:

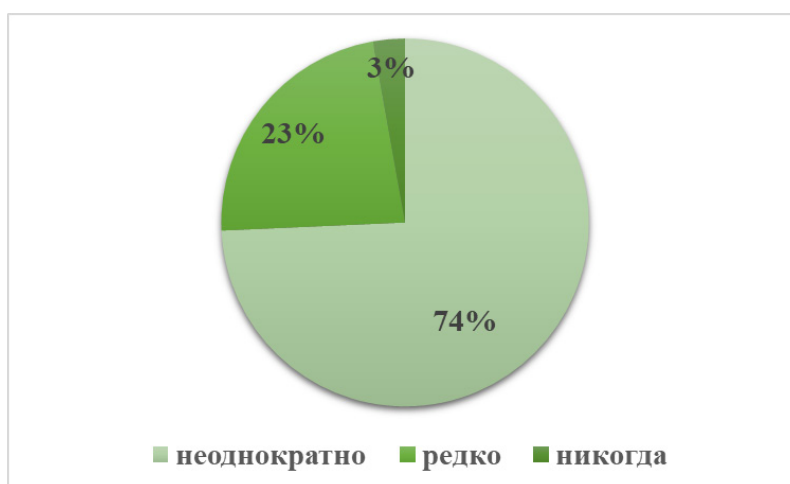
- независимо от направления деятельности педагога и связи его предмета и патриотизма, он обязан быть вовлечен в патриотическое воспитание учащихся. План патриотического воспитания школьников составлен по каждому предмету в соответствии с программой, изданной Китайским комитетом просвещения;
- для школьников подготовлен особый перечень фильмов на патриотическую тематику, а школа, в свою очередь, должна обеспечить условия для просмотра 2–3 фильмов в семестр;
- активная внеурочная деятельность: мероприятия, кружки и объединения, акции и т. п.



С целью узнать мнение российских школьников о патриотическом воспитании в Российской Федерации и возможности заимствования некоторых методов и форм, исходя из опыта Азиатских стран нами был проведен опрос.

Согласно данному опросу, который был проведен среди учащихся 6–11 классов нескольких общеобразовательных школ г. Ельца Липецкой области, были получены следующие результаты.

Среди 100% опрошенных 74% ответили, что в их школе неоднократно поднималась проблема патриотического воспитания, 23% отметили, что данная проблема в их школе поднимается крайне редко, остальные затрудняются вспомнить, проводились ли мероприятия данного характера в их школе (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Частота проведения в школах воспитательных мероприятий патриотической направленности исходя из результатов опроса, проведенного среди учащихся г. Ельца Липецкой области

Среди 100% опрошенных 62% ответили, что они знакомы с методами патриотического воспитания стран Азии, 22% – не знакомы, 16% – воздержались (см. рис. 2).



**Рис. 2.** Уровень осведомленности в особенностях методов патриотического воспитания стран Азии опрошенных учащихся елецких школ



**MARIYA SIDOROVA**  
*Bunin Yelets State University*

**PROSPECTS OF THE USE OF THE BASIS OF PATRIOTIC EDUCATION OF THE ASIAN  
COUNTRIES IN THE REALITIES OF THE SYSTEMS OF EDUCATION  
IN THE RUSSIAN FEDERATION**

*The article deals with the analysis of the peculiarities of the patriotic education at the Russian, Chinese and Japanese schools.  
There are revealed the similarities and differences of the methods and forms of this kind of education in these countries.  
There is defined the state of the Russian school children related to the patriotic education.*

*Key words: patriotic education, the Russian Federation, China, Japan, school,  
peculiarities of patriotic education, prospects of borrowing.*









**EKATERINA STRELNIKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**USAGE OF THE TECHNIQUE OF THE DESCRIPTIVE STORY IN THE PROCESS  
OF THE LOGOPEDIC WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN  
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*The article deals with the efficiency of the use of the technique of the descriptive story in the process of the logopedic work directed to the development of the coherent speech of the preschool children with general speech underdevelopment.*

*There are considered the basic features and criteria of the coherence of the story-description.*

*There are described the peculiarities of the development of the skill of the descriptive story of the preschool children with general speech underdevelopment.*

**Key words:** *descriptive story, general speech underdevelopment, coherent speech, monologue, correction.*





мом и переносном значениях; подбирать к словам, обозначающим признаки слова, обозначающие противоположные и синонимичные признаки; подбирать как можно больше признаков к словам; красочно, точно, выражать свои мысли, используя имена прилагательные.

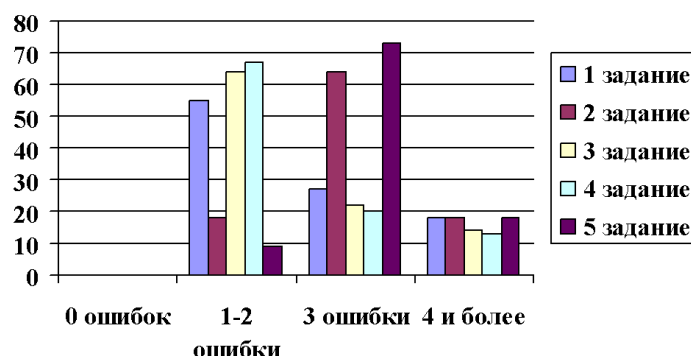


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

В процессе выполнения данной системы упражнений была видна увлечённость, активность, творческий интерес, заинтересованность и старательность учащихся. Высокая активность была отмечена при выполнении заданий на подбор имён прилагательных к рисункам и на составление рассказов по иллюстрациям. Дети подходили к данным заданиям творчески.

На контрольном этапе была проведена проверка разработанной системы. Задания данного этапа были составлены по аналогии с заданиями констатирующего этапа с целью получения вторичных результатов по выявлению у младших школьников умений использовать имена прилагательные в речи и сравнения результатов констатирующего этапа эксперимента с контрольным. Они помогли выявить результативность предложенной системы работы по развитию речи после её апробации. Результаты контрольного эксперимента представлены на диаграмме (см. рис 2).

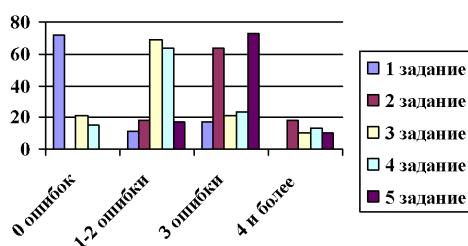


Рис. 2. Результаты контрольного эксперимента

Было установлено, что учащиеся стали более точно оперировать словами, обозначающими признак предмета, более правильно употреблять многозначные прилагательные, ярко выражать свои мысли при описании внешности человека, предмета, животного, находить нужное имя прилагательное, исходя из содержания описываемой в тесте информации. Кроме того, было отмечено повышение уровня творческих возможностей учащихся: дети стали употреблять большое количество имён прилагатель-



8. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. Учебник. 3 класс: в 2-х ч. М.: Просвещение, 2011.
9. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. Учебник. 4 класс: в 2-х ч. М.: Просвещение, 2011.
10. Климанова Л.Ф., Макеева С.Г. Русский язык. Учебник. 1 класс. М.: Просвещение, 2012.
11. Лекант П.А., Самосонов Н.Б. Русский язык: справочник для вузов / под ред. П.А. Леканта. 3-е изд. М.: Изд-во Юрайт, 2020.
12. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. 3-е изд. М.: Академия, 2007.
13. Русакова Т.Н. Реализация возможностей лексических синонимов в развитии речи младших школьников на уроках русского языка // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2017. № 1(12). С. 9–12. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1486453098.pdf> (дата обращения: 12.02.2021).
14. Русский язык. 1 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2016. (Школа России).
15. Русский язык. 2 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2016. (Школа России).
16. Русский язык. 3 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2016. (Школа России).
17. Русский язык. 4 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2016. (Школа России).
18. Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения. М.: УРСС, 2002.
19. Трофимов М.И. О формально-семантической классификации прилагательных в русском языке (к постановке вопроса) // Проблемы структурной лингвистики / Шаумян С.К. (отв. ред.). М.: Наука, 1972. С. 459–468.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.
21. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: в 3-х ч. Ч. 2: Словообразование. Морфология. М.: Просвещение, 1987.
22. Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных. Л.: Наука, 1979.
23. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1974.

**SOFIYA FROLOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

# **SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING THE SEMANTICS OF ADJECTIVES**

*The article deals with the lexical and semantic classes of adjectives, the system of studying the semantic peculiarities of adjectives in primary school. There is given the analysis of the different academic and methodological complexes aimed at the revealing of the peculiarities of the work directed to the speech development in the process of studying the semantics of adjectives. There is given the complex of the developed exercises related to the speech development of younger schoolchildren.*

**Key words:** *adjective, lexical and semantic classes, speech development, the Russian language, younger schoolchildren.*







7. Малова А.И., Куликова Н.Ю. Использование визуальных сред разработки компьютерных игр при обучении алгоритмизации и программированию // Образование и проблемы развития общества: сб. науч. ст. Междунар. науч.-методич. конф. (г. Курск, 3 окт. 2019 г.). Курск: Изд-во Юго-Запад. гос. ун-та, 2019. С. 18–21.
8. Мордвинов Д.А., Литвинов Ю.В. Сравнение образовательных сред визуального программирования роботов // Компьютерные инструменты в образовании. 2016. № 3. С. 32–49.
9. Педагогическая психология / под ред. Л.А. Ретуш, А.В. Орловой. СПб.: Питер, 2011.
10. Рублева Т.М. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2012/12/11/vozzrastnye-osobennosti-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.01.2021).
11. Сергеев А.Н. Становление и развитие сетевых сообществ педагогов в социальной образовательной сети: теоретические основы и практика реализации в ВГСПУ // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 151–154.
12. Сергеев А.Н., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Использование сервисов видеоконференций в сетевых образовательных сообществах: теория и опыт реализации при обучении информатике // Информатика и образование. 2020. № 7(316). С. 47–54.
13. Степанова Т.А. Методические условия развития алгоритмического мышления школьников на уроках информатики // Информатика в школе: прошлое, настоящее и будущее: материалы Всерос. науч.-метод. конф. по вопросам применения ИКТ в образовании. (г. Пермь, 6–7 фев. 2014 г.). Пермь, 2014. С. 202–205.
14. Ben E., Martha C., Chris R. Lego engineer and robolab: Teaching engineering with labview from kindergarten to graduate school // International Journal of Engineering Education. 2000. Vol. 16. No. 3. P. 181–192.
15. Portsmore M. ROBOLAB: Intuitive Robotic Programming Software to Support Life Long Learning // APPLE Learning Technology Review. 1999.
16. Myers B.A. Taxonomies of Visual Programming and Program Visualization (1989). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cs.cmu.edu/~bam/papers/vltax2.pdf> (дата обращения: 05.11.2020).

**GALINA TSYMBALYUK**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**POTENTIAL OF CONSTRUCTION ROBOTS AND VISUAL ENVIRONMENT  
OF PROGRAMMING FOR TEACHING COMPUTER SCIENCE  
IN PRIMARY SCHOOL**

*The article deals with the issues of the use of the educational potential of the construction robots and visual environments for their programming in teaching Computer Science of the schoolchildren from the early age. There are analysed the visual environments LabVIEW, Cpeдa NXT-G, Scratch, ROBOLAB and the potential of their use for the programming of the most popular constructions Lego-robots in the school environment at the lessons of Computer Science.*

**Key words:** *teaching Computer Science, construction robots, programming, visual environment of programming, primary school.*

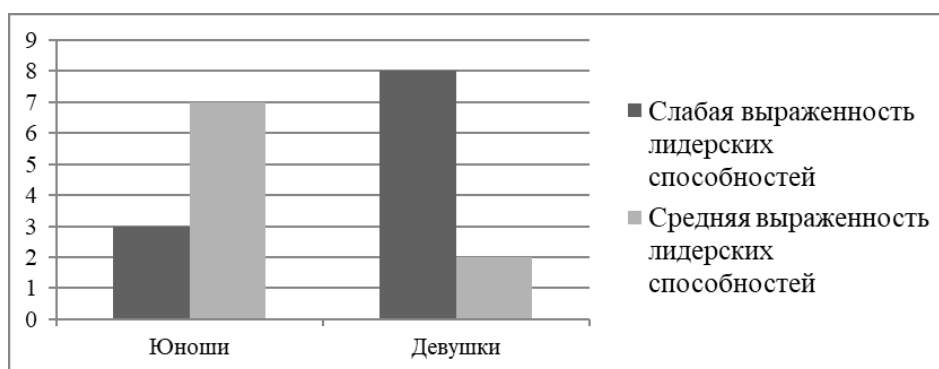




Наше исследование гендерных особенностей проявления лидерства в юношеских группах проводилось на базе двух вузов – Волгоградского государственного социально-педагогического университета и Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Было опрошено 20 студентов в возрасте от 17 до 23 лет (10 студентов из Института иностранных языков ВГСПУ; 10 студентов из Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена).

**На первом этапе** мы провели тестирование с целью определить выраженность лидерских, коммуникативных и организаторских способностей у юношей и девушек. Мы использовали методику «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого [5]; методику «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина [9].

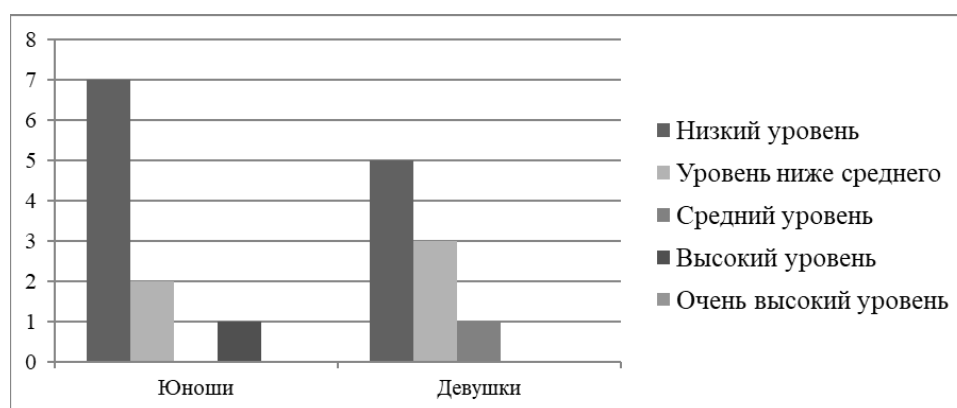
Тестирование показало, что среди юношей преобладает средний показатель лидерских качеств, а среди девушек – низкий показатель. Высокий результат не показал ни один из испытуемых. Результаты первого теста представлены на рис. 1.



**Рис. 1.** Результаты исследования степени выраженности лидерских способностей

Можно сделать вывод о том, что лидерские способности выражены сильнее у юношей, чем у девушек. Необходимо отметить, что низкий показатель лидерских способностей не мешает нескольким респондентам занимать позицию лидера в учебной группе; а средний показатель не обязательно означает, что человек занимает лидерскую позицию.

Результаты второго теста, с помощью которого мы исследовали коммуникативные и организаторские склонности, представлены на рис. 2 и 3 (см на с. 173).



**Рис. 2.** Результаты исследования коммуникативных склонностей

Как видно из рис. 2, уровень коммуникативных склонностей у девушек немного выше, но в то же время и у девушек, и у юношей слабо развиты коммуникативные склонности. Отвечая на вопросы теста, большинство опрошенных утверждали, что испытывают трудности в общении и при знакомстве с новыми людьми, устают от постоянного пребывания среди людей и считают более приятным времяпрепровождение с книгой или другими хобби, нежели с людьми.

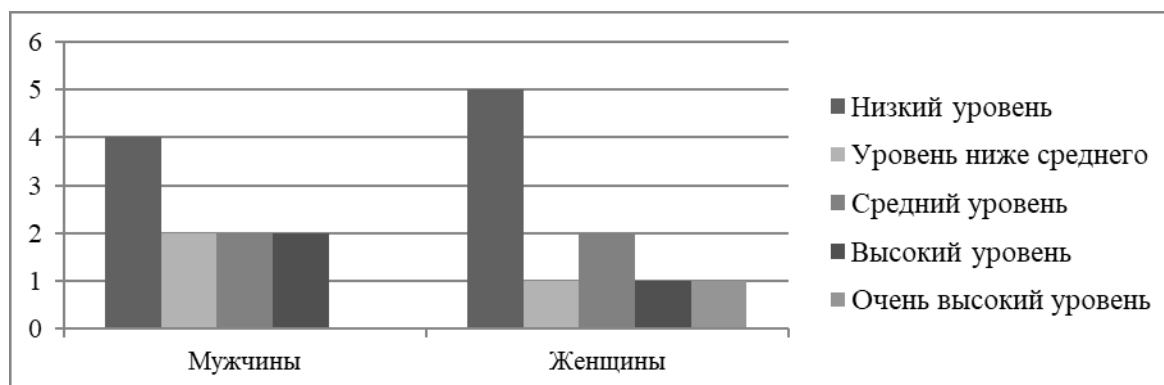


Рис. 3. Результаты исследования организаторских склонностей

Исследование организаторских склонностей показало незначительное различие в уровнях юношей и девушек. Необходимо отметить, что у всех опрошенных показатель организаторских склонностей был выше, чем коммуникативных, что говорит о том, что в юношеском возрасте люди испытывают проблемы с коммуникацией, даже имея навыки организации совместной деятельности.

**На втором этапе** мы провели тестирование лидеров, выявленных на первом этапе (5 девушек и 5 юношей). Тест на выявление лидерского стиля показал, что большинству лидеров свойственен демократический стиль независимо от гендера. Только у одной девушки и двух юношей было выявлено сочетание авторитарного и демократического стилей.

Анкетирование лидеров показало, что «боязнь успеха» испытывали 4 девушки из 5 и только один юноша из 5. Это может быть связано с тем, что общество диктует именно юношам быть успешными, в то время как направленность девушки на успех зачастую рассматривается как нечто нежелательное. Было выявлено, что 3 девушкам-лидерам из 5 хотя бы раз в жизни говорили, что они не должны занимать позицию лидера (руководителя, капитана команды, старосты и т. д.) из-за их пола. Ни одному из опрошенных юношей такого не говорили (включая тех, которые не являются лидерами).

Подводя итог, можно сказать, что **гендерные различия в проявлении лидерства были выявлены только в области лидерских способностей**. Юноши превосходят девушек по этому показателю. Однако ни первым, ни вторым низкий показатель лидерских способностей не мешает занимать лидерскую позицию. Существенных различий по показателям коммуникативных и организаторских склонностей выявлено не было. Тестирование и анкетирование лидеров не выявили существенных различий по лидерскому стилю. Было выявлено, что девушки, в отличие от юношей, сталкиваются с запретом на лидерские позиции на основании их пола, а также чаще испытывают «боязнь успеха».

Мы считаем, что рассмотренная в статье проблема нуждается в дальнейшей разработке. Работая с лидерами юношеских групп, мы можем исследовать предпочитаемые модели поведения в конфликтных ситуациях у лидеров-юношей и лидеров-девушек, ситуативную тревожность, гендерную самоидентификацию лидеров.

## Литература

1. Агеева Л.Г. Гендерные аспекты лидерства в молодежных учебных группах // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2013. Т 15. № 4-4. С. 950–957.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства: учебное пособие. СПб.: Питер, 2009.
3. Беспалов Д.В., Логвинов И.Н. Гендерные особенности динамики лидерства в молодежных группах // Ученые записки. Электрон. науч. журнал Курск. гос. ун-та. 2016. № 2(38). С. 174–181. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-dinamiki-liderstva-v-molodezhnyh-gruppah> (дата обращения: 12.03.2021).
4. Вержибок Г.В. Гендерные различия активности и лидерства // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2009. № 1. С. 20–27.
5. Жариков Е., Крушельницкий Е. Диагностика лидерских способностей // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Саратов: Вузовское образование, 2014. С. 236–240.
6. Кривых Я.А. Гендерные особенности мышления // Вестник науки и образования. 2020. № 13-1(91). С. 91–93.
7. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М.: Статут, 2007.
8. Логвинов И.Н., Сарычев С.В. Гендерные факторы лидерства молодежных групп: ценностные ориентации. Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2013.
9. Синявский В.В., Федорошин В.А. Коммуникативные и организаторские склонности (КОС). [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (дата обращения: 12.03.2021).
10. Шнайдер О.В. Особенности юношеского возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-7. С. 52–53.
11. Myers D.G. Social Psychology. Holland, McGraw-Hill, 2015.

**ULYANA STEPANCHUK**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

## GENDER PECULIARITIES OF LEADERSHIP MANIFESTATION IN ADOLESCENCE

*The article deals with the gender peculiarities of the leadership manifestation in adolescence. There are defined the concepts “gender” and “leadership”. There is described the study of the phenomenon of leadership in the students’ groups. There is given the comparison of the results of the testing of girls-leaders and boys-leaders.*

**Key words:** *gender, leadership, gender peculiarities, gender stereotypes, adolescent, gender psychology of leadership.*

## Физиология

УДК 612.8

**А.Г. ГУБАШОВА**

([mr.gubashevavich@bk.ru](mailto:mr.gubashevavich@bk.ru))

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### ОСОБЕННОСТЬ ВАРИАбельНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ ИНТЕНСИВНОСТЬЮ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ\*

*Исследовалась вариабельность сердечного ритма у студентов направления «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», имеющих высокий уровень физической нагрузки и студентов отделения биология с более низким уровнем физической активности. Выявлено, что более высокая физическая активность студентов обеспечивает благоприятный уровень вариации сердечного ритма, тип регуляции сердечно-сосудистой системы и повышает резервные возможности организма студентов.*

**Ключевые слова:** студенты, сердечно-сосудистая система, вариабельность сердечного ритма, физическая нагрузка, физическая активность.

Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы у молодых людей – одно из важнейших направлений в биологии и медицине, т. к. его критерии являются базовыми в плане определения и прогнозирования соматического здоровья, физического статуса, а также возможных ограничений тех или иных видов двигательной активности [2, 3, 4, 5]. В ряде работ показаны особенности регуляции сердечно-сосудистой системы у лиц юношеского возраста в зависимости от соматического типа, уровня тревожности, влияния психоактивных веществ, стресса и других факторов [1, 6, 7, 8].

В данной работе представлены сравнительные результаты исследования вариабельности сердечного ритма и типа регуляции студентов, имеющих различную интенсивность физической нагрузки.

*Актуальность исследования* заключается в том, что сердечно-сосудистая система является индикатором состояния всех приспособительных реакций организма, что позволяет оценить адаптацию организма студентов с различной физической активностью к учебной нагрузке.

*Цель исследования:* сравнительная оценка вариабельности сердечного ритма (BCP) и определения преобладающего типа регуляции сердечного ритма у студентов с различной интенсивностью физической нагрузки.

*Объект исследования:* студенты ВГСПУ в возрасте от 17 до 19 лет, имеющих разную интенсивность физических нагрузок.

*Методы исследования.*

Оценка BCP проводилась с помощью аппаратно-программного комплекса пульсовой диагностики «Веда-Пульс».

Нами анализировались следующие параметры BCP.

1. Временные показатели BCP, такие как: R-R, SDNN,  $A M_0 M_0$  RMSSD.
2. Показатели спектрального анализа, такие как: LF-диапазон, VLF,  $mc^2$ , HF.
3. Индексы Баевского, такие как: ИВР, ПАП, ИН.

*Результаты исследования.*

Средние показатели результатов, полученных в исследованных группах студентов, представлены в табл (см. на с. 176).

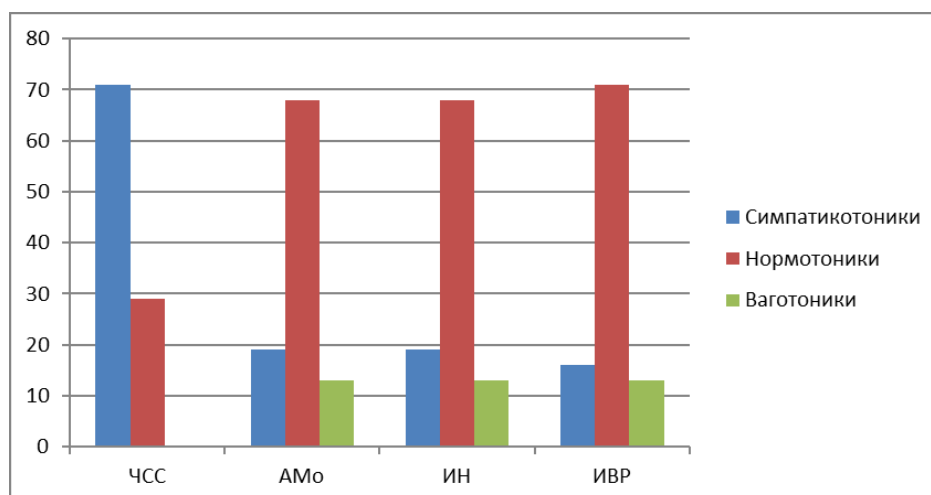
Анализ средних показателей BCP у студентов «ФК и БЖ» показал, что для них характерна нормокардия – средняя частота сердечных сокращений составляет  $76,3 \pm 12$  уд/мин. Индекс напряжения (ИН) регуляторных систем находится в норме и составляет в среднем  $114,41 \pm 73,74$ . ПАПР – показатель адекватности

\* Работа выполнена под руководством Мужиченко М.В., кандидата медицинских наук, доцента кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



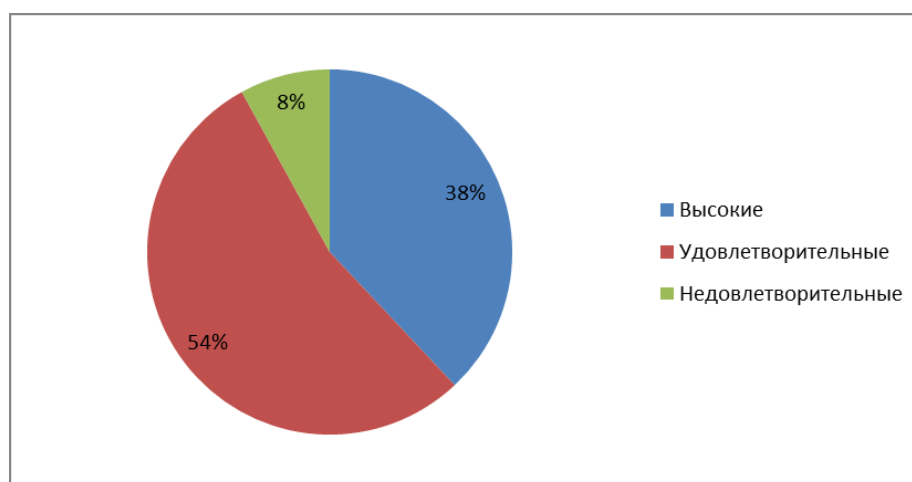
Анализ индивидуальных показателей студентов БХБ (см. рис. 2) показал, что у 84% студентов выявлена тахикардия разной степени выраженности и симпатотоники преобладают так же по показателю ПАПР, что свидетельствует о неадекватности процессов регуляции.

Студентов с холинергическим типом регуляции, который является более благоприятным для сердечно-сосудистой системы, значительно меньше, чем с адренергическим.



**Рис. 2.** Соотношение студентов «БХБ» с различным типом вегетативной регуляции по показателям ВСП (%)

Интегративным показателем функционирования сердечно-сосудистой системы является уровень резервных возможностей организма. Высокие адаптационные способности организма имеют 38% студентов ФК и БЖ, удовлетворительные – 54%, низкие – 8% (см. рис. 3). Среди студентов БХБ высокие резервные возможности имеют только 16% обследованных и по 42% – хорошие и удовлетворительные (см. рис. 4).



**Рис. 3.** Адаптационные возможности организма студентов «ФК и БЖ»

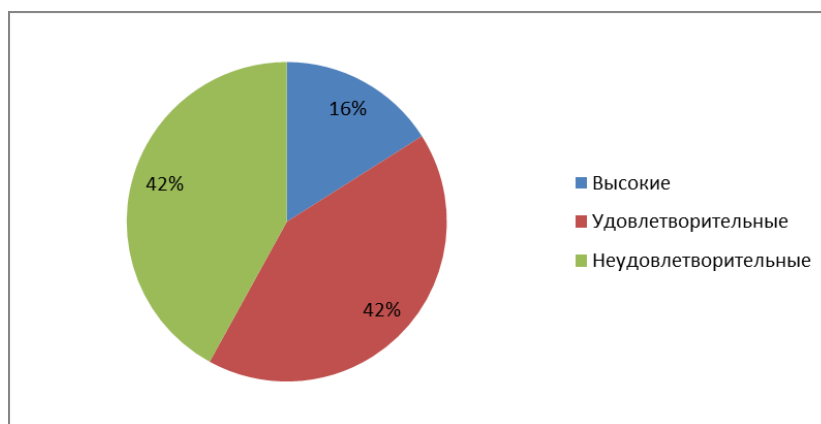


Рис. 4. Адаптационные возможности организма студентов «БХБ»

#### Выводы:

1. Преобладающее количество студентов имеет вегетативное равновесие в регуляции сердечно-сосудистой системы.
2. Для 30–60% студентов отделения ФК и БЖ по различным показателям характерен умеренно холинергический тип регуляции, и оптимальное соотношение влияния центральных и сегментарных систем на функции сердца. Большинство студентов имеют низкую величину индекса напряжения и высокий (38%) и удовлетворительный (54%) уровень резервных возможностей организма.
3. У 20–70% студентов отделения БХБ по различным показателям выявлено умеренное преобладание симпатической и центральной регуляции сердечного ритма, снижение активности автономного контура регуляции. Умеренное напряжение регуляторных систем организма. Высокие резервные возможности имеют только 16% студентов и по 42% – удовлетворительный и неудовлетворительный уровень.
4. Более высокая физическая активность студентов обеспечивает благоприятный уровень вариации сердечного ритма, тип регуляции сердечно-сосудистой системы и повышает резервные возможности организма.

#### Литература

1. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. М.: Медицина, 1979.
2. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. М.: Медицина, 1997.
3. Воронина Г.А. Сердечный ритм и оценка функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы // Вариабельность сердечного ритма: теоретич. аспекты и практич. применение: тез. докл. Междунар. симпоз. Ижевск: Удм. ун-т, 1996. С. 127–128.
4. Гордеева М.С. Адаптационные возможности сердечно-сосудистой системы девушек-студенток в разные фазы овариально-менструального цикла // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 4(08). С. 11–16. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1468316819.pdf> (дата обращения: 05.02.2021).
5. Кротова И.Г., Ведясова О.А., Комаров М.В. [и др.] Анализ и прогнозирование резервных возможностей организма студентов по параметрам вариабельности сердечного // Гигиена и санитария. 2017. Т. 96. № 6. С. 556–561.
6. Мужиченко М.В. Влияние психоактивных веществ на функциональное состояние сердечнососудистой системы подростков // Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов: сб. ст. VII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 9–13 окт. 2017 г.). М.: Планета, 2017. С. 256–258.
7. Мужиченко М.В. Исследование функционального состояния сердечно-сосудистой системы учащихся с различным уровнем тревожности // 70-летие Победы под Сталинградом – важный этап в деле военно-патриотического воспитания: сб. науч. ст. (г. Волгоград, 19–20 апр. 2013 г.). Волгоград: Лицей, 2013. С. 87–90.
8. Надежкина Е.Ю., Новикова Е.И., Мужиченко М.В. [и др.]. Влияние экзаменационного стресса на функциональное состояние сердечнососудистой системы и уровень тревожности у студентов с различными типами высшей нервной деятельности // Вестник Волгоград. гос. мед. ун-та. 2017. № 2(62). С. 115–118.

**AMINAT GUBASHOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**PECULIARITIES OF HEART RATE VARIABILITY OF THE STUDENTS  
WITH THE DIFFERENT INTENSITY OF THE PHYSICAL EXERCISE**

*The article deals with the study of the variability of the heart rate of the students of the training program "Physical culture and Health and Safety training course" having a high level of the physical exercise and the students of the Biology department with a lower level of the physical activity. There is revealed that a higher physical exercise of students provides a supportive level of the variability of the heart rate and the type of the regulation of the cardiovascular system and increases the safety margin of the students' bodies.*

**Key words:** *students, cardiovascular system, heart rate variability, physical exercise, physical activity.*



*Дата выхода: 30.04.2021 г.*

# **Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»**

## **№ 2(37.2) 2021**

**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:***

*Бородина Т.С. – главный редактор*

*Караваева А.С. – редактор*

*Спиридонова О.И. – дизайнер*

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

## СОДЕРЖАНИЕ



### **Актуальные вопросы литературоведения и литературного образования**

АКШАЕВА Н.В. Использование приема «чтение с остановками» в процессе изучения рассказа Г.И. Антюфеева «Урок» .....	5
АЛБУТОВА А.Е. Жанровые модификации «триллера» (на примере романов О.А. Бажанова «Герой нашего времени.ru» и «Иванов.ru») .....	10
ДАЩИНСКИЙ В.В. Имя как средство раскрытия характера главного героя в романе А.В. Иванова «Географ глобус пропил» .....	14
КАРПОВА А.М. Организация квеста на уроке внеклассного чтения в старших классах (в ходе формирования представления у учащихся о жанре фэнтези) .....	19
КРАПИВИНА М.С. Использование глог-технологий в процессе изучения комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» в условиях дистанционного обучения .....	23
КРАТЮК Е.А. Использование квест-технологии в процессе изучения романа-антиутопии Е.И. Замятина «Мы» в 11-м классе .....	26
ЛЫТОВА Д.С. Методика сравнительного анализа эпизодов художественного текста и кинофрагментов в процессе изучения романа М.А. Шолохова «Тихий дон» в условиях дистанционного обучения школьников .....	29
МАМЕДОВА А.Э. Методика составления комикса в процессе анализа рассказа А. Беляева «Мистер Смех» на уроке внеклассного чтения в 10-м классе .....	33
НЕСЕРИНА Е.Д. Своеобразие дискурса в романе Дж.М. Кутзее «Мистер Фо, или Любовь и смерть Робинзона Крузо» .....	37
ПОЛЯКОВА А.А. Роль стихотворений Арсения Тарковского в фильме Андрея Тарковского «Зеркало» .....	41
ПОПОВА Д.Д. «Наши» С. Довлатова и «Свои» С. Шаргунова: диалог авторов .....	44
ПОРОТИКОВА С.Е. Использование образовательной технологии веб-квест как современного вида наглядности на уроках литературы в средней школе (на примере творчества В.В. Маяковского) .....	48
СТАЦЕНКО В.А. Андерсеновский след в поэтике «Сказок Кота-Мурлыки» Н.П. Вагнера .....	52
СТОРОЖАКОВА А.С. Сказка и быль в романе Г. Яхиной «Дети мои» .....	55
УТЕШЕВА А.Р. Разработка и применение web-сайта: «Южные поэмы» А.С. Пушкина в рамках школьного литературного образования .....	58

ШЕЙКО В.В. Образ Наполеона в сцене Аустерлицкого сражения на картине Франсуа Жерара «Наполеон при Аустерлице» и в романе Л.Н. Толстого «Война и Мир» (интегрированный урок в 10-м классе) . . . . .	64
ШУРЫГИНА Е.А. Психологический тип личности Евгения Арбенина (по драме М.Ю. Лермонтова «Маскарад») . . . . .	68



### **III Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное и специальное образование: тенденции, управление, практики-2021»**

БАГНЮКОВА Е.М., ЦОЙ А.И. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата на занятиях по ознакомлению с окружающим миром . . . . .	71
БИНДУСОВА А.В. Использование игровых приемов в процессе формирования словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня . . . . .	75
БРАТУХИНА А.А. Формирование звукопроизносительной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами музыкотерапии . . . . .	80
БУЗУЛУКОВА О.П. Аппликация как средство развития воображения детей с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении . . . . .	84
ВАСИЛЬЕВА В.С. Основные положения теории Р.Е. Левиной в современных научных исследованиях . . . . .	88
ДЕРБЕНЕВА К.А., ФЕДОСЕЕВА Е.С. Специфика словесно-логической памяти младших школьников с задержкой психического развития . . . . .	91
ДОРОШЕНКО И.С. Логопедическая работа по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи . . . . .	94
ЕЛЬКИНА А.С. Исследование коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра на психокоррекционных занятиях . . . . .	98
ЖУКАУСКАЙТЕ А.А. Применение здоровьесберегающих технологий в работе учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста, имеющими функциональные расстройства зрения . . . . .	103
КАЛИНИЧЕНКО К.С. Теоретические аспекты обогащения лексической стороны речи у дошкольников в норме и патологии . . . . .	106
КИРСТА О.А., БОНДАРЕНКО Т.А. Формирование связной письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования . . . . .	110

КОЗОРИЗ О.В. Развитие социальных эмоций у детей с задержкой психического развития в условиях совместной деятельности . . . . .	114
КОЛЕСОВА Е.В. Диагностическое исследование отношения учителей-логопедов к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений . . . . .	118
МЕДНОВА А.В. Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях игровой деятельности . . . . .	122
ПЕТУХОВА А.С. Нарушения структурно-семантической организации текста и пути их преодоления у младших школьников с общим недоразвитием речи . . . . .	128
РЕМИЗОВА Н.А. Коррекция нарушений произношения сонорных звуков у детей с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях . . . . .	131
СИЛКИНА А.А., ФЕДОСЕЕВА Е.С. Развитие произвольного внимания у обучающихся с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения . . . . .	135
СМОЛИНА Т.В. Развитие и совершенствование связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи на основе пересказа прочитанного текста . . . . .	139
ТИТОВА О.А. Средства развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня . . . . .	143
ХРАНОВСКАЯ Е.В., АРТЕМОВА С.А. Система коррекционно-педагогической работы по воспитанию навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня . . . . .	147
ШЕВЯКОВА П.В., БОНДАРЕНКО Т.А. Влияние стилей семейного воспитания на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста . . . . .	151
ЯШКИНА Е.А. Формирование многозначного значения слова у детей с общим недоразвитием речи . . . . .	155



## **Культурология**

ПАНЬ ЮНВЭНЬ Институты брака в Китае и России: историко-культурный аспект . . . . .	159
--	-----

## Актуальные вопросы литературоведения и литературного образования

УДК 372.882

**Н.В. АКШАЕВА**

(akshaeva99@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА «ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА Г.И. АНТЮФЕЕВА «УРОК»\*

*На материале рассказа Г.И. Антюфеева «Урок» рассматривается методика изучения произведений региональной литературы в средних классах. В ходе реализации стратегии «чтение с остановками» в процессе изучения рассказа обучающиеся расширяют свои знания о литературе родного края, приобщаются к культурному наследию Волгоградской области.*

Ключевые слова: *технология развития критического мышления, критическое мышление, «чтение с остановками», методика преподавания литературы, региональная литература, Г.И. Антюфеев.*

В последние годы всё чаще учитель-словесник сталкивается с проблемой утраты интереса к чтению художественных текстов. Выбранная нами стратегия «чтение с остановками» способна разнообразить образовательный процесс, побудить учащихся к осмыслению и обсуждению прочитанного, развивать критическое мышление школьников.

Использование приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) предполагает отказ от традиционных форм обучения. Большое значение имеет характер работы учеников и учителя: ребёнку предоставляется свобода в выборе точек зрения (всё можно обсуждать и подвергать анализу), отсутствует понятие об одной непреложной истине [4, с. 5].

Одной из популярных стратегий ТРКМЧП является «чтение с остановками», цель которого заключается в формировании у обучающихся навыков вдумчивого чтения [8, с. 52].

Существует ряд принципов, в соответствии с которыми отбираются тексты для чтения с остановками:

- 1) Произведение должно быть абсолютно неизвестно обучающимся.
- 2) Произведение должно быть малой повествовательной формы (5–7 страниц).
- 3) Произведение должно иметь динамичный сюжет.
- 4) Выбор произведения зависит от аудитории и цели проводимого занятия [1, с. 12].
- 5) Остановки должны совершаться на сюжетных развилках.
- 6) Количество остановок должно быть ограничено (желательно, не больше пяти) [2, с. 5].

Поскольку в настоящее время необходимость внедрения регионального компонента в литературное образование обоснована нововведённым предметом «Родная литература», мы предлагаем для реализации данной стратегии обратиться к рассказу волгоградского писателя Геннадия Антюфеева «Урок». Во-первых, текст полностью соответствует вышеперечисленным критериям, а его объем позволяет уложиться во временные рамки одного урока. Во-вторых, обращение к произведениям региональных авторов позволит воспитывать любовь к малой Родине, чувство ответственности и уважения к культуре родного края; будет способствовать развитию познавательной и творческой активности учащихся, повышению интереса к учению, расширению кругозора.

В начале урока во вступительном слове учителю необходимо сообщить краткую информацию о личности автора. Следует указать, что Геннадий Иванович Антюфеев, уроженец Суровикинского

\* Работа выполнена под руководством Путило О.О., кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».















5. Калашникова Е.В. Проблема массовой литературы в современном отечественном литературоведении // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 1(21). С. 104–111. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1368528640.pdf> (дата обращения: 17.12.2020).
6. Купина Н.А. Массовая литература сегодня. [Электронный ресурс]. URL: [https://thelib.ru/books/m\\_a\\_litovskaya/massovaya\\_literatura\\_segodnya-read.html](https://thelib.ru/books/m_a_litovskaya/massovaya_literatura_segodnya-read.html) (дата обращения: 17.12.2020).
7. Крижовецкая О.М. Проза М. Веллера и Л. Улицкой: гендерные аспекты поэтики // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2007. Т. 22. № 53. С. 137–141.
8. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 1999. [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/X/halizer-v-e/teoriya-literaturi> (дата обращения: 17.12.2020).
9. Цветкова Б.Л. Массовая литература как культурный феномен // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2016. № 2(42). С. 128–135.

**ANNA ALBUTOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**GENRE MODIFICATIONS OF “THRILLER”**

**(based on the novels “A Hero of Our Time.ru” and “Ivanov.ru”)**

*The article deals with the concept “thriller” as a genre of the mass literature, there are analyzed its genres, there are emphasized their specific features. The author reveals the genre modifications of “thriller” based on the novels “A Hero of Our Time.ru” and “Ivanov.ru” of the Volgograd writer O.A. Bazhanov.*

**Key words:** *mass literature, genres, thriller, “A Hero of Our Time.ru”, “Ivanov.ru”, O.A. Bazhanov.*









**VLADISLAV DASHCHINSKIY**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**NAME AS A MEANS OF DETECTING THE NATURE OF THE CENTRAL CHARACTER  
IN THE NOVEL “THE GEOGRAPHER DRANK HIS GLOBE  
AWAY” BY A.V. IVANOV**

*The article deals with the name characteristics of the central character of the novel “The geographer drank his globe away” that is both a way of the creation of the central image of the work and a form of the expression of the writer’s viewpoint considering the issues of the modern school education and upbringing.*

**Key words:** *name characteristics of character, image,  
central character, class, small motherland.*

УДК 372.882

**А.М. КАРПОВА**

(*karpovanastasia@yahoo.com*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КВЕСТА НА УРОКЕ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ (в ходе формирования представления у учащихся о жанре фэнтези)\***

*Рассмотрена возможность применения квеста на уроке внеклассного чтения в процессе формирования у учащихся старших классов представления о жанре фэнтези. Определены преимущества данного вида игровой деятельности с точки зрения соответствия ФГОС СОО нового поколения. Выявлены принципы организации урока-квеста. Представлены этапы игры и методические рекомендации по её проведению.*

**Ключевые слова:** методика обучения литературе, «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса, игровая деятельность, игра, квест, УУД.

Произведения жанра фэнтези пользуются большой популярностью у читателей школьного возраста, но в современных учебно-методических комплексах по литературе фэнтезийные произведения и сам термин как таковой не изучаются (за исключением УМК под редакцией Т.Ф. Курдюмовой, где произведение этого жанра находится в разделе «Сказочная повесть» [5]). На наш взгляд, это является существенным недостатком современной методики обучения литературе, что обуславливает актуальность данной проблемы.

На уроках внеклассного чтения в старших классах формирование представления о жанре фэнтези нам видится наиболее целесообразным, т. к. учащиеся уже овладели должным уровнем читательской компетентности, а также владеют обязательным минимумом теоретико-литературных понятий.

Основываясь на стандартном фэнтезийном сюжете (избранный герой или группа героев, проходя испытания и становясь сильнее, спасают мир), можно сделать вывод, что для организации таких занятий лучше всего подходят нестандартные формы проведения уроков, основанные на игровой деятельности. Благодаря тому, что в основе данной деятельности лежит игра, она может являться отличной учебной мотивацией для школьников.

На сегодняшний день всё большую популярность набирает такой вид игровой деятельности, как квест. **Квест** (от англ. quest – поиск, искание) – это игра-приключение, в которой участникам необходимо решать задачи для продвижения по сюжету [3, с. 22]. Пройти квест можно только достигнув цели (на каждом этапе квеста даётся задание, которое является ключом к следующему этапу со своей задачей). «Алгоритм квеста строится по логике технологии проблемного обучения» [1]: сначала перед участниками ставится проблема, а затем осуществляется поиск путей её решения, в конце (на заключительном этапе) представляется результат решения поставленной задачи и проводится рефлексия.

При организации квеста необходимо учитывать следующее:

- 1) количество этапов и время на прохождение отдельного из них ограничено временем проведения игры;
- 2) под этапом подразумевается испытание в виде задания, загадки или вопроса;
- 3) успешно пройденное испытание позволяет участникам продвинуться на пути к достижению цели или приносит определённое вознаграждение;
- 4) испытание, которое не было пройдено, приносит участникам штраф или дополнительное задание;
- 5) в конце игры участников, успешно выполнивших все задания, ждёт награда [4, с. 84].

---

\* Работа выполнена под руководством Путило А.О., кандидата филологических наук, старшего преподавателя кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В рамках формирования представления у учащихся старших классов понятия о жанре фэнтези мы предлагаем организацию квеста на основе серии романов «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса [6]. Целесообразность использования «Хроник» объясняется тем, что данный цикл является образцовым произведением фэнтезийного жанра, популярен среди школьников и не вызывает трудностей в изучении.

В связи с тем, что квест будет проводиться для старшеклассников, количество которых в одном классе варьируется от 20 до 30 человек, следует организовать **нелинейный квест**, когда учащиеся делятся на команды и проходят квест по этапам, указанным в маршрутном листе.

Для проведения нашего квеста «Спасители Нарнии» предполагается, что педагог заранее выберет 5 учащихся, четыре из которых будут ведущими на этапах, а одна ученица играть роль главного антагониста (в нашем случае, Джадис) и руководить последним этапом квеста, от прохождения которого будет зависеть спасение целого мира. Также педагог заранее рассказывает выбранным учащимся концепцию планируемого квеста и объясняет, что ведущие этапов – предатели, которые по приказу Белой Колдуньи должны любыми способами задержать детей Адама и Евы, т. е. давать неправильные подсказки, сбивать и всячески мешать при прохождении испытаний. При желании и возможности ведущих, можно «превратить» их в обитателей Нарнии: подобрать соответствующие костюмы и грим.

В день проведения квеста педагог помогает ведущим подготовить всё для их этапов, даёт последние наставления и напоминает, что прохождение испытания засчитывается, только если команда смогла правильно выполнить задание за отведённые 5 минут. На время проведения мероприятия учитель становится рассказчиком и наблюдателем, который вмешивается в происходящее только при форс-мажорах, тем самым позволяя школьникам самостоятельно организовывать сотрудничество друг с другом.

В начале урока-квеста учитель-рассказчик объясняет старшеклассникам причины их попадания в Нарнию, что они должны сделать, чтобы помочь этому миру и объясняет правила прохождения этапов. Затем учащиеся распределяются на команды с помощью карточек («Воин», «Лучник», «Целитель»), выбирают капитанов, получают маршрутные листы и идут проходить квест согласно полученному маршруту (этапы квеста представлены в табл. ниже).

*Таблица*

**Этапы квеста «Спасители Нарнии»**

Название этапа	Задание
«Путешествие по Нарнии»	Учащимся предлагается карта Нарнии с обозначениями; их задача обозначить значимые места на карте во время путешествия Пэвенси, рассказать о них и нарисовать путь героев
«Спасаясь от погони»	Собрать фрагменты в единую карту и найти выход из лабиринта
«В поисках союзников»	Сопоставить изображение фэнтезийных существ с их названием, а затем выбрать, кого из них они будут спасать
«Через бурную реку»	Среди расположенных вокруг надписей («Дерево», «Раненый грифон», «Моток верёвки», «Камень», «Обломки льда», «Ветви деревьев») учащиеся должны выбрать ту, что поможет им перебраться им через реку, основывая свой выбор на названии отряда, в котором состоят, а также обосновать его
«Последнее испытание»	Каждый отряд получает кроссворд, у каждой группы в них отмечены красным свои буквы. Если учащиеся смогут решить правильно кроссворд и разгадать буквы, то им необходимо будет собрать из них слово. Данное слово – ответ, как победить Джадис.



**ANASTASIYA KARPOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**ORGANIZATION OF QUESTS AT THE LESSONS OF EXTRACURRICULAR  
READING IN SENIOR SCHOOL  
(in the development of the students' image of the genre of fantasy)**

*The article deals with the potential of the use of quests at the lessons of extracurricular reading in the development of the senior students' image of the genre of fantasy. There are defined the advantages of the kind of playing activity from the perspective of the correspondence to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education of the new generation. There are revealed the principles of the organization of quest lessons. The author presents the stages of the game and its methodological recommendation.*

**Key words:** *teaching methods of literature, "The Chronicles of Narnia", C.S. Lewis, playing activity, game, quest, universal learning activities.*

УДК 372.882

**М.С. КРАПИВИНА**

(urururka9@gmail.com)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
КОМЕДИИ Н.В. ГОГОЛЯ «РЕВИЗОР» В УСЛОВИЯХ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ\***

*Рассматривается опыт применения глог-технологии в процессе дистанционного  
изучения комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» в 8-м классе.*

*Ключевые слова: методика обучения литературы, педагогическая технология,  
глог-технология, дистанционное обучение, Н.В. Гоголь.*

Как известно, «основной целью обучения является не только накопление определённой информации, но и воспитание креативно мыслящей личности, активно и целенаправленно познающей мир, мотивированной на творчество и инновационную деятельность» [12]. Однако в условиях дистанционного обучения, которое в связи с пандемией, стало внедряться в большинстве образовательных учреждений, сложно воспитать креативную личность, если не предложить ей задания, носящие не только познавательный, но и творческий характер. Таким образом, следует активнее использовать информационно-коммуникативные технологии, воссоздающие «игровое пространство», привычное для обучающихся, и делающие учебные занятия яркими и насыщенными. В этом педагогам помогает Интернет-ресурс, который называется “Glogster” [14]. «Глог, glogs – это мультимедийная веб-страница или мультимедийный постер, на котором могут быть представлены тексты, фото, видео, звуковые файлы, графика, ссылки и др. Данные постеры можно отправлять на другие ресурсы, которые принимают html-коды» [2]. Главная функция интерактивного плаката – обеспечить высокий уровень наглядности.

Работа с Glogster проходит в несколько этапов:

1. Учителю нужно авторизоваться в сети <http://edu.glogster.com> и создать класс и глог, которым смогут в дальнейшем пользоваться обучающиеся. Для этого необходимо самостоятельно подобрать или создать различные учебные информационные ресурсы с пояснениями, ссылками и заданиями.
2. Ссылка на этот ресурс отправляется обучающимся. Переходя по ней, они смогут, зарегистрировавшись, познакомиться с новой информацией, выполнять задания. Педагог проводит дистанционную консультацию по использованию нового Интернет-ресурса в форме конференции.
3. Для создания личных глогов ученики регистрируются в сети и прикрепляются в личный кабинет учителя.
4. В результате создаётся виртуальный класс.

«Плюсы “Glogster” заключаются в возможности прикрепления к созданному глогу приложений для чтения книг, заданий к видео, презентаций, а также ссылок на другие источники в сети Интернет. Можно с помощью веб-камеры и микрофона своего компьютера самим записать звук и видео, а потом легко прикрепить их к интерактивному плакату. Использование платформы не является сложным процессом, несмотря на большие возможности ресурса» [10, с. 3].

Использование данной технологии, на наш взгляд, наиболее оптимально в средних классах, на «пике переходного возраста», когда многие подростки утрачивают интерес к учёбе, а попытки педагогов и родителей повысить их мотивацию успеха не имеют. В качестве материала для создания глога мы предлагаем произведение Н.В. Гоголя «Ревизор», комедию, вызвавшую множество споров у критиков и читателей и не утратившую свою актуальность и по настоящий день. Мы полагаем, что реализация глог-технологии позволит обучающимся уяснить способы воплощения авторской позиции,

\* Работа выполнена под руководством Савиной Л.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



6. Глог «Экранизации пьесы Н.В. Гоголя “Ревизор”» // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/nature/4bhbbhgq5pg> (дата обращения: 22.12.2020).
7. Глог «Ревизор» Н.В. Гоголя // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/nature/4ben5xi88lk> (дата обращения: 22.12.2020).
8. Глог-мини-конспект по теме «Ревизор» // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/8-5ffa37cb02a81/448ainj4wma> (дата обращения: 22.12.2020).
9. Комедия Н.В. Гоголя «Ревизор». [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/473/p.1/index.html> (дата обращения: 15.03.2020).
10. Крапивина М.С. Использование глог-технологии на уроках литературы в старших классах // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 2(31). С. 44–47. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585586136.pdf> (дата обращения: 16.12.20).
11. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании // Бесплатная библиотека России. [Электронный ресурс]. URL: <http://libed.ru/metodicheskie-posobie/1078475-2-va-krasilnikova-informacionnie-kommunikacionnie-tehnologii-obrazovani-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossiysk.php> (дата обращения: 10.12.2020).
12. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.12.2020).
13. Что такое дистанционное обучение // Казанский государственный архитектурно-строительный университет. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kgasu.ru/education/do/chto-takoe-distantsionnoe-obuchenie.php> (дата обращения: 16.12.20).
14. Glogster: [сайт]. URL: <https://edu.glogster.com/dashboard> (дата обращения: 15.03.2020).

**MARINA KRAPIVINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**GLOG-TECHNOLOGIES IN STUDYING THE COMEDY “THE INSPECTOR”  
BY N.V. GOGOL IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING**

*The article deals with the experience of the use of glog-technologies in the process  
of the distance studying the comedy “The Inspector”  
by N.V. Gogol in the 8<sup>th</sup> form.*

**Key words:** *literature teaching methods, pedagogical technology,  
glog-technology, distance learning, N.V. Gogol.*





**EKATERINA KRATUYK**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**THE USE OF QUEST TECHNOLOGY IN THE STUDY OF THE NOVEL  
ANTI-UTOPIA “WE” BY E.I. ZAMYATIN IN THE 11<sup>TH</sup> FORM**

*The article presents the experience of implementing the quest-technology while studying  
the novel anti-utopia “We” by E.I. Zamyatin in the 11<sup>th</sup> form.*

**Key words:** *quest-technology, anti-utopia, web-quest,  
quest, Unified State, E.I. Zamyatin.*

УДК 372.882

**Д.С. ЛЫТОВА**  
(dashalutova@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**МЕТОДИКА СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЭПИЗОДОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ТЕКСТА И КИНОФРАГМЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА  
М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН» В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ\***

*Представлен опыт реализации сравнительного анализа художественного текста и кинофрагментов  
при изучении романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» в 11-м классе в условиях  
дистанционного обучения.*

*Ключевые слова: киноискусство, литература, сравнительный анализ, наглядность,  
методика обучения литературе, дистанционное обучение.*

В XXI в. литература, кино и интернет больше не соперничают в борьбе за внимание читателей и зрителей, а взаимно обогащают друг друга, неслучайно библиотечные собрания пополняются не только книгами, но и аудио, видео и цифровыми коллекциями. Благодаря кинематографу художественные тексты становятся доступнее для восприятия, однако было бы неверно отождествлять словесные и визуальные образы.

Как правило, «связь литературы с кинематографом, в первую очередь, определяется тем, что литературный текст предшествует аудиовизуальному» [3, с. 12]. Очень часто видение режиссёром и актёрами того или иного произведения помогает обучающимся рассмотреть его с совершенной иной точки зрения, «преодолеть временные барьеры, отделяющие нас от эпохи создания литературного произведения» [2, с. 64]. Кроме того, происходит погружение в контекст эпохи не только на уровне зрительного восприятия текста, но и в сочетании со слуховым и зрительным восприятием готовых образов. Следует учитывать также, что «как вид искусства кино выработало целую систему изобразительно-выразительных средств, связанных с визуальным экранным изображением» [Там же]. Прежде всего, необходимо упомянуть такие средства, как монтаж, резкая смена кадров, фиксация внимания зрителя на мельчайших деталях с помощью съёмочного оборудования.

В практике школьного преподавания особое место занимает сравнительный анализ художественных произведений и их экранизаций. Это сопоставление позволяет обогатить читательское представление о словесном искусстве. При образной конкретизации литературного текста воображению школьников может не хватать «строительного материала», в то время как «при создании образа, навеянного кино, происходит аналитическая работа по выделению деталей, кадров, героев из киноповествования и конструирование из этих отдельных частей целого» [4, с. 192]. Сравнение во многом определяет проблемный характер мыслительной деятельности обучающихся, влияет на развитие творческих способностей учеников. Необходимо не только познакомить их с логическими законами сравнения, но и определить понимание сущности этой мыслительной операции и процесса её осуществления.

Систематическая работа по формированию навыков сравнительного анализа наиболее продуктивна в старших классах, т. к. уровень развития аналитико-синтетических процессов, развитие ассоциативности мышления, а также расширение мотивационной сферы старшеклассников позволяют не эпизодически, а системно использовать данный прием на разных уровнях текста. Кроме того, обращение к кино на уроках литературы в старших классах методически удобно: кинофрагменты находятся в свободном доступе в сети Интернет, что делает возможным использование данной методики не только в очном формате, но и в рамках дистанционного обучения.

\* Работа выполнена под руководством Савиной Л.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

«Современный процесс обучения невозможно представить без компьютеров и Интернета, что дало толчок к модернизации системы образования в целом и дистанционного обучения в частности, получившего широкое распространение не только среди молодежи, но и среди людей старшей возрастной группы» [1, с. 90]. Разумеется, следует учитывать, что «как вид искусства кино выработало целую систему изобразительно-выразительных средств, связанных с визуальным экранным изображением» [2, с. 64]. Прежде всего, необходимо упомянуть такие средства, как монтаж, резкая смена кадров, фиксация внимания зрителя на мельчайших деталях с помощью съемочного оборудования. Особенностью кинематографического искусства является и его синтетический характер: сочетание аудио и визуальных средств наглядности.

При знакомстве школьников с романом М.А. Шолохова «Тихий Дон» сравнительный анализ эпизодов текста и кинофрагментов является одним из наиболее эффективных приёмов. Мы предлагаем старшеклассникам обратиться к экранизациям Сергея Герасимова (1957 г.) и Сергея Урсуляка (2015 г.) как наиболее близким оригинальному тексту и наглядно демонстрирующим разницу в восприятии романа кинематографистами XX и XXI в. На первом уроке рекомендуется познакомиться с эпизодами, воспроизводящими бытовую жизнь донского казачества. Старшеклассники должны, используя текст романа и соответствующие фрагменты экранизаций, ответить на вопрос: какими способами писатель и режиссёры достигают эффекта погружения в жизнь казачества? В чём заключается отличие языка киноискусства от языка литературы? Несложно заметить, что цепочка событий, описанная М.А. Шолоховым на нескольких страницах, например, сцена лугового покоса, в фильме «сжата» до одного небольшого эпизода. Тем не менее, режиссерам удалось передать колорит и атмосферу мирной жизни донских казаков, их трудовую деятельность.

Особый интерес представляет сцена свадьбы Григория и Натальи. В рамках дистанционного обучения можно организовать с учащимися онлайн-просмотр данного эпизода на платформе Skype или Zoom. В ходе сравнительного анализа текста и экранизаций можно использовать шаблон для ответа на следующие вопросы:

- Что можно сказать о внешности главных героев «Тихого Дона»? Назовите элементы мужского и женского казачьего костюма, которые можно выделить в этой сцене. Совпадают ли экранные образы с теми представлениями, которые возникли в вашем воображении после прочтения романа?
- Какие традиции казачьей свадьбы получили отражение в тексте М.А. Шолохова и на экране?
- Как передано психологическое состояние участников свадебного торжества в романе и в фильме?
- Сохранены ли в кинофрагментах диалектные особенности речи казаков?

Сравнительный анализ может быть организован как в формате живого общения, посредством видеосвязи, так и с помощью обсуждения в чате (ВКонтакте, WhatsApp, Zoom и др.). Отдельно акцентируется внимание обучающихся на эпизоде экранизации Сергея Урсуляка (2015 г.), воссоздающем реакцию Аксины на бракосочетание Григория и Натальи. В формате видеоконференции организуется регламентированная дискуссия, в ходе которой обучающиеся отвечают на вопросы: могла ли Аксиныя, обладающая сильным, волевым характером, так реагировать на свадьбу Григория? С какой целью включена эта сцена в фильм? Оправдано ли данное отступление от оригинального текста произведения М.А. Шолохова? Одни учащиеся отмечают, что казачки как сильные, волевые женщины очень редко демонстрировали свою слабость. Конечно, будучи замужем, Аксиныя не могла так откровенно проявлять свои чувства по отношению к Григорию, следовательно, данная сцена лишняя в экранизации, поскольку противоречит изначальному замыслу автора. Другие ученики полагают, что включение этого эпизода в киноэкранизацию оправдано. Аксиныя всё-таки живой человек, поэтому она плачет, наблюдая за свадебным гуляньем. Именно так режиссер подчёркивает её искреннюю и чувственную женскую натуру.

В качестве итогового задания в рамках дистанционного обучения учащимся предлагается создать страницу одного из героев романа в социальной сети (ВКонтакте, Instagram, Facebook), где обязательно должны быть отражены внешние данные персонажа и особенности его характера (см. рис. 1 и рис. 2 на с. 31).

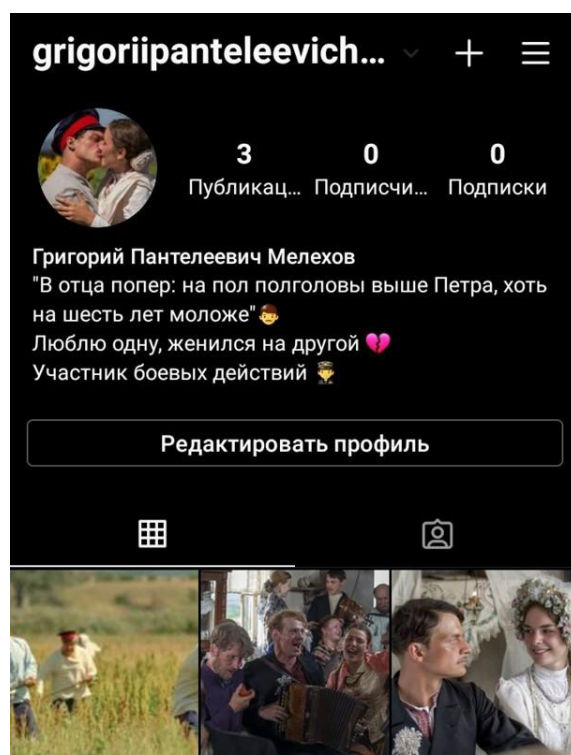


Рис. 1. Страница Григория Мелухова в Instagram



Рис. 2. Лента Григория Мелухова в Instagram

Поставленные перед учащимися цели достигаются путём совместного использования ими прочитанного текста и просмотренного фильма. Например, в качестве аватара на странице они могут использовать кадр из наиболее понравившейся им экранизации.

На наш взгляд, сравнительный анализ художественного текста и кинофрагментов в рамках дистанционного формата значительно повышает интерес учащихся к произведению М.А. Шолохова, т. к. приближает его к современным реалиям.

### Литература

1. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 89–92.
2. Мачеева Е.Е. Методика сравнительного анализа художественного текста и кинофильма на уроках литературы в выпускном классе // Электрон. студен. журнал «СтРИЖ». 2018. № 6(23). С. 64–67. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1542802789.pdf> (дата обращения: 10.01.2021).
3. Плешкова О.И. Технологии литературного образования: кино и мультипликация в процессе изучения литературы. Барнаул: АлтГПА, 2014.
4. Степанова С.К. Использование кино на уроках литературы как средство повышения качества литературного образования школьников // Философия отечественного образования: история и современность: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 27–28 фев. 2014 г.) Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2014. С. 189–192.
5. Шолохов М.А. Тихий Дон. М.: Гос. изд-во худож. лит-ры, 1957.

**DARYA LYTOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **METHODOLOGY OF COMPARATIVE ANALYSIS OF EPISODES OF ARTISTIC TEXT AND FILM IN THE PROCESS OF STUDYING THE NOVEL “QUIET FLOWS THE DON” BY M.A. SHOLOKHOV IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

*The article deals with the experience of implementing a comparative analysis of literary text and film fragments while studying the novel “Quiet flows the Don” by M.A. Sholokhov in the 11<sup>th</sup> form in the context of distance education.*

**Key words:** *cinema, literature, comparative analysis, visibility,  
literature teaching methods, distance learning.*





Рис. 1. Макет журнала с комиксом

Далее необходимо написать сценарий и разработать план комикса, а также продумать способы передачи речежестовой характеристики персонажей. Можно добавить несколько сцен, разделив ключевые моменты на ряд кадров. После того как «раскадровка» создана, приступаем к изображению героев рассказа, стараясь передать как можно точнее их движения и мимику. Например, Спольдинг в рассказе А. Беляева описан как высокий и мускулистый мужчина в сером костюме и соломенной шляпе. В сцене, когда он появляется в кабинете Бэкфорда и путём шантажа пытается получить миллионы, особое внимание обращаем на «невероятно смешную гримасу», с помощью которой главный герой доводит до истерики своего бывшего работодателя [1]. При изображении Бэкфорда подмечаем его «грузное тело», «пухлую руку с массивным перстнем на безымянном пальце», «испытанный ледяной, пронизывающий взгляд» [Там же]. Прорисовкой деталей может заниматься несколько человек, т. к. данная работа предполагает и создание фона, на котором будет разворачиваться действие. В данном случае это кабинет Бэкфорда, в котором присутствует «письменный стол, покрытый толстым зеркальным стеклом» [Там же].

Принимая во внимание идею произведения, следует наиболее точно отразить её в серии рисунков (см. рис. 2 на с. 35). Для передачи диалогов персонажей можно использовать различные «облачка». Необходимо рассказать обучающимся об их символике: так, например, в «баллонах» размещается непосредственно прямая речь героев, в квадратных или прямоугольных рамочках – авторский текст или описание фона, в то время как остроконечные «облачка» свидетельствуют о том, что произошло что-то «громкое». Например, в главе «Вверх дном» таким «громким» моментом является открытие двери в кабинет Бэкфорда, после чего «волны безумного смеха заполнили огромный кабинет. В дверях стоял этот негодяй Спольдинг» [Там же]. Это описание необходимо поместить в прямоугольную рамку, а в остроконечном облачке указать звуки открывающейся двери: «Бам!». Речь Спольдинга находится в «баллоне»: «Не угодно ли, хозяин, закончить наши расчеты. Потрудитесь подписать и выдать мне чек на десять миллионов долларов!». Для создания интриги можно разделить фразу на два кадра. В кадр, когда Бэкфорд смотрит на дверь в ожидании помощи, необходимо включить сцену с доносящимся из-за неё смехом – такой прием смещения фокуса часто используется для передачи состояния героя, его беспомощности: «забился, как птица, попавшая в силки», «с тоской глянул в открытую дверь – оттуда помощи ожидать не приходилось» [Там же].



Рис. 2. Комикс (отрывок)

Ограничений по количеству рисунков нет, объём работы может варьироваться в зависимости от содержания информации. Комиксы можно создавать в любом бесплатном графическом редакторе или вручную. Мы предлагаем использовать Krita, т. к. в ней есть шаблон для комиксов и множество «кистей». Эта работа ведётся на протяжении нескольких часов, если предполагается не односторонний, а журнальный формат.

Создание комикса завершает его презентация, в ходе которой старшеклассники приобретают умение аргументированно высказывать свою точку зрения. Оценивать данный проект предполагается по следующим критериям:

- соответствие дизайна и художественного оформления комикса идее литературного произведения и его жанровой специфике;
- следование правилам оформления комикса;
- умение презентовать результаты проекта.

Итак, создание комикса в графическом редакторе позволит развить ИКТ-компетенцию старшеклассников, научит их систематизировать материал и преобразовывать информацию из одной формы в другую. В то же время данный вид деятельности привьет обучающимся навыки работы в команде, научит распределять роли и сотрудничать в ходе выполнения проекта.

### Литература

1. Беляев А.Р. Мистер Смех. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.lib.ru/RUFANT/BELAEW/mr\\_laugh.txt](http://www.lib.ru/RUFANT/BELAEW/mr_laugh.txt) (дата обращения: 28.11.20).
2. Калинина К.В. Использование комиксов в образовательных технологиях как важного инструмента для передачи знаний // Науч.-методич. электрон. журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С.2256–2260. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2013/53454.htm> (дата обращения: 30.11.20).
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998.
4. Полат Е.С. Метод проектов. [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/2917205.html> (дата обращения: 03.12.2020).
5. Попова А.И., Батырева М.В. Место чтения в жизни современного школьника // Фундаментальные и прикладные исследования: от теории к практике: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 5–9 февр. 2018 г.). Воронеж: АМиСта, 2018. С. 51–55.

**ARZU MAMEDOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **METHODOLOGY OF COMIC BOOK COMPOSITION IN THE ANALYSIS OF THE STORY “MR. LAUGHTER” BY A. BELYAEV AT THE LESSONS OF EXTRACURRICULAR READING IN THE 10<sup>TH</sup> FORM**

*The article deals with the algorithm of the creation of the comic book in the process  
of studying the story “Mr. Laughter” by A. Belyaev in the 10<sup>th</sup> form.*

*Key words: literature teaching methods, project activities,  
fantastic literature, comic book, A. Belyaev.*



расываемые волнами, они издавали отвратительный запах и кишели крупными песчаными блохами. Повсюду сновали муравьи, такие же, как в Баия; в дюнах обитали еще крошечные насекомые, которые прятались между пальцами ног и забирались под кожу» [3, с. 3]. Подобное изображение дикого острова кажется более достоверным и в то же время является полемикой с тем, что было описано в романе XVIII в. как райский остров, на котором человеку предоставляются все возможности для существования и созидательной деятельности с минимальным набором инструментов.

Природа острова и выстроенные Робинзоном террасы имеют большое значение для главной героини – ее мысли всё чаще возвращаются к этой части острова как во время пребывания на нем, так и после, когда она находится за сотни миль от него. Сьюзен часто вспоминает об островных деревьях и жалеет, что никто никогда не сможет их снова увидеть, думает, как могла бы сложиться жизнь, если бы будущие поколения смогли найти сады Крузо и возродить их. Она нередко размышляет о том, для кого Крузо высаживал сады, не для других ли людей? Мысль о будущем поколении, о том, как сделать жизнь других людей лучше, о возможном появлении их с Крузо детей, которые могли бы наследовать эти сады, значительно отличает восприятие происходящего главной героиней книги: если Крузо думал, как ему выжить на острове и сделать свое существование более комфортным, Сьюзен планирует не только их жизнь, но и жизнь их «семьи».

В романе Дж.М. Кутзее сады Крузо, включавшие себя «грядки дикого горького салата», совсем не похожи на поля с побегами ячменя и риса, описанные в произведении Д. Дефо. В романе «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо», который вышел в свет в самом начале XVIII в., уже отразилась мысль, которая станет ведущей в литературе этого столетия: «Нужно возделывать свой сад» – так почти через тридцать лет в афористической форме сформулирует ее Вольтер в своей повести «Кандид». Идея о прямой связи духовной составляющей человека с тем, что он оставит после себя, с результатами его деятельности отразится и в романе Дж.М. Кутзее. Из этого следует, что образ сада в каждом из анализируемых произведений является зеркалом души и духа главных героев. В романе Дефо остров, как и внутренний мир Робинзона, изобилует богатствами и возможностями для действий, он не только не истощается от постоянной деятельности человека, но и постоянно улучшается. В произведении Дж.М. Кутзее тот же остров уже видится истощенным, непригодным к комфортному существованию человека, как и сам Крузо, с точки зрения Сьюзен, почти не имеет возможности продолжать жизнь из-за истощенности духа, из-за отсутствия коммуникации и тяжёлых испытаний. Рассказчице логичным кажется то, что изнурительный физический труд, в котором проходят дни хозяина острова, и нехватка живого общения, необходимого любому человеку, не могут помочь ему в духовном росте так же, как постоянные ветры и редкие дожди не позволят бурно расти и цвести садам.

Особой темой размышлений Сьюзен Бартон становится Пятница, который воспринимается женщиной как член семьи, неотделимый ни от нее, ни от Крузо, ни от острова. Он занимает неопределимо большое место в ее сердце: сочувствие, с которым главная героиня взаимодействует со своим спутником, поражает. В то время как Крузо спокойно принял «особенность» (недуг? увечье?) Пятницы, Сьюзен настолько охвачена трагизмом его немоты, что нет ни единого мгновения, когда бы ее не волновал этот вопрос. Научно доказано, что женщины более активны в коммуникации, чем мужчины, поэтому, если Крузо не испытывает особого дискомфорта от нехватки собеседника, главная героиня произведения Кутзее старается не только разговаривать Робинзона, обсудить с ним все возможные темы, но и обучить Пятницу восприятию человеческой речи, найти способ общения с ним через музыку. Боль, с которой она воспринимает отсутствие языка у своего спутника, действительно поражает – это не просто сочувствие, это глубокое переживание, анализ собственной артикуляции и осознание невозможности того же у Пятницы. Множество построенных гипотез о том, как это могло произойти и кто мог его изувечить, снова и снова возникают в голове Сьюзен, что лишний раз напоминает о чувственности главной героини, о ее добром сердце: «Я не могла говорить, когда он находился рядом, потому что постоянно думала о том, как легки и проворны движения моего языка. Я рисовала в сво-

ем воображении шипцы, сжимающие его язык, нож, вонзающийся в него, и я содрогалась при мысли, что так все и было на самом деле» [3, с. 11].

Постмодернистская концепция «смерти языка» получает сюжетное и образное воплощение в романе Дж.М. Кутзее, давая возможность осознания относительности любого дискурса. Отсутствие языка у Пятницы особенно сильно поражает главную героиню не на острове, а за его пределами, когда приходит осознание произошедшего. Сьюзен, приняв решение сохранить историю жизни на острове как единственное наследие, оставшееся от Крузо, сталкивается с рядом трудностей, одной из которых является увечье ее спутника. Ситуация и правда затруднительна: один из участников событий, имевший возможность достоверно и подробно рассказать о них, в прошлом не обладал желанием сделать это и скончался, а его товарищ по несчастью, знавший всё от начала и до конца, был лишен языка и возможности понимать человеческую речь. Следовательно, Пятница никак не мог помочь в изложении истории, а о том, что было на острове до попадания туда главной героини, нет никакой информации. Сьюзен объясняет эту ситуацию: «Крузо не вел дневника, быть может, потому, что у него не было бумаги и чернил, но более вероятно, думаю я сейчас, потому, что у него не было желания его вести или, если такое желание когда-либо его посещало, оно его покинуло» [Там же, с. 7].

Сьюзен берется за перо и взваливает на себя «груз сочинения» истории. Необходимость в этом очевидна как для самой рассказчицы, так и для читателей романа: во-первых, история не должна быть забыта, это стало очевидно для главной героини еще на острове, а во-вторых, издание книги об этом – единственный способ получить хоть немного денег. Не сразу, через достаточно долгую рефлексию, Сьюзен все же приходит к пониманию того, что реальная версия событий не будет интересна читателям, а, следовательно, спрос на нее окажется крайне низким. С каждым словом, выходящим из-под пера главной героини, ей становится все очевиднее, почему же мистер Фо так настойчиво расспрашивал про людоедов, надеялся, что Крузо смог спасти с корабля ящик плотницких инструментов и мушкет. Со временем Сьюзен понимает необходимость создания дополнительных деталей, которым, возможно, в реальной жизни не было места: «Меня давно уже подмывает выдумать новые и еще более удивительные вещи: спасение инструментов и мушкетов с затонувшего корабля; изготовление лодки или, на худой конец, ялика, попытка доплыть до материка, высадка людоедов на остров, закончившаяся схваткой с кровавыми жертвами, и, наконец, появление златокудрого незнакомца с мешком зерен и семян на террасах» [3, с. 22]. Рассказчица понимает, что вряд ли настанет день, когда людям будет интересен «рассказ без этих удивительных, но вымышленных событий?» [Там же].

Процесс составления истории, тщательное обдумывание каждого слова, изложенные в письмах к мистеру Фо рассуждения и попытки изложить события с каждой внесенной деталью всё больше напоминают то, что уже знакомо по роману Даниэля Дефо. Дж.М. Кутзее по-постмодернистски играет с читателем: к концу повествования возникает закономерный вопрос об авторстве и достоверности истории, рассказанной в романе Дефо.

Так, автор романа исследует процесс порождения художественного дискурса и размышляет над традиционной проблемой меры правды в искусстве. «Реальная» версия событий, произошедших на острове, может оказаться невостребованной, поэтому для поддержания читательского интереса к рассказываемой истории автор дает героине возможность использовать уже известные беллетристические приемы сюжетосложения. Это ведет к рефлексии героини о способах повествования и порождает метатекстуальное образование.

### Литература

1. Беззубцев-Кондаков А.Е. Двусмысленность пустыни. О прозе Джона Максвелла Кутзее. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.topos.ru/article/6548> (дата обращения: 10.01.2021).
2. Дефо Д. Жизнь и удивительные приключения морехода Робинзона Крузо. М.: Самовар, 2010.
3. Кутзее Дж.М. Мистер Фо, или Любовь и смерть Робинзона Крузо. СПб.: Амфора, 2004.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003.

**EKATERINA NESERINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**THE PECULIARITY OF DISCOURSE IN THE NOVEL “FOE” BY J.M. KUTZEE**

*The article deals with the analysis of the originality of the discourse in the novel “Foe” by J.M. Coetzee. Coetzee as a postmodernist recreates the system of characters and the plot of the novel by D. Defoe. A new point of view on the famous robinsonade allows to think about the boundaries of fiction in a novel and the necessity of it.*

**Key words:** *discourse, J.M. Coetzee, robinsonade, metatext, fiction book.*





Душе осточертела  
Сплошная оболочка  
С ушами и глазами  
Величиной в пятак  
И кожей – шрам на шраме,  
Надетой на костяк [10, с. 221].

Эти философские размышления отражают духовный кризис героини, её сложные душевные переживания.

Стихотворение «Жизнь, жизнь» сопровождает кадр, не связанный с матерью. Это стихотворение обрамляет военный эпизод. Солдаты тянут на своих спинах поклажу, их ход долог, тяжел. На строках:

Судьбу свою к седлу я приторочил;  
Я и сейчас в грядущих временах,  
Как мальчик, привстаю на стременах [Там же, с. 243].

Резко сменяется кадр и в его центре уже мальчик. Герой как бы продолжает движение солдат.

Проанализировав эпизоды со стихами Тарковского-старшего, можно обратить внимание на закономерность – персонажи, чувства которых, как правило, передаются с помощью поэзии, находятся в движении. Во всех прозвучавших стихотворениях ярко выраженные философские мысли, волнующие и персонажей в определённый период их жизни. Это особенно важно в интерпретации образа матери. Поэзия любимого человека сопровождает её, выражает самые сложные и необъяснимые чувства, утешает, помогает идти вперёд, несмотря на груз переживаний, является своеобразным светом в конце тоннеля.

### Литература

1. Берендеева М.С. «Я в детстве заболел...» Арсения Тарковского: интеграция поэтического текста в кинематографический // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 195–208.
2. Берендеева М.С., Рыбалова М.И. «Меркнет зрение – сила моя...» Арсения Тарковского в художественном фильме «Ностальгия»: пути встраивания поэтической цитаты в кинотекст // Вестник Новосибир. гос. ун-та. Сер.: История, филология. 2018. Т. 17. № 9. С. 90–104.
3. Ветренников С.М. Философская проблематика творчества Андрея Тарковского и Арсения Тарковского // VIII Машеровские чтения: материалы Междунар. науч.-практич. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. (г. Витебск, 16–17 окт. 2014 г.). Витебск: Изд-во Витеб. гос. ун-та имени М.П. Машерова, 2014. С. 147–148.
4. Волкова П.Д. Арсений и Андрей Тарковские. М.: АСТ, 2017.
5. Едошина И.А. Отец и сын Тарковские: сходство и различие творческих судеб // Музейный хронограф: сб. ст. и материалов сотрудников Костром. музея-заповедника. (г. Кострома, 20 марта – 06 апр. 2017 г.). Кострома: Изд-во КГУ, 2019. С. 21–31.
6. Пинежанинова Н.П. И все приобретает новый внезапный смысл... (интеграция поэтических текстов Арсения Тарковского в фильмы Андрея Тарковского) // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 75–79.
7. Позднякова В.А. Вещность слова в поэзии Арсения Тарковского и кинематографе Андрея Тарковского // Научные труды молодых ученых-филологов: материалы Всерос. конф. молодых ученых-филологов, посвященной 200-летию Ф.И. Буслая. Ярославль, 2019. С. 155–161.
8. Сагачук С.П. Эстетические аспекты экранного мира и поэтики Андрея Тарковского // Вестник МГУКИ. 2009. Т. 28. № 2. С. 241–244.
9. Тарковская М.А. Тарковские. Осколки зеркала. М.: АСТ, 2018.
10. Тарковский А.А. Собрание сочинений: в 3-х т. М.: Художественная литература, 1991. Т. 1.

**ANASTASIYA POLYAKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE ROLE OF THE POEM BY ARSENIY TARKOVSKIY IN THE FILM “MIRROR” BY ANDREY TARKOVSKIY**

*The article deals with the issue of the actualization of the motives and images of the poetry of Arseniy Tarkovskiy in the film “Mirror” by Andrey Tarkovskiy. There is studied the similarity of the artistic language of the poet and film maker.*

**Key words:** *poetry, cinematograph, poetics of cinematograph, artistic language, Arseniy Tarkovskiy, Andrey Tarkovskiy.*

УДК 821.161.1

**Д.Д. ПОПОВА**

(*daria.popova202020@gmail.com*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**«НАШИ» С. ДОВЛАТОВА И «СВОИ» С. ШАРГУНОВА: ДИАЛОГ АВТОРОВ\***

*Современный русский писатель С.А. Шаргунов, проза которого в первые годы XXI столетия развивается в русле «нового» реализма, следуя литературным традициям предшественников, активно обновляет их, допуская в организации своего повествования взаимодействие с творческим наследием авторов постмодернистского направления.*

*Ключевые слова: авторская позиция, заглавие произведения, постмодернизм, «новый» реализм, я-повествование, языковая игра.*

В современной русской прозе наблюдаются различные формы взаимодействия реалистических традиций с элементами постмодернистского письма. Не случайно «напрашивается» сопоставление сборника повестей и рассказов С. Шаргунова «Свои» (2018) со сборником рассказов С. Довлатова «Наши» (1983). Оба художника настаивают на таком взаимодействии: писательская манера С. Довлатова «внешне не выходя за пределы реалистического жизнеподобия, обнажает именно литературную сторону жизни – неосознанно следуя постмодернистскому принципу “мир как текст”» [13, с. 599], в то время, как «новый» реализм, допускающий использование приемов постмодернизма, – «визитная карточка» творчества С. Шаргунова, современного прозаика и журналиста. По мнению писательницы О. Славниковой, Сергей Шаргунов является «первым проявленным идеологом “поколения next”»: именно он «описал – приблизительно, очень и очень “около” – то отношение искусства к действительности, когда решается задача в одно действие: действительность идет в текст, умножаясь только на эмоцию автора» [12, с. 174]. С. Шаргунов – знаковая фигура течения «нового» реализма, его создатель, провозгласивший: «Реализм не исчерпывается. Реализм, нескончаемо обновляясь вместе с реальностью, остается волшебнее моложе постмодернизма» [15, с. 181].

О близости поэтики С. Довлатова и С. Шаргунова свидетельствуют притяжательные местоимения, вынесенные в заглавия сборников «Наши» и «Свои», которые сближают авторские позиции создателей произведений, в сложное время стремящихся решить для себя проблему мировоззренческой самоидентификации, определения своего «лагеря» близких по духу людей. Таким образом, сборники «Наши» и «Свои» сближает и «я-повествование»: автор-повествователь выступает здесь под собственным именем и ведет рассказ от первого лица, при этом «на документальной достоверности рассказываемого» не настаивает, оставляя читателю возможность самому выбрать стратегию толкования» [5, с. 4]. При этом Сергей Довлатов в сборнике «Наши» восстанавливает вполне узнаваемую историю своих предков и эпизоды собственной жизни. Автор открывает свой сборник рассказом об истории рода («Наш прадед Моисей был крестьянином из деревни Сухово. Еврей-крестьянин – сочетание, надо отметить, довольно редкое» [1, с. 5]) и в заключении пишет: «Перед вами – история моего семейства. Надеюсь, она достаточно заурядна» [Там же, с. 153]. Так и в сборнике Сергея Шаргунова: сначала помещена повесть «Правда и ложка» – в основном, о предках героя, а затем – рассказы о нем самом, его близких, друзьях и всех тех, кто дорог автору.

Объединяющей особенностью рассматриваемых сборников является и присутствие характерной для постмодернизма языковой игры, которая без труда обнаруживается в произведениях С. Шаргунова, и творчество С. Довлатова позволяет рассматривать «как явление пограничное, объединяющее определенные особенности постмодернистской поэтики и традиции реалистического письма» [17, с. 5]. Согласно «Стилистическому энциклопедическому словарю русского языка» под редакцией М.Н. Ко-

\* Работа выполнена под руководством Переваловой С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».









Нами был создан образовательный веб-квест по изучению жизни и творчества В.В. Маяковского. Для создания веб-квеста был выбран конструктор Wix [4]. Это удобная современная бесплатная платформа для создания сайтов, имеющая специальный онлайн-редактор, который позволяет сверстать любой ресурс даже неопытному пользователю, почти ничего не понимающем в создании веб-ресурсов. Дополнительно с помощью ресурса LearningApps.org [5] были составлены вспомогательные онлайн-упражнения.

С веб-квестом «Жизнь и творчество В.В. Маяковского» можно ознакомиться по ссылке: <https://vodovozov25.wixsite.com/kvestmayakovskii> [1]. Данная разработка реализует принцип наглядности, т. к. содержит: изображения художественных работ Маяковского, портреты поэта, выполненные другими художниками. Работа содержит разнообразные мультимедийные средства: видео-материалы, звукозаписи, анимационные эффекты. Квест носит личностно-ориентированный характер, т. к. учащимся предоставляется свободный выбор на основе собственных предпочтений, что соответствует современным требованиям ФГОС основного общего образования [9].

Веб-квест включает в себя 5 страниц: основная, на которой представлено задание и аннотация, страница с выбором, где учащийся может определить для себя самостоятельно в какой роли он будет изучать теоретический материал (биограф, искусствовед, литературный критик). Следующие страницы, соответствующие выбранным ролям, содержат теоретический материал, гиперссылки на сторонние сайты, задания различного характера, по завершении каждой роли учащимся предлагается выполнить итоговое задание и отправить его на электронную почту учителя или на любой другой ресурс.

На первоначальном этапе ученику предлагается выбрать роль (см. рис.), в соответствии с которой формируется последующее задание. В квесте представлены три роли: биограф, искусствовед и литературный критик, каждая из ролей раскрывает ту или иную сторону жизни Владимира Маяковского. На данном этапе у ученика присутствует возможность выбора, он самостоятельно принимает для себя решение, каким образом им будет изучаться теоретический материал.

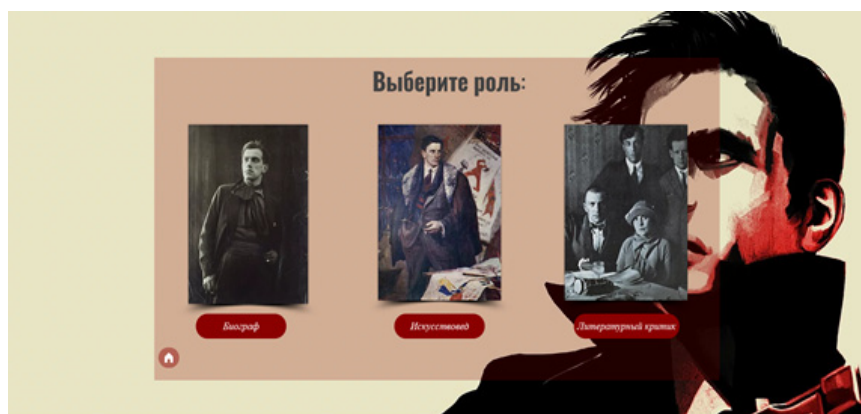


Рис. Выбор ролей

Основной этап содержит в себе изучение теоретического или наглядного материала и выполнение заданий для проверки качества усвоения. После выбора роли ученик переходит на соответствующую страницу. На каждом из этапов ученик полностью самостоятельно регулирует свою деятельность. У него формируются такие регулятивные универсальные учебные действия, как: целеполагание, планирование, прогнозирование и контроль.

В начале каждой из страниц даётся краткая характеристика роли, гиперссылки на сторонние сайты, информацию с которых можно изучать, не уходя с основной страницы, либо художественные изображения, QR-коды. Теоретический материал позволяет ученику получить представление о поэте



## Литература

1. Веб-квест «Жизнь и творчество В.В. Маяковского». [Электронный ресурс]. URL: <https://vodovozov25.wixsite.com/kvestmayakovskii> (дата обращения: 19.12.2021).
2. Воеводина О.А. Технология веб-квест как инновационная форма обучения // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС: сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. (г. Волск, 26–27 фев. 2016 г.). Саратов: ИЦ «Наука», 2016. С. 369–371.
3. Горбунова О.В. Веб-квест в педагогике, или как обучить работе с информацией. // Народное образование. 2013. № 6(1429). С. 242–249.
4. Конструктор для создания профессиональных сайтов и интернет-магазинов на дизайнерских шаблонах из обширной встроенной библиотеки – WIX: [сайт]. URL: <https://ru.wix.com/> (дата обращения: 19.12.2021).
5. Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений): [сайт]. URL: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 19.12.2021).
6. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В.Я. Коровиной. 5–9 классы / В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин [и др.]. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2014.
7. Маркина А.А. Регулятивно-коммуникативная деятельность старшеклассников в процессе проектирования образовательных продуктов // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 7(123). С. 185–188.
8. Медведева Я.С. Применение Web-квест технологии как современной модели обучения // Молодой ученый. 2016. № 17(121). С. 136–139. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/121/33460/> (дата обращения: 12.01.2021).
9. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644). [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110255/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/) (дата обращения: 12.01.2020).
10. Филимонова И.В. Использование учебных интернет-технологий в образовательном процессе современных вузов // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 2(7). С. 70–72.
11. Щербина А.Н. Веб-квест – как инновационная технология в системе реализации ФГОС // Наука и перспективы. 2016. № 4. С. 25–31.

**SVETLANA POROTIKOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE USE OF THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF WEB-QUEST AS A MODERN KIND OF DEMONSTRATIVENESS AT THE LESSONS OF LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL (based on the creative work of V.V. Mayakovskiy)**

*The article deals with the educational technology of the web-quest. There are presented the characteristics of the technology and the peculiarities of the usage at literature lessons in secondary school. There is described the methodological development of the web-quest “Life and creative work of V.V. Mayakovskiy”.*

**Key words:** *educational technology of web-quest, creative work of V.V. Mayakovskiy, literature teaching methods, innovative educational technologies, students’ individual study.*











Рассмотрев функции сказочного закона «сказано – сделано» в романе «Дети мои», можно сделать вывод, что он является эффективным литературным приемом, неотъемлемой частью поэтики произведения (именно сказки играют в нём сюжетообразующую роль). Автор использует его как в прямом, так и в обращённом виде, рефлексировав над законом, который противоречит течению реальной жизни. Он позволяет выявить соотношение сказки как части официальной советской идеологии и реальной истории немцев Поволжья 1920–1930-х годов (быль). Если воспользоваться терминологией Д.Н. Медриша, в романе «сказочны все начала, завязки, надежды, антисказочны – концы, развязки, решения» [2, с. 151]. Для героев романа советская быль оборачивается страшной сказкой с трагическим финалом.

### Литература

1. Багратион-Мухранели И.Л. Трансформация классического немецкого фольклора в романе Гузели Яхиной «Дети мои» // Парадигмы переходности и образы фантастического мира в художественном пространстве XIX–XX вв.: колл. моногр. Нижний Новгород: Изд-во Национ. исследоват. Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского, 2019. С. 327–333.
2. Медриш Д.Н. Литература и фольклорная традиция: Вопросы поэтики. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1980.
3. Соцреалистический канон: сб. ст. / под общ. ред. Х. Гюнтера и Е. Добренко. СПб.: Академич. проект, 2000.
4. Шафранская Э.Ф. Фольклор как сюжетообразующий концепт в романе Гузели Яхиной «Дети мои» // Палимпсест. Литературоведческий журнал. 2019. № 2. С. 101–110.
5. Яхина Гузель. Дети мои. М.: АСТ, Редакция Елены Шубиной, 2018.

**ANNA STOROZHAKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **FAIRY TALE AND TRUE STORY IN THE NOVEL “MY CHILDREN” BY GUZEL YAKHINA**

*The article deals with the analysis of the specific features of the implementation of the fairy tale law “spoken – done” in the novel “My children” by G. Yakhina. The law is an effective method to represent the correlation of a fairytale as a part of the official Soviet ideology and real life of the German in the Lower Volga region in 1920–1930. There is demonstrated the gap between the fairy tale word, the hope on the success and its anti-fairytale consequences that turn a story into tragic reality by contrast with the folklore fairy tale.*

**Key words:** *Guzel Yakhina, “My children”, fairy tale, D.N. Medrish, the law “spoken – done”, folklore, pseudo-folklore.*



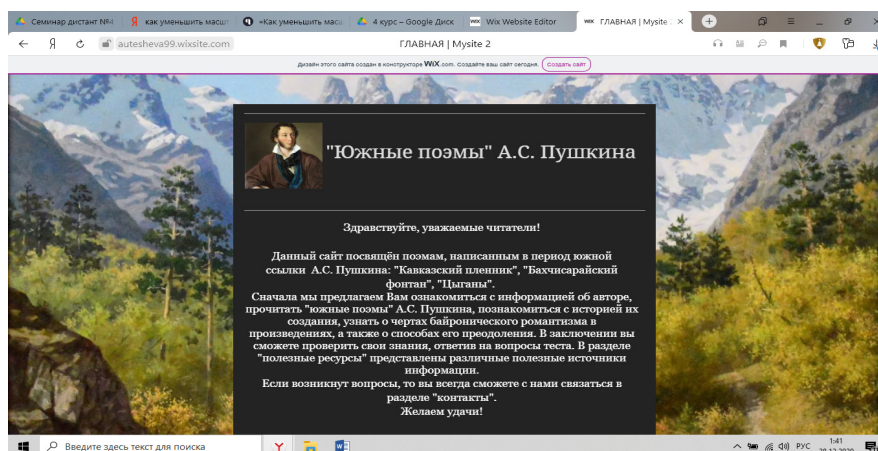


Рис. 1. Приветствие

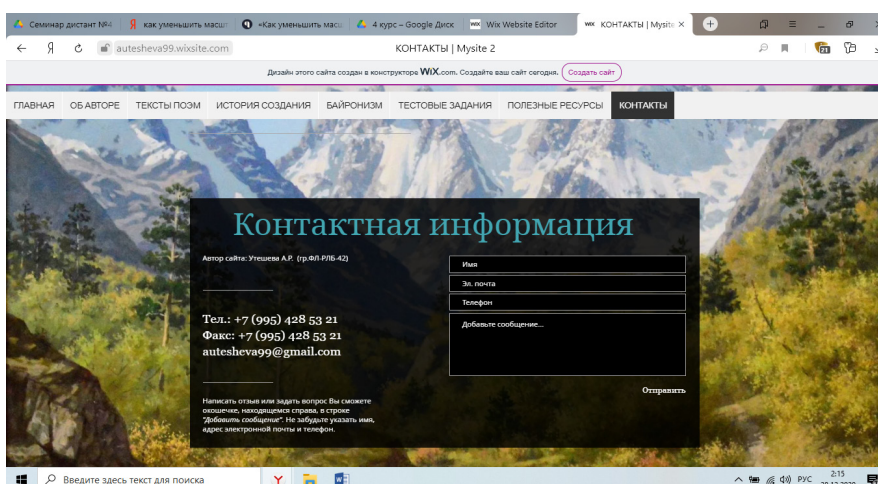


Рис. 2. Контактная информация

На подготовительном этапе первым необходимо будет приступить созданию структуры сайта и представить блоки, его составляющие. В нашем случае мы остановились на следующей структуре: главная, где будет представлена общая информация: название сайта и приветствие (см. рис. 1), об авторе, тексты «южных поэм», их история создания, байронизм (байронический романтизм и способы его преодоления), тестовые задания, полезные ресурсы (с дополнительной информацией) и контактная информация, где можно будет написать отзыв или задать любой интересующий вопрос (см. рис. 2).

Затем осуществляется поиск теоретического материала разного типа в проверенных и достоверных источниках. Результаты поисков стоит оформлять в отдельном документе Word, в той последовательности, в которой будет располагаться информация на сайте.

Тестовые задания лучше всего разрабатывать в онлайн-формате, т. е. на отдельных сайтах, чтобы можно было вставить URL-адрес на своём сайте, и учащийся смог бы сразу же решать онлайн-тест. Не стоит делать слишком много вопросов, достаточно 10–15. Существует множество платформ для создания тестовых заданий, например, google-формы и мн. др. Мы выбрали для разработки теста бесплатный сервис Web 2.0 – LearningApps.org [10], преимущество которого состоит в том, что здесь можно также создавать различные мультимедийные интерактивные упражнения.

После подготовительного этапа мы переходим непосредственно к разработке сайта. Для начала выбираем платформу для создания, в нашем случае – это <https://www.wix.com/account/sites>, потому что даже для человека, который никогда не сталкивался с разработкой и созданием сайта, здесь представлена простая структура и понятный интерфейс.

Опишем этапы создания. Проходим стандартную регистрацию, если вы ещё не зарегистрированы. После этого выбираем либо готовый шаблон, либо создаём дизайн сайта самостоятельно. Далее переходим к разработке меню сайта, а также заполнению и оформлению web-страниц в соответствии со структурой, обозначенной в подготовительном этапе. В завершении процесса разработки сайта, в правом верхнем углу необходимо нажать на значок «сохранить» и там же «опубликовать». В нашем случае получился образовательный web-сайт: «Южные поэмы» А.С. Пушкина – <https://autesheva99.wixsite.com/mysite-2>.

Перед уроком литературы, который посвящён изучению «Южных поэм» А.С. Пушкина можно предложить учащимся в качестве домашнего задания ознакомиться с разделами web-сайта «Об авторе» (см. рис. 3), «История создания» (см. рис. 4) и «Тексты поэм», где они смогут прочитать поэмы.

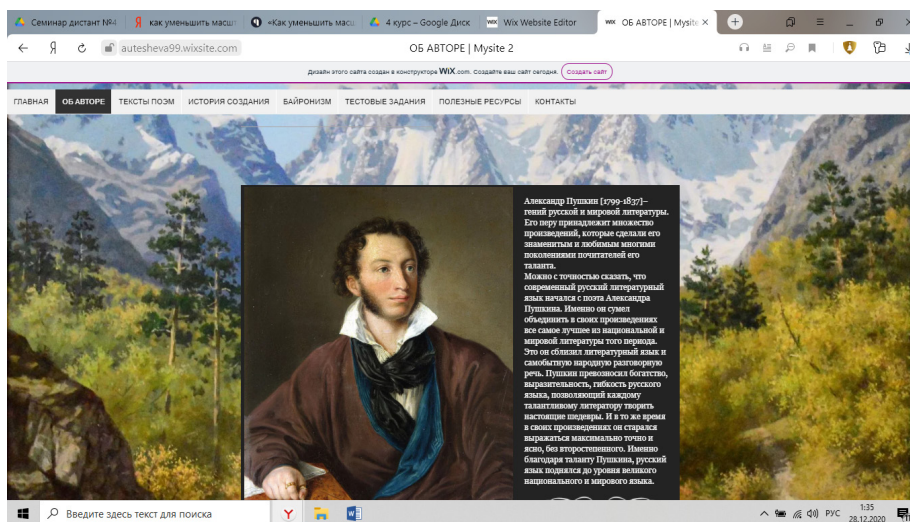


Рис. 3. Об авторе

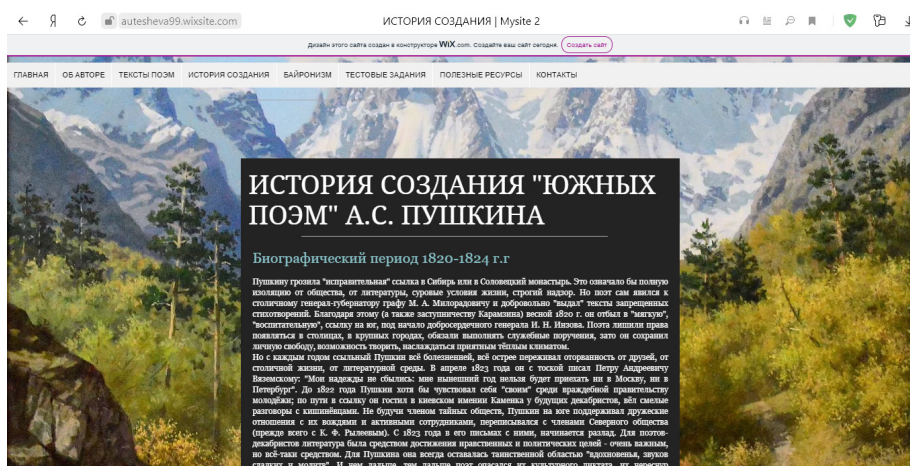


Рис. 4. История создания

В связи с тем, что учащиеся к уроку уже будут иметь общее представление об изучаемой теме, то во время его проведения учитель может активно включать в совместную деятельность с учащимися применение web-сайта. К примеру, на этапе вступительного слова учителя можно использовать вставки видеофрагментов из биографии А.С. Пушкина или из истории создания «южных поэм», находящихся в разделе «Полезные ресурсы» (см. рис. 5) При анализе поэм будет удобно обращаться как преподавателю, так и школьникам, к разделу «Тексты поэм» (см. рис. 6), особенно при цитировании характеристик главных героев или при комментированном чтении ключевых фрагментов.

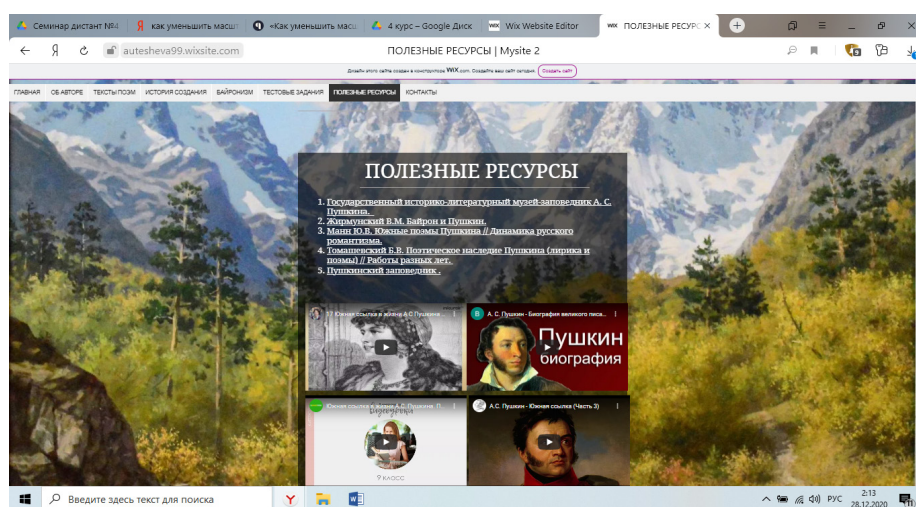


Рис. 5. Полезные ресурсы

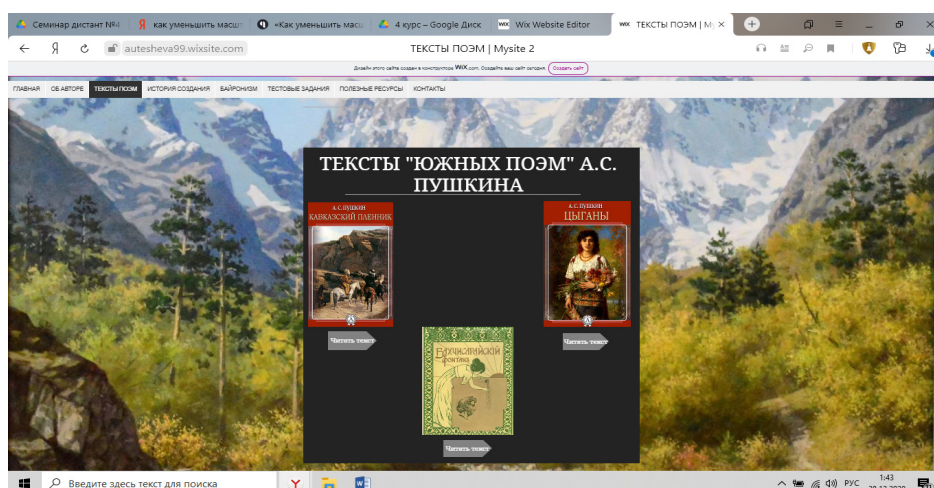


Рис. 6. Тексты «южных поэм» А.С. Пушкина

При изучении «южных поэм» А.С. Пушкина невозможно не обратиться к зарубежной литературе, а именно к «восточным поэмам» Дж. Байрона. Таким образом, одним из этапов урока может стать сравнительный анализ «южных» и «восточных поэм» двух авторов. В начале ребятам предлагается ознакомиться с информацией на сайте, расположенной в разделе «Байронизм» (см. рис. 7 на с. 62).











**VALENTINA SHEYKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**THE IMAGE OF NAPOLEON IN THE SCENE OF THE AUSTERLITZ BATTLE AT THE PICTURE  
“NAPOLEON AT AUSTERLITZ” BY FRANCOIS GERARD AND IN THE NOVEL  
“WAR AND PEACE” BY L.N. TOLSTOY  
(integrated lesson in the 10<sup>th</sup> form)**

*The article deals with the analysis of the image of Napoleon at the Austerlitz Battle in the different works of the oral culture and decorative art. There is compared the image of the French imperator at the picture “Napoleon at Austerlitz” and in the novel “War and Peace” by L.N. Tolstoy. There is suggested the system of issues for the integrated lesson in the 10<sup>th</sup> form by the theme “The image of Napoleon in the scene of the Austerlitz battle at the picture “Napoleon at Austerlitz” by Francois Gerard and in the novel “War and Peace” by L.N. Tolstoy.*

**Key words:** “War and Peace”, Francois Gerard, Napoleon, Austerlitz, integrated lesson.





### Литература

1. Висковатов П.А. Михаил Юрьевич Лермонтов. Жизнь и творчество. М.: Современник, 1987.
2. Вопросы психологии. Личность: определение и описание. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923034.htm> (дата обращения: 06.11.2020).
3. Егидес А.П. Как разбираться в людях, или Психологический рисунок личности. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lib.ru/DPEOPLE/EGIDES/egides.txt> (дата обращения: 05.11.2020).
4. Леонгард К. Акцентуированные личности. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
5. Лермонтов М.Ю. Сочинения: в 2-х т. М.: Правда, 1990.
6. Лермонтовская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/lermenc/lre-abc/> (дата обращения: 05.11.2020).
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. СПб.: Речь, 2009.
8. Фохт У.Р. Лермонтов: Логика творчества. М.: Наука, 1975.
9. Юнг К.Г. Психологические типы. М.: Эксмо, 2001.

**EKATERINA SHURYGINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**PSYCHOLOGICAL TYPE OF PERSONALITY BY EUGENIY ARBENIN  
(based the drama “Costume Ball” by M.Yu. Lermontov)**

*There is given a leading role to the lyric and prose work in the artistic heritage of M.Yu. Lermontov; the dramatic composition, incoming at the early period of his artistic work, is still less studied. This is the relevance of our research. There is considered the complicated image of Eugeny Arbenin, the hero of the Lermontov “Costume Ball”, supported by the achievements of the psychological science.*

**Key words:** *M.Yu. Lermontov, drama “Costume Ball”, E. Arbenin, psychological type of personality, epileptoid.*







**EKATERINA BAGNYUKOVA, ALLA TSOY**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN  
WITH MUSCLE-SKELETON DISORDER AT THE LESSONS  
OF THE WORLD AROUND US**

*The article deals with the results of the pilot work directed to the development of communicative skills of preschool children with muscle-skeleton disorder.*

*Key words: development, communicative skills, preschool children, muscle-skeleton disorder, the world around us.*









9. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет). СПб.: Детство-Пресс, 2013.
10. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. М.: ВЛАДОС, 1994.
11. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Мн.: Нар. асвета, 1989.
12. Филимонова О.Ю. Развитие словаря дошкольника в играх. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
13. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М.: Просвещение, 1999.
14. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Айрис-пресс, 2006.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

**ANGELINA BINDUSOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**THE USE OF THE PLAYING TECHNIQUES IN THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT  
OF ADJECTIVES' VOCABULARY OF PRECHOOL CHILDREN WITH GENERAL  
SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

*The article deals with the use of the game techniques in the process of the development of adjectives' vocabulary of preschool children. There are defined the specific features of the formation of the adjectives' vocabulary of the children with general speech underdevelopment of the third level. There is given the data of the pilot research.*

**Key words:** *lexical speech formation, general speech underdevelopment, lexical resource, adjectives, correction, game activities, game techniques.*







**ANASTASIYA BRATUKHINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**DEVELOPMENT OF THE AURAL-ORAL SIDE OF SPEECH OF PRESCHOOL  
CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT  
BY THE MEANS OF MUSIC THERAPY**

*The article deals with the issue of the correction of speech disorders of preschool children by the means of music.*

*The author conducts the substantiated analysis of the issue of the interrelation of speech and music,  
the influence of music on speech development. There are considered the theoretical  
and practical aspects of the development of the aural-oral side of speech  
of preschool children with general speech underdevelopment  
by the means of music therapy.*

**Key words:** *music, speech, speech disorders, preschool children,  
logorhythmics, correction.*



3. Определить уровень развития воображения детей с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении.

4. Реализовать опытно-экспериментальную работу по развитию воображения детей с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении посредством аппликации.

**Гипотеза исследования:** более успешному развитию воображения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет способствовать специально организованная и разработанная совместная деятельность специалистов, родителей и ребёнка с использованием аппликации, направленная на развитие:

- игровых действий;
- процессуальной игры;
- игровой и познавательной мотивации.

Логика нашего исследования была построена в соответствии с последовательным решением задач.

Решая первую задачу исследования, мы провели анализ современных психолого-педагогических исследований по определению теоретических аспектов развития воображения у дошкольников с задержкой психического развития. Изучением развития воображения занимались Ф. Бэкон, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И. Кант, Леонардо да Винчи, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, П.А. Флоренский [8]. Факторы возникновения замедления в развитии воображения рассматриваются в работах Т.А. Власовой, З.И. Калмыковой, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер [7].

Развитие воображения у детей с задержкой психического развития, имеет ряд особенностей. В принципе, воображение детей развивается в процессе игровой деятельности. У детей с задержкой психического развития замысел игры нестойкий и недостаточно регулирует деятельность. Для детей с задержкой психического развития тяжело создать воображаемую ситуацию, т. к. они не ищут смысла в игре, они просто выполняют манипуляционные действия. Действия, как игровые, так и предметно-игровые, не столь разнообразны и выразительны, как в норме, часто не соотносятся с сюжетом игры. Особые трудности у детей с задержкой психического развития возникают при развитии творческого воображения. Дошкольники с задержкой психического развития ощущают трудности с воображаемыми ситуациями, которые являются базой любой творческой деятельности [8].

Решая вторую задачу исследования, мы на основе данных психолого-педагогических литературы определили, что аппликация имеет большое значение в развитии воображения, как и нормально развивающихся дошкольников, так и дошкольников с задержкой психического развития. Аппликация имеет множество разновидностей, поэтому выбор методов развития воображения путем аппликации имеет множество вариаций. Дети с задержкой психического развития успешно овладевают различными техниками аппликации, но у них наблюдаются торможение формирования личностных качеств и трудности с восприятием и усвоением информации [1, 4].

Решая третью задачу исследования, мы организовали опытно-экспериментальную работу. Результаты теоретического исследования показали необходимость изучения развития воображения детей с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения посредством аппликации.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного специализированного учреждения социального обслуживания «Областной реабилитационный центр для детей-инвалидов “Надежда”». В исследовании участвовали дети дошкольного возраста, с диагнозом – задержка психического развития. Нами было исследовано 6 детей 5–6 лет с данным нарушением.

Цель констатирующего этапа эксперимента – измерение наличного уровня развития воображения, получение первичного материала для организации формирующего этапа эксперимента, направленного на развитие воображения детей с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения посредством аппликации.

Для реализации цели нами были подобраны следующие диагностические методики:

1. Метод диагностики воображения художественного – «Рисунок» (автор Р.С. Немов);
2. Диагностика воображения речевого – «Вербальная фантазия» (автор Р.С. Немов);
3. Метод диагностики воображения художественно-прикладного – «Скульптура» (автор Р.С. Немов) [5].

Мы исследовали выбранную группу детей по данным методикам и выявили, что 33% детей (2 человека – Мария Г., Иван П.) составлял низкий уровень развития воображения, это говорит о том, что у детей наблюдалась низкая скорость процессов воображения, отсутствовала оригинальность в стилях, богатство воображения, дети были мало способны прорабатывать детали образов, придавать им эмоциональный окрас. Средний уровень развития воображения составлял 4 детей (Анатолий К., Анна М., София В., Дмитрий П.), т. е. 67%, это говорит о том, что дети, в принципе, были способны к воображению, у них получались некоторые образы, они могли придавать им незначительные эмоциональные образы, способны были оценивать ситуацию и творчески подходить к решению задач. Высокий уровень мышления отсутствовал.

На констатирующем этапе мы выявили уровни развития воображения у дошкольников с задержкой психического развития. Это дало нам представление о составлении плана дальнейшей работы по улучшению воображения у детей с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения, используя занятия с аппликациями [2, 3].

Решая четвертую задачу исследования, на формирующем этапе эксперимента нами были подобраны 10 занятий для коррекции воображения у дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения с элементами аппликации. На занятиях детям предлагались дидактические игры, упражнения, различные гимнастики, релаксации на развитие воображения. На занятиях было тяжело наладить контакт с испытуемыми, дети часто капризничали, когда у них что-то не получалось. Иногда даже отказывались выполнять задания. На первых занятиях присутствовал педагог-дефектолог, чтобы дети не сильно нервничали при виде незнакомого человека, так ребятам было спокойнее. С каждым занятием дети все больше вникали в занятия, выполняли задания охотнее и быстрее. Задания с аппликацией дети особенно охотно выполняли.

На контрольном этапе нашего исследования мы проводили те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента:

1. Метод диагностики воображения художественного – «Рисунок» (автор Р.С. Немов);
2. Диагностика воображения речевого – «Вербальная фантазия» (автор Р.С. Немов);
3. Метод диагностики воображения художественно-прикладного – «Скульптура» (автор Р.С. Немов) [5].

После проведения исследования развития воображения детей выбранной группы по вышеуказанным методикам, мы выявили, что 33% испытуемых имеют высокий уровень воображения, это 2 человека (Анна М., Дмитрий П.). Дети стали лучше изображать воображаемые фигуры, научились самостоятельно сочинять рассказы, наделенные эмоциональными образами, разнообразием деталей и глубиной, несмотря на отведенный короткий промежуток времени. Средний уровень составляет 67%, это 4 человека (Анатолий К., София В., Иван П., Мария Г.). Дети повысили уровень способности выражать воображаемые действия и изображать фигуры и рисунки, но еще делают это медленно, по сравнению с другими детьми. Хотя значительно повысили свой уровень воображения.

Подводя итог исследования, можно сделать вывод, что воображение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития улучшилось в положительную сторону. Учитывая, что в каждое занятие были включены средства аппликации, мы можем сказать, что аппликация является средством развития воображения детей с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. Следовательно, мы можем сделать вывод, что наша гипотеза верна и деятельность с использованием аппликации способствует более успешному развитию воображения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

### Литература

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Арапова С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического. СПб.: КАРО, 2004.
3. Боровик О.В. Развитие воображения. Методические рекомендации. М.: Академия, 2001.
4. Куревина О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. М.: Линка-Пресс, 2003.
5. Немов Р.С. Психология. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 2001.
6. Нудельман М.И. Методы исследования воображения аномальных детей. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1998.
7. Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике психолога ребенка с аномальным развитием // Образовательные практики: амплификация маргинальности. Мн.: Технопринт, 2000.
8. Смирнова О.Е. Детская психология. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009.

**OLGA BUZULUKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **APPLICATION AS A MEANS OF DEVELOPING THE IMAGINATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*This article presents the results of the experimental work on the development of imagination  
of preschool children with mental retardation by the means of applications.*

*Key words: imagination development, mental retardation, preschool children,  
preschool educational institution, application.*

УДК 376

**В.С. ВАСИЛЬЕВА**

(vvvictory.v@yandex.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ Р.Е. ЛЕВИНОЙ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ\***

*Анализируются основные положения теории Р.Е. Левиной. Приводятся данные представленности и развития основных положений Р.Е. Левиной в современных психолого-педагогических и логопедических исследованиях детей разного возраста.*

*Ключевые слова: теория Р.Е. Левиной, речевая деятельность, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, логопедическое воздействие.*

Как известно, речь выступает основным видом общения людей через использование языковых установок, создаваемых на базе конкретных правил. Организация формирования и реализации речевого высказывания предполагает формирование и изложение мыслей посредством языковых средств, а также восприятие языковых установок и их понимание. Речь образовывается при наличии соответствующих биологических предпосылок, полноценной деятельности центральной нервной системы, при условии социального взаимодействия ребенка с взрослым, подразумеваясь продуктов становления личностного сознания и культурного совершенствования общества в целом [11].

Роза Евгеньевна Левина (1908–1989) – выдающийся исследователь детской речи, основатель педагогического направления логопедии. Логопед, доктор педагогических наук, профессор, авторитет в области речевой патологии. Особенно значимой научной заслугой Р.Е. Левиной является построение концепции общего недоразвития речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, приведя к перестройке системы логопедической помощи детям с разными нозологическими формами речевых нарушений [13].

Большим вкладом в процесс развития научных основ организации коррекционной поддержки в системе образовательных учреждений явилась созданная Р.Е. Левиной психолого-педагогическая классификация речевых нарушений.

Автор подчеркнула, что психолого-педагогическая классификация, появившееся на базе лингвистических и психологических правилах, в числе которых учитываются структурные компоненты речевой системы (звукопроизношение, грамматический строй речи, лексика), функциональные виды речи, связь аспектов позволяет на теоретическом уровне обосновать и методически реализовать единую форму специального фронтального обучения детей с различными речевыми нарушениями. Созданная психолого-педагогическая классификация речевых нарушений стала основой для организации логопедической помощи детям разных возрастов.

Идеи теории Р.Е. Левиной нашли свое отражение в исследованиях ее последователей, как учеников, так и современных специалистов, во многом определяющих развитии логопедических научных знаний. Ниже приведен анализ выполненных исследований:

– совершенствование педагогического аспекта логопедического влияния, создание новейших технологий, в том числе и компьютерных, при коррекции нарушений устной речи отражено в трудах Т.В. Волосовец, И.И. Ермаковой [2, 3];

– исследование нарушений письменной речи, представлено в работах А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой [6, 7];

– исследование сложной структуры речевого дефекта в комбинации с сенсорными, моторными и интеллектуальными нарушениями, разработаны в работах Е.Ф. Соботович [10];

– разработка проблем профилактики и наиболее раннего логопедического воздействия – Г.А. Волковой, Е.М. Мастюковой [1, 5].

\* Работа выполнена под руководством Федосеевой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».





УДК 159.953.5

**К.А. ДЕРБЕНЕВА, Е.С. ФЕДОСЕЕВА**  
(*derbeneva.ksenya@bk.ru, feska@mail.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **СПЕЦИФИКА СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Рассмотрены теоретические исследования особенностей словесно-логической памяти у младших школьников с задержкой психического развития. Представлены количественные результаты и дана качественная характеристика полученных данных при диагностике.*

**Ключевые слова:** *задержка психического развития, словесно-логическая память, диагностика, коррекционная программа, младший школьный возраст.*

Память является одной из основных психических функций, которая обеспечивает связь прошлого человека с его настоящим и будущим, а также является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Память обеспечивает единство и целостность человеческой личности и является важнейшей характеристикой всех психологических процессов [1]. Современная модель образования, ориентированная на решение инновационных задач, указывает на необходимость внедрения новых образовательных технологий, поиска продуктивных форм и методов обучения, обновления содержания образования, развития у обучающихся самостоятельности и стремления к самосовершенствованию.

А.Р. Лурия писал: «Каждое переживание человеком, впечатление, образ, воспоминание или движение оставляет известный след, который сохраняется на долгое время и при необходимости проявляется вновь и становится предметом сознания» [6, с. 79].

Проблеме памяти посвящены исследования А.Ю. Агафонова, В.М. Бахтигареева, А.Н. Леонтьева и др. учёных [2, 5]. Авторами обсуждались вопросы функционирования памяти, механизмы её нарушений и её виды.

Л.С. Выготский в своих исследованиях, опираясь на все виды памяти (образную, моторную, слуховую, словесно-логическую), выделил, что последняя становится ведущей по отношению к другим, и от её развития зависит развитие остальных видов памяти [3].

В связи с поступлением в школу происходит значительная перестройка и развитие памяти младших школьников. Память постепенно становится всё более организованной, регулируемой и управляемой психической деятельностью. Процессы памяти всё более и более приобретают характер произвольных процессов.

А.Ю. Агафонов, В.М. Бахтигареев [2] выделяют 3 основных критерия развития словесно-логической памяти: смысловые ассоциации – младшие школьники способны выделять смысловую связь между группами слов, запоминают и воспроизводят текст с помощью опорных схем; сравнивают два предмета (чем похожи, чем различаются). Второй критерий словесно-логической памяти – умение запоминать и воспроизводить последовательность событий, связанных логическим сюжетом – младшие школьники легко выделяют и воспроизводят смысл прочитанного литературного произведения, сравнивают два различающихся по смыслу литературных произведения, продолжают неоконченный текст, рассказ с помощью опорных схем. Последний критерий – умение запоминать и воспроизводить последовательность слов и действий в рассказах, сказках, стихотворениях – дети запоминают большой объем слов и действий в различных литературных произведениях, смысл объемных текстов сказок и рассказов, пересказывают тексты литературных произведений с опорными картинками.

Р.Б. Каффеманас в своих исследованиях описала особенности словесно-логической памяти младших школьников: объем запоминаемого учениками вспомогательной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Отмечено, что если нормально развиваю-

щиеся дети способны запомнить  $7 \pm 2$  объектов, то их сверстники с задержкой психического развития – 3. Чем более абстрактным является предъявляемый запоминанию материал, тем сложнее и труднее его запоминать детям с нарушениями [8]. Составленные группы из хорошо известных слов, ученики запоминают хуже, чем группы картинок, в свою очередь, группы картинок детям запомнить сложнее, чем ряды реальных предметы [4]. Повторяя материал, дети многое упускают, допускают множество повторений, и в то же время вносят выдуманные элементы в результате различных ассоциаций. Дети запоминают то, что им нравится, что кажется интересным и необычным [4].

В текстах дети выделяют яркие, запоминающиеся эпизоды. Схватывая их, они испытывают различный спектр эмоций, излагая отношение к прочитанному. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются основными и не определяют главное содержание прослушанного текста [8].

На основе полученных теоретических данных было проведено исследование словесно-логической памяти на базе МОУ «Средняя школа № 99 имени дважды Героя Советского Союза А.Г. Кравченко Тракторозаводского района Волгограда», в котором приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (8–9 лет) с задержкой психического развития.

На первом этапе диагностики была реализована диагностическая методика Л.А. Ретуш, А.В. Орловой «Логическая цепочка» [Там же]. Детям предлагали послушать 8 групп слов, связанных между собой по смыслу, обращая внимание на их логическую связь, после чего им выдавали карточки, на которых было написано одно первое слово каждой группы, задача каждого ребёнка – дописать остальные 2 слова.

По результатам обследования у всех обучающихся была отмечена недостаточная мыслительная переработка запоминаемой информации – смысловое запоминание не наблюдалось. Школьники заменяли правильные слова на другие, в том числе, на логически несвязанными с первым. Результаты 30% детей показали низкий уровень – во время проверки наблюдались необдуманные ответы – меньше 3 групп слов они смогли вспомнить и записать. 70% детей получили средний уровень – вспомнили только последние 4–5 групп слов, остальные строки остались пустыми.

Далее авторы использовали методику А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой «Изучение логической и механической памяти» [6]. Обследование осуществлялось в два этапа: сначала детям зачитывали пары логически связанных слов, после десяти секунд перерыва зачитывали только левый ряд, дети на каждое слово записывали запомнившуюся пару. Аналогичная работа проводилась с группами слов несвязанных между собой по смыслу.

Дети, через каждые 2–3 пары слов, переспрашивали и просили повторить прочитанные слова, при проверке ответов было выделено, что дети записывали только последние 3–4 пары слов. По первой части методики 50% детей показали средний уровень и 50% низкий. По второй части методики 100% детей показали низкий уровень – никто из детей не смог написать больше 2 групп слов, несвязанных между собой по смыслу.

На третьем этапе диагностики авторы использовали методику Э.Н. Петляковой, С.Н. Подгорной «Определение запоминания и воспроизведения текстов» [8]. Детям предлагалось прослушать, а затем пересказать рассказ «Утка и утята».

Ни один ребёнок не смог пересказать текст без ошибок, большинство детей просили подсказки у психолога. Школьники забыли героев рассказа, меняли местами действия и сюжет, добавляли собственные выдуманные истории. Ответы 40% младших школьников показали средний уровень – несмотря на правильную последовательность действий рассказа, были снижены объём и точность воспроизведения. 60% детей были отнесены к низкому уровню.

В целом, подводя итог результатам, оценивающим особенности развития словесно-логической памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, можно сделать обобщающий вывод:

1. У детей снижена и неустойчива прочность запоминания материала, ограничен объём памяти, отмечаются большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений, что приводит

к случайным, порой необдуманым ответам. Младшие школьники с задержкой психического развития не способны к анализу и использованию приёмов и способов запоминания, без помощи взрослого не проявляют никакой активности. Объём, точность и чёткость воспроизведения рассказов, сказок и стихотворений снижены, запоминание ассоциативных групп слов имеет уровень ниже среднего.

2. Память детей с задержкой психического развития отличается замедленным темпом усвоения нового, непрочною сохранением и неточностью воспроизведения материала. Вследствие этого, отмечается преобладание непосредственного, произвольного, механического запоминания над опосредованным, произвольным, логическим.

3. У младших школьников с задержкой развития ограничен снижена устойчивость запоминания материала, это касается как наглядного, так и особенно словесного материала, что и выражает слабость мыслительной деятельности. Дети не способны к смысловому запоминанию. Таким образом, дети с задержкой психического развития более предрасположены к механическому, бездумному заучиванию материала [5].

### Литература

1. Агафонов А.Ю., Волчек Е.Е. Психология мнемических явлений. Самара: Универс-групп, 2005.
2. Бахтигареева В.М. Развиваем память младших школьников // Начальная школа. 2004. №10. С. 78–79.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
4. Елецкая О.В., Сорокин В.М., Матвеева М.В. [и др.]. Специальная психология. М.: ВЛАДОС, 2020.
5. Леонтьев А.Н. Очерки психологии детей. М.: Изд-во «Академия», 1990.
6. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006.
7. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2013.
8. Перегуд О.В. Изучение различных видов памяти у мальчиков и девочек 5–6 лет // Гармонизация психофизического и социального развития детей: материалы науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых. (г. Минск, 27 марта 2014 г.). Минск: Изд-во Бел. гос. пед. ун-та им. М. Танка, 2014. С. 22–24.
9. Поливарова З.В. Введение в специальную психологию. 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2013.
10. Сеченов И.М. Психология поведения: избр. психолог. труды. М.; Воронеж: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та, 2006.

**KSENIYA DERBENEVA, ELENA FEDOSEEVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **SPECIFIC FEATURES OF VERBAL REASONING MEMORY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*The article deals with the theoretical study of the peculiarities of the verbal reasoning memory of younger schoolchildren with mental retardation. There are presented the quantitative results and there is given the qualitative characteristics of the data during the diagnostics.*

**Key words:** *mental retardation, verbal reasoning memory, diagnostics, correctional program, primary school age.*

УДК 376.37

**И.С. ДОРОШЕНКО**  
(inna34ru@gmail.com)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОГО СОСТАВА СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ\***

*Описываются характерные особенности нарушения слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи и их экспериментальное исследование. Определяются направления логопедической работы по формированию слогового состава слова.*

**Ключевые слова:** логопедическая работа, слоговой состав слова, общее недоразвитие речи, слог, слово.

Полноценное гармоничное развитие личности ребенка будет зависеть от своевременного овладения правильной, грамотной речью. В свою очередь, усвоение слогового состава слова выступает одной из предпосылок овладения грамотой, определяет успешность обучения ребенка в школе и обеспечивает возможность полноценного речевого общения.

Ритмические реакции являются доминирующими на первоначальных этапах речевого развития, а в дальнейшем и слоговой структуры. Ритмическое чувство является одной из предпосылок формирования слогового состава слова.

Каждый год отмечается рост числа детей с такой патологией как общее недоразвитием речи. Данному виду нарушения характерно специфическое проявление аномалии речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, которое характеризуется нарушением формирования главных компонентов речевой системы. У значительного числа таких детей в той или иной степени присутствуют проблемы в овладении слоговым составом слова, особенно трудности проявляются при проговаривании слов сложного слогового состава.

Нарушение слогового состава слова является стойким в структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи. Несвоевременная коррекция этого нарушения отрицательно сказывается на становлении личности ребенка, приводит к возможным проблемам как в обучении, так и в общении с окружающими. Это обуславливает необходимость поиска эффективных приемов и методик по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи. Актуальность отмеченной проблемы определила выбор темы исследования: «Логопедическая работа по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи».

Объектом нашего исследования являлся слоговой состав слова у детей с общим недоразвитием речи.

Предметом исследования: особенности логопедической работы по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.

Целью исследования являлось выявление особенностей логопедической работы по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования были следующими:

1. Проанализировать литературные данные о характеристике слогового состава слова и его отличительных особенностях у детей с общим недоразвитием речи.
2. Определить особенности логопедической работы по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.
3. Провести диагностику уровня сформированности слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.
4. Разработать систему логопедической работы по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи и проанализировать ее результативность.

---

\* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи в процессе работы над ритмической структурой слов будет проходить успешно при условии, если:

- будут своевременно выявлены специфические нарушения слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи;
- будут разработаны систематические логопедические занятия по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.

Под процессом становления произносительной стороны речи понимают овладение слоговым и звуковым составом слова [1].

К вопросу изучения характеристик слогового состава слова, мы обращались к исследовательским трудам таких авторов, как: Л.В. Бондарко, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант, А.К. Маркова, Л.В. Щерба [2, 4, 8, 10].

Так, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков и П.А. Лекант определяют слог как фонетикофонологическую единицу, которая занимает промежуточное место среди речевого такта и звука. Авторы выделяют такие главные критерии выделения слога, как его обособленность в отношении к другим языковым единицам и цельность образующих его частей [4, с. 68].

При обращении к современным лингвистическим исследованиям, нами было выявлено, что слог – есть объединение сегментных и супraseгментных единиц, которые образуют наименьшую структуру, функционирующую в речевом потоке, и выделяется носителями языка при восприятии речи [9, с. 92].

В исследованиях Л.В. Бондарко есть утверждение о том, что слог – это единица звукового строя языка. Слог есть короткая часть: ее мы можем выделить в анализе артикуляционных движений в речи [2].

Слоговой состав слова – это ритмически организованная последовательность звуков в слове [10].

Анализируя исследования А.К. Марковой, было отмечено, что детская речь в процессе формирования слогового состава слова движется по следующим направлениям в плане усложнения: первое направление – от односложных по слоговому составу слов к многосложным; второе направление – от слов с одинаковыми слогами к словам с разными слогами [8, с. 10].

Время активного формирования слоговой структуры слова у детей происходит в возрасте двух – двух с половиной лет. Уже у детей более старшего возраста все реже встречаются сокращения слогового состава. Большое количество слов с более сложным слоговым составом ребенок может произнести верно, не искажая. Данный факт говорит о том, что для детей с нормой речевого развития произносительная сторона речи становится осознанной [8].

Л.В. Лебедева способность к усвоению слогового состава слова выделяет признаком, позволяющим определить разную природу речевых нарушений [6].

Наше исследование позволило обнаружить ряд специфических признаков, характерных для состояния слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи.

Дети с общим недоразвитием речи имеют свои отличительные признаки. При данном нарушении страдают все компоненты речи. У детей отмечается нарушенное звукопроизношение, позднее начало речи (3–4 года), низкий уровень активного словаря, нарушения грамматического строя речи, связной речи и нарушения слогового состава слов [7].

Такому речевому дефекту, как нарушение слоговой структуры слова, по мнению З.Е. Агранович, присущи трудности в проговаривании слов со сложным слоговым составом [1].

А.К. Маркова в своих трудах по изучению речи детей с общим недоразвитием речи указывала на изобилие в ней заметных нарушений в воспроизведении слогового состава слова. Трудности проявляются даже в отраженной речи. В момент экспрессивной речи ребенок искажают правильное звучание слова, и это отражает наличие трудностей воспроизведения слоговой структуры. Эта деформация имеет разные проявления: нарушение количества слогов, их последовательности в слове (это могут быть какие-либо перестановки слогов), искажение структуры отдельного слога [8].

Учитывая результаты теоретического анализа проблемы исследования, нами была организована опытно-экспериментальная логопедическая работа по преодолению нарушений слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи. Работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Экспериментальную группу составляли 10 детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На базе профильного лицензированного коррекционно-образовательного учреждения «Логопедический пункт № 1» г. Волгограда нами было проведено исследование сформированности слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.

Для оценивания уровня сформированности слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи нами была использована методика З.Е. Агранович [1].

Методика включает в себя специально подобранные слова с определенными звуками и с разным количеством и типами слогов; от простых слов, состоящих из одного – двух слогов до многосложных слов; слов со стечением согласных в начале, середине и в конце слова. Задача детей: самостоятельно назвать ряд картинок, либо называя вслед за логопедом.

По результатам констатирующего эксперимента мы имели следующие данные: 60% испытуемых обладали низким уровнем формирования слогового состава слова, у 40% детей наблюдался средний уровень, и ни одного обладателя высокого уровня не было выявлено на этапе констатирующего эксперимента. По результатам диагностического обследования был сделан вывод о важности проведения систематических коррекционно-логопедических занятий по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента, нами была проведена коррекционно-логопедическая работа по формированию слогового состава слова у детей с общим недоразвитием речи.

Коррекционно-логопедическое воздействие предполагало работу, состоящую из нескольких этапов: подготовительного и, собственно, коррекционного. На этапе подготовительной работы отводилось внимание на подготовку детей к овладению ритмической структуры слов родного языка.

Ритмические реакции являются доминирующими на первоначальных этапах речевого развития, а в дальнейшем и слоговой структуры. Ритмическое чувство является одной из предпосылок формирования слогового состава слова [5].

И на коррекционном этапе работы осуществлялось выполнение основной задачи – исправление нарушений в слоговом составе слов у детей с общим недоразвитием речи.

Подготовительный этап был представлен упражнениями по развитию слухо-речевой памяти, внимания и гнозиса. Отдельное внимание было отведено работе над ритмом. К выполнению детьми предлагались различные варианты воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание. Подготовительный этап также включал задания, направленные на формирование пространственно-временных понятий – они играют важную роль в усвоение детьми определенной последовательности звуков и слогов, звуконаполняемости слов с разным слоговым составом.

На коррекционном этапе было отведено внимание работе по речевому материалу, состоящему из различных уровней: задания, основанные на работе всех анализаторов; проводилась работа над слоговым составом слова, коррекцией звукопроизношения, развитием артикуляционной моторики.

По окончании коррекционно-логопедической работы, мы повторно провели обследование уровня сформированности слоговой структуры слова детей с общим недоразвитием речи, с целью анализа эффективности проведенной нами работы. Результаты повторной диагностики были следующими: большая часть обследуемых респондентов имеют средний уровень развития речи, что составляет 60%; высокий уровень сформированности слоговой структуры слова зафиксирован у 30% обследуемых; низкий уровень – у 10% обследуемых.

В ходе анализа полученных данных, нами было отмечено, что проведенная нами коррекционно-логопедическая работа дала положительные результаты – показатели уровня развития речи возросли. Таким образом, можно подвести следующий итог: проведенная нами коррекционно-логопедическая работа по формированию слогового состава слова эффективна.

### Литература

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб.: Детство-Пресс, 2001.
2. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М.: Просвещение, 1977.
3. Бурачевская О.В., Бурачевская Н.И. Формирование произносительной стороны речи посредством интерактивных игр // Школьная педагогика. 2017. № 1(8). С. 1–4.
4. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку. 2-е изд., исправ. и допол. М.: Высшая школа, 1995.
5. Крупенчук О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова. СПб.: Литера, 2014.
6. Лебедев Л.В. Игры и упражнения с родственными словами. М.: Просвещение, 2009.
7. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. Вып. 2(122).
8. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961. С. 59–70.
9. Потапова Р.К., Потапов В.В. Речевая коммуникация: от звука к высказыванию. М.: Языки славянских культур, 2012.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.

**INNA DOROSHENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **LOGOPEDIC WORK OF THE DEVELOPMENT OF THE SYLLABIC COMPOSITION OF A WORD OF THE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*The article deals with the specific features of the violation of the syllabic composition of a word of the children with general speech underdevelopment and their experimental study. There are defined the directions of the logopedic work of the development of the syllabic composition of a word.*

**Key words:** *logopedic work, syllabic composition of a word, general speech underdevelopment, syllable, word.*

УДК 376.37

**А.С. ЕЛЬКИНА**

(elkina.anastasiya.99@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ\***

*Раскрывается определение коммуникативных умений в подходах отечественных ученых. Представлена их классификация, а также характеристика особенностей коммуникативных умений у детей шести лет с расстройствами аутистического спектра. Рассматривается исследование данных умений по средством современных диагностических методик и оценка развития коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.*

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, коммуникация, общение, исследование, дошкольники, расстройство аутистического спектра, коммуникация.

Необходимость развития коммуникативных умений определяется общественным заказом – формированием социально развитой личности. При достаточно развитом уровне коммуникативных умений человек способен делиться своими внутренними переживаниями с партнерами по общению, соблюдать правила культуры общения в отношениях с другими людьми, усваивать социальный опыт вследствие общения с партнером.

Согласно определению А.Г. Асмолова, коммуникативные умения – это «осознанные коммуникативные действия детей (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [1].

Л.Р. Мунирова предложила классификацию коммуникативных умений, разделив их на группы:

1. Информационно-коммуникативное: умение обмениваться информацией по средством речевых и безречевых средств.
2. Аффективно-коммуникативное: умение дифференцировать эмоциональные состояния и проявлять эмпатию к собеседнику.
3. Регуляционно-коммуникативное: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров по общению, умение применять индивидуальные умения при решении совместных задач [8].

Проблема развития коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра на всех этапах развития образования является актуальной, т. к. успешность овладения процессом общения определяется устойчивой совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков. Изучением детей с расстройствами аутистического спектра занимались К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др. [6, 9].

В.П. Балашова считает, что особенности ребенка с расстройством аутистического спектра проявляются в неспособности ориентироваться и самостоятельно инициировать обращение, в трудности поддержки контакта, направленности поведенческой активности преимущественно на манипуляции с предметами, а не с собеседником. Дети с расстройствами аутистического спектра не могут самостоятельно присоединяться к беседе, но при инициативе собеседника, вступают в контакт [3]. По мнению В.П. Морозова, при аутизме нарушения контакта и эмоциональные нарушения считаются следствием отсутствия выраженных, социально проявленных коммуникативных мотивов. Нарушение невербальной коммуникации выражается также в трудности использования адекватных способов общения, среди которых преимущественно нецеленаправленные стереотип-

\* Работа выполнена под руководством Федосеевой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».







8. Мунирова ЛР. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 1997.
10. Сырова Н.В., Бережанская Н.С. Проблемы общения детей с синдромом раннего детского аутизма // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 71–73.
11. Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. 2004. № 4.

**ANASTASIYA ELKINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**STUDY OF COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM  
SPECTRUM DISORDERS AT PSYCHOCORRECTION CLASSES**

*The article deals with the definition of the communication skills in the approaches of the native scientists. There is presented their classification and the characteristics of the peculiarities of the communication skills of children of six years with autism spectrum disorders. There is considered the study of these skills by the means of the modern diagnostic teaching methods and the evaluation of the development of communicative skills of preschool children with autism spectrum disorders.*

**Key words:** *communication skills, communication, communication, research, preschool children, autism spectrum disorder, communication.*





тельно, без помощи педагога, обследовали игрушки двумя руками, в нужной последовательности. В ходе исследования уровня развития навыков пространственной ориентировки, была выявлена положительная динамика. Высокий уровень составил 50%, средний уровень составил 50%, низкий уровень развития не выявлен. Дети самостоятельно научились ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения. Высокий уровень развития социально-бытовой ориентировки отмечается у 50% детей, средний – у 50%, низкий уровень развития не был выявлен. Дети самостоятельно, без затруднений, отвечали на поставленные вопросы о семье, родителях, так же называют свой адрес полностью.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапа эксперимента, нами был сделан вывод, о том, что уровень развития зрительного восприятия, мелкой моторики рук, ориентировки в пространстве, социально-бытовой ориентировки у дошкольников 5–6 лет с функциональными расстройствами зрения – вырос, следовательно, использование здоровьесберегающих технологий в работе учителя-дефектолога позволяет улучшить процесс развития детей, сохранить и укрепить их здоровье.

### Литература

1. Волков С.Р., Волкова М.М. Здоровый человек и его окружение. М.: Авторская академия, 2016.
2. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). [Электронный ресурс]. URL: [https://бмэ.орг/index.php/ВСЕМИРНАЯ\\_ОРГАНИЗАЦИЯ\\_ЗДРАВООХРАНЕНИЯ](https://бмэ.орг/index.php/ВСЕМИРНАЯ_ОРГАНИЗАЦИЯ_ЗДРАВООХРАНЕНИЯ) (дата обращения: 11.12.2020).
3. Калью П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация. М., 2016.
4. Казначеев В.П. Основание формирования программы общей и частной валеологии // Валеология. 2015. № 4.
5. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения. М.: Обруч, 2014.

**ANASTASIYA ZUKAUSKAITE**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE WORK OF TEACHER-DEFECTOLOGIST WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH FUNCTIONAL VISUAL DISORDERS**

*The article deals with the concepts "health" and "health saving technologies" in the works of native and foreign authors. There are presented the results of the experimental work of the use of health-saving technologies in the work of teacher-defectologist with preschool children with functional visual disorders*

*Key words: health-saving technologies, teacher-defectologist, preschool children, functional visual disorders, research objective.*

УДК 376.37

**К.С. КАЛИНИЧЕНКО**  
(kalina-red2013@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И ПАТАЛОГИИ\***

*Рассматривается процесс обогащения лексической стороны речи у дошкольников с нормальным речевым развитием в сопоставлении с тем же процессом у детей с общим недоразвитием речи. Приводится теоретический обзор работ авторов, изучавших данную проблему. Раскрываются особенности формирования лексической стороны речи при нормальном и патологическом речевом развитии, направления её обогащения.*

Ключевые слова: *речь, общее недоразвитие речи, лексика, словарный запас, коррекционно-логопедическая работа, дети, дошкольный возраст.*

Развитие лексической стороны речи подразумевает под собой эффективное освоение ребёнком словарным составом родного языка. Это длительный, последовательный процесс, в ходе которого происходит количественное накопление слов, закрепление их значений, развивается умение адекватно использовать слова в различных ситуациях общения.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что современные исследователи рассматривают слово как знак, который обозначает результат познания и мышления; знак, кодирующий познавательный опыт. Язык, используемый людьми в общении, является, прежде всего, языком слов. Через слово мы можем обозначить конкретные предметы, абстрактные понятия, отношения или чувства. В процессе развития ребёнок должен овладеть словом на основе его активного использования в речи, в единстве его значений: лексического, грамматического, а также языковой формы: морфологической, звуковой [1].

Все слова языка входят в единую лексическую систему, исключаящую их изолированное существование. Как лексическая единица, слово связано с другими единицами различными отношениями по значению и форме. В процессе развития лексической стороны речи, в сознании ребенка формируются смысловые поля вокруг каждого слова, называемые вербальными сетями. Таким образом, дети овладевают как словами, так и системными лексическими связями между ними [1].

Однако не у всех дошкольников речь развивается нормативно, возможно появление речевых патологий, например, общего недоразвития речи. Р.Е. Левина, описывая в своих работах три уровня общего недоразвития речи, приводит характеристику развития лексической стороны речи на каждом из приведённых уровней. На первом уровне общего недоразвития речи активный словарь детей состоит из нескольких нечетко произносимых обиходных слов. Словом ребёнок обозначает только конкретные предметы и действия, нарушена предметная соотнесённость слов – одним словом может обозначаться множество объектов окружающей действительности. Понимание речи ограничено в сравнении с нормальным речевым развитием, но пассивный словарь несколько шире активного.

На втором уровне словарь становится более разнообразным, но он всё ещё ограничен количественно и качественно. Р.Е. Левина отмечает, что у детей нет понятия цвета предмета, форм, размеров; дети заменяют многие слова близкими по смыслу. Пассивный словарь на данном уровне значительно расширяется за счёт развития грамматической стороны речи. Недостаточность сформированности лексической стороны проявляется наиболее отчетливо в связном высказывании.

На третьем уровне общего недоразвития речи у детей появляется развёрнутая обиходная речь. Однако, наблюдается неточное понимание и употребление многих слов. Активный словарь состоит в основном из существительных и глаголов, детям известно недостаточное количество слов, обозначающих качественные характеристики, состояния, признаки предметов, какие-либо действия. У детей возникают трудности при подборе однокоренных слов [6].

\* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Т.Б. Филичева дополнила классификацию четвертым уровнем общего недоразвития речи. Речь детей отмечается незавершенностью формирования всех её сторон; остаточные проявления недостаточной сформированности лексико-грамматических компонентов речевой системы. У детей возникают трудности при подборе антонимов; ошибки в употреблении существительных с суффиксами, придающими увеличительное и уменьшительно-ласкательное значение. Дети затрудняются при объяснении значений слов, пословиц и поговорок [6].

Рассматривая речь детей с общим недоразвитием речи, В.П. Глухов отмечает, что у данной категории дошкольников запаздывает процесс формирования семантических (смысловых) полей. Об этом может свидетельствовать динамика случайных ассоциаций. У таких детей задержано формирование как лексического, так и грамматического строя речи, и развитие ассоциативных полей, резкое увеличение синтагматических реакций происходит только к 7 годам [Там же].

Также, по мнению Р.И. Лалаевой, организация семантических полей у детей с общим недоразвитием речи имеет специфические особенности, такие как: трудности выделения центра семантического поля и его структурной организации; малый объем семантического поля, и, следовательно, ограниченное число семантических связей; период реакции на слово-стимул длительнее, чем у детей с нормальным речевым развитием; ассоциации имеют случайный, немотивированный характер [5].

Л.С. Выготский, в своих работах, изучая речевую деятельность и связь мышления с речью, считал, что формирование лексических представлений позволяет развить познавательную деятельность ребёнка. Это связано с тем, что слово, его значение, является средством не только речи, но и мышления. Лексика позволяет овладеть языком как базисом для освоения окружающего мира и общения. В отношении развития лексической стороны речи детей с нормальным речевым развитием, ученый утверждает, что в процессе взросления ребенка слова меняют свою смысловую структуру, в сознании появляются система связей между понятиями. В процессе обогащения лексической стороны речи формирование структуры понятий начинается с «аморфных» образов. Далее ребенок проходит этап так называемых «псевдо понятий», потенциальных понятий. Таким образом, происходит переход от конкретной структуры к обобщенной. В этом и заключается процесс развития лексической стороны речи [2].

Также, в дошкольном возрасте происходит активный количественный рост словарного запаса. Т.П. Колодяжная и И.А. Маркинян приводят в своей работе следующие данные: у ребенка с нормальным речевым развитием в 3 года словарный запас содержит 250–700 слов, дети могут назвать свой пол, возраст, имя; предложения включают в себя 5–8 слов. К четырехлетнему возрасту количество слов возрастает до 1500–2000, в речи появляются слова, обозначающие пространственные и временные характеристики. В период от пяти до семи лет (момента поступления в школу), при нормальном речевом развитии, запас слов растет до 3500, ребенок активно накапливает образные слова и выражения, устойчивые словосочетания. Явления языка вызывают у детей интерес и внимание, появляются попытки объяснить слова на основе их значения. Таким образом, наряду с обогащением лексической стороны речи – качественным и количественным – развивается также языковое и речевое внимание, формируются предпосылки к дальнейшему школьному обучению [4].

О становлении лексической стороны речи у детей с нормальным речевым развитием от 1 года 4 месяцев до 4 лет пишет А.И. Лаврентьева. Она выделяет 4 этапа формирования системной организации детского словаря. Первый этап – ребенок владеет отдельными словами (от 20 до 50), набор лексем неупорядочен. Второй этап – «ситуационный» – характеризуется быстрым обогащением словарного запаса: ребенок задает много вопросов о названиях окружающих его предметов, явлений, что указывает на формирование в его сознании системы слов. При обогащении лексики на этом этапе формируются группы слов – «ситуационные поля», относящихся к определенным ситуациям. На третьем этапе – «тематическом» – дети начинают чувствовать и осознавать сходство некоторых ситуационных элементов, происходит объединение лексем в тематические группы. Развивается лексическая антонимия. Четвертый этап отмечается совершенствованием антонимии и возникновением синонимии. Системная организация лексической стороны речи ребенка в данный период приближается по своему строению к взрослой лексической системе [5].

Сравнительно оценивая количественный показатель роста словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи, можно отметить, что он значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Словарный запас, как активный, так и пассивный, беден. Как правило, пассивный словарь шире активного, но понимание речи вне ситуации ограничено [6].

М.И. Лисина в своей монографии пишет о том, что детская речь в своем развитии связана с характером общения ребёнка. Содержание и форма высказываний детей изменяется при условии изменения формы общения: увеличение количества внеситуативных высказываний, рост речевой активности ребенка, большее количество социальных высказываний. Новые условия, потребности, мотивы, задачи внеситуативных форм общения создают новые требования к речи как средству коммуникации, таким образом, стимулируя её дальнейшее развитие. Мы можем заметить, что дети, поступая в школу, находятся на разных ступенях речевого развития, в том числе, развития лексической стороны речи, количественного и качественного состава словарного запаса. Обогащение словарного запаса ребенка происходит, когда он улавливает в слышимой речи и усваивает то, что необходимо для решения коммуникативных задач, актуальных на настоящий период. У детей же с общим недоразвитием речи возникают трудности усвоения необходимых единиц из слышимой речи, в связи с этим лексическая сторона речи оказывается недостаточно развитой [7].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова утверждают, что процесс обогащения словаря ребенка связан как с развитием высших психических процессов, в том числе, мышления, так и с формированием таких компонентов речи, как фонетико-фонематический и грамматический строй речи. Основное назначение речи для ребенка – обозначить только то, что доступно его пониманию. Следовательно, лексическая сторона речи детей обогащается, прежде всего, словами конкретного значения, позже появляются слова обобщающего характера. В процессе развития представлений детей об окружающем их мире формируется и обогащается детская лексика: знакомство с новыми явлениями, предметами, их признаками и действиями стимулирует развитие словаря. Также, авторы отмечают, что лексическая сторона речи формируется не только через общение с взрослыми и речевую деятельность, но и в процессе неречевой деятельности, взаимодействия с объектами и явлениями окружающего мира [5].

И.А. Зимняя рассматривает лексическую сторону речи в лингвopsихологической трактовке. Она говорит о функционирующих одновременно планах речевого механизма: механизме предметно-логического плана высказывания, механизме логики мысли, механизмах лексико-грамматического оформления (формирования и формулирования мысли) и механизмах фонационного оформления высказывания. Лексико-грамматический механизм определяет лексические функции слова, его валентность – количество семантических связей слова.

Человек с нормальным речевым развитием, говорящий на родном языке, усваивает понятийное содержание употребляемых им слов. К такому результату приводит обширная речевая практика. В его сознании возникают смысловые связи, которые помогают осуществлять подбор адекватных ситуации лексических средств. Психолингвистические эксперименты по семантическим связям слов показывают, что все слова в лексическом запасе человека парадигматически и синтагматически взаимосвязаны. Благодаря этим связям, говорящий, произнося одно слово, упреждающе синтезирует последующие слова. Таким образом, в процессе обогащения словарного запаса расширяются представления человека о количестве семантических связей слов (валентности), возрастает способность к успешному подбору лексических средств в процессе коммуникации [3].

Д.Б. Эльконин также пишет о значении речевой практики в развитии речи ребенка, в том числе, её лексической стороны. В дошкольный период дети особо чувствительны к усвоению языка; это объясняется появлением повышенных требований к общению в данном возрасте. Новые задачи, которые ставит перед ребенком общение с взрослыми, определяют развитие форм и функций речи. Коммуникация, касающаяся предметов и явлений окружающего ребенка мира, показывает слово, прежде всего, со стороны его лексического значения. Таким образом, на основе содержания общения с взрослыми, ребенком усваивается лексика языка, наблюдается постепенный рост словаря.

Также, в своей работе Д.Б. Эльконин приводит данные разных исследователей о количественном росте словаря в дошкольном возрасте. Так, В. Штерн приводит следующие средние цифры развития словаря: 3 года – 1000–1100 слов; 4 года – 1600 слов; 5 лет – 2200 слов; 6 лет – 2500–3000 слов. Ш. Бюлер определяет минимальный словарь ребенка в 4 года содержащим 598 слов; максимальный – 2346 слов. Однако Д.Б. Эльконин подчеркивает, что, несмотря на обширные исследования количественного обогащения словаря, установление средних показателей в этой области затруднено. Это связано с тем, что обогащение лексической стороны речи во многом индивидуально, оно зависит от условий жизни ребенка, его воспитания [9].

На основании вышесказанного, мы можем констатировать, что обогащение лексической стороны речи детей, как в норме, так и при речевой патологии происходит в двух направлениях: количественном и качественном. Причем, индивидуализация данных параметров выше, чем у других психических процессов, т. к. на их развитие влияет среда, в которой воспитывается ребенок, окружение, уровень образования родителей и т. д. Именно поэтому исследователи приводят различные показатели количественного обогащения лексической стороны речи; в среднем ребенок, поступающий в школу, обладает словарем в 3500–4000 слов. При этом у детей с общим недоразвитием речи отмечается снижение этих показателей, бедность словаря. Обогащение качественной стороны лексического запаса расширяет «смысловые поля» слов, создает в сознании ребенка систему понятий, позволяющую познавать мир. У детей с общим недоразвитием речи процесс формирования семантических полей запаздывает и происходит со специфическими особенностями. Дети постепенно накапливают словесное содержание своей речи, и впоследствии системная организация лексической стороны речи ребенка приближается по своему строению к взрослой лексической системе. Таким образом, лексика позволяет овладеть языком как базисом для освоения окружающего мира и общения, получить полноценный познавательный опыт.

### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М.: Национал. образование, 2019.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
4. Колодяжная Т.П., Маркарян И.А. Речевое развитие детей дошкольного возраста. М.: УЦ Перспектива, 2009.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999.
6. Логопедия. Теория и практика / под ред. Филичевой Т.Б. М.: Эксмо, 2018.
7. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985.
8. Тезенина Е.А. Значение логопедической работы по расширению семантического поля при формировании лексики детей с общим недоразвитием речи. // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32). С. 76–78. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589284344.pdf> (дата обращения: 06.11.2020)
9. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1958.

**KSENIYA KALINICHENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THEORETICAL ASPECTS OF THE ENRICHMENT OF THE LEXICAL ASPECT OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN IN HEALTH AND DISEASE**

*The article deals with the enrichment of the lexical aspect of speech of children with normal speech development in comparison with the same process of children with general speech underdevelopment. There is given a theoretical review of the works of the authors who studied this problem. There are revealed the features of the formation of the lexical side of speech in normal and pathological speech development and the direction of its enrichment.*

**Key words:** *speech, general speech underdevelopment, vocabulary, lexical resource, speech therapy work, children, preschool age.*

УДК 376.37

**О.А. КИРСТА, Т.А. БОНДАРЕНКО**

(kirsta.olesya@mail.ru, zhurbina-tatyana@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

*Данная статья содержит сведения о состоянии связной письменной речи у детей с общим недоразвитием речи. Раскрыта тема графического моделирования для работы над формированием связного письменного высказывания у детей с общим недоразвитием речи. Приводятся результаты обследования младших школьников с общим недоразвитием речи. Рассматривается коррекционно-логопедическая методика по преодолению нарушения формирования связной письменной речи средствами графического моделирования.*

**Ключевые слова:** *речь, связная речь, письменная речь, нарушение речи, общее недоразвитие речи, моделирование, графическое моделирование.*

Речь – является основой умственной деятельности, а также средством коммуникации. Умение учащихся ассоциировать, систематизировать, классифицировать, обобщать складывается, в процессе овладения, сквозь речь, проявляется ещё в речевой работе. Логически чётко построенная, доказательно оформленная устная и письменная речь учащегося, – показатель его интеллектуального становления. Формирование связной речи ведёт к успешному обучению учащегося в школе. Трудности овладения письмом – явление нередкое в начальной школе. Они находятся в первом классе и в значимом количестве случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при увеличении требований к письменной речи [10]. На письме можно увидеть дефекты развития речи ребенка, трудности языкового анализа, речевого внимания [9].

Сложность описания процесса формирования письменной речи требовала решения, вследствие этого вопроса рассматривался в работах Т.В. Ахутина, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии [1]. Труды данных учёных являются легли в основу методики формирования синтаксического строя речи младших школьников [8]. Тем не менее, до сих пор вопросы формирования связной письменной речи остались открытыми, поскольку в практической деятельности мы наблюдаем значительные недостатки. Известно, что не только младшие подростки, но и старшеклассники, и в том числе и почти все взрослые чувствуют затруднения, излагая свои мысли.

Проанализировав литературу, мы выяснили, что данная проблема достаточно изучена, но существует необходимость найти более эффективные научно-обоснованные пути формирования связной письменной речи посредством графического моделирования у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи. Все изложенное определило актуальность и выбор темы исследования: «Формирование связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования» [11].

Наше исследование было проведено с целью изучить особенности связной письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи и разработать коррекционно-логопедическую программу по преодолению нарушения с использованием графического моделирования. Исходя из цели исследования, нами были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить особенности связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в современной литературе.
2. Проанализировать графическое моделирование как средство формирования связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Подобрать методики для изучения связной письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи.
4. Описать и организовать коррекционно-логопедическую работу по формированию связной письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи будет происходить более эффективно, если:

- провести диагностическую работу на ранних этапах при поступлении ребёнка в школу;
- в ходе коррекционно-логопедической работы будут использованы средства графического моделирования.

У детей с общим недоразвитием речи страдает речевая деятельность. Изначально нарушение было установлено Р.Е. Левиной [7].

Детям с общим недоразвитием речи доступны более-менее развернутые связные высказывания в пределах обиходно-бытовой тематики, т. е. составить элементарный рассказ по картинкам и пересказать определённые эпизоды прочитанного. При использовании лексико-грамматических средств возникают трудности в формировании развёрнутых ответов. Вследствие: ограниченностью и качественной неполноценностью словарного запаса, недостаточной сформированностью грамматических средств языка. Высказывания детей с общим недоразвитием речи характеризуется недостаточной связностью и логичностью.

При выполнении самостоятельных письменных работ детей с общим недоразвитием речи, наблюдается множество ошибок, а именно в формулировании выводов, обобщений и доказательств, видны нарушения причинно-следственных связей и временной последовательности.

В письменных работах встречаются ошибки на правила правописания звонких и глухих согласных в конце и в середине слова, и на правописание безударных гласных. Из-за ограниченности словарного запаса затруднен подбор однокоренных слов. У них присутствуют большие трудности в нахождении первоначальной формы слова [11].

Коррекция общего недоразвития речи является системой многоуровневого воздействия, которое затрагивает все структурные компоненты речи. Графическое моделирование служит базой, позволяющей объединять все компоненты языка в единое целое, т. е. сформировать речь как систему.

Л.А. Венгера утверждал, что: «Моделирование – это вид знаков, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели; источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности» [3].

В педагогических методиках Д.Б. Эльконина, Л.Е. Журовой [14] и в их современной интерпретации у Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, Т.Р. Кисловой [2] применяют моделирование в обучении звуковому, слоговому анализу и синтезу. В рамках традиционной методики Г.А. Каше [6] логопеды-практики используют мнемотаблицы и пиктограммы разных авторов.

Если обратить внимание на первично сохранное зрительное восприятие и на наглядно-образное мышление, то можно заметить, что речь формируется в обход ведущих, но нарушенных функций речеслухового и речедвигательных анализаторов. Использование графического моделирования формирует и совершенствует непосредственно умственную способность наглядного моделирования, которая проявляется при решении речевых задач.

С целью выявления сформированности навыков связного письменного высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи, нами был организован и проведен констатирующий эксперимент на базе ЧОУ СОШ «Поколение» Центрального района города Волгограда. В исследовании приняли участие 16 детей 2-го класса, имеющие общее недоразвитие речи.

Исследование проводилось в индивидуальном режиме взаимодействия с детьми второго класса. Для исследования сформированности связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, нами был подобран ряд проб, предложенных, Т.А. Фотековой, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурья и адаптированных для данной возрастной группы. В связи с тем, что задания имеют неодинаковое количество проб, результаты нами были представлены в процентном соотношении.

В начале констатирующего эксперимента мы провели исследование нарушения связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для этого были проведены следующие диагностические пробы:

- 1) составление словосочетаний;
- 2) составление предложений из слов, данных в начальной форме;
- 3) верификация предложений;
- 4) навыки распространения предложения;
- 5) сформированность связной письменной речи.

Качественный анализ показал, что наибольшие трудности, обучающиеся испытывают при выполнении методики «Распространение предложения». Это свидетельствует о бедности словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи.

При выполнении методик «Составление словосочетаний», «Составление предложений из слов, данных в начальной форме» все 100% младших школьников с общим недоразвитием речи допустили многочисленные синтаксические ошибки различного рода. С методикой «Верификация предложений» справились 11% испытуемых. Остальные 89% участников эксперимента либо не нашли ошибки, либо нашли ошибку, но попытка исправить ее оказалась неудачной. С методикой «Навыки распространения предложения» 17% младших школьников с общим недоразвитием речи справились, но с большими ошибками, остальные 83% не справились совсем. При выполнении методики «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» все 100% обучающихся допустили грубые синтаксические ошибки.

Таким образом, анализ результатов исследования, позволил нам сделать вывод, что в связной письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи наиболее распространенными являются следующие ошибки:

- 1) нарушения согласования, чаще всего сказуемого с подлежащим, нередко определения с определяемым словом;
- 2) неудачный порядок слов в предложении, приводящий к искажению или затемнению смысла;
- 3) неумение делить текст на предложения.

Развитие данных синтаксических норм в процессе коррекционной работы будут способствовать развитию связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Основываясь на полученных результатах и исходя из выдвинутой в начале исследования гипотезы, мы организовали работу таким образом, чтобы сформировать действия по усвоению внутренней и внешней программы связного речевого сообщения на этапе материализованного действия. В данном исследовании наша цель формирование связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи методом графического моделирования.

При подборе методов и способов коррекции связной письменной речи использовались основные положения логопедической работы, которые были дополнены графическими моделями, имеющие коррекционное направление.

В научном исследовании мы брали за основу методику, предложенную В.К. Воробьевой [4]. Были выделены следующие этапы работы:

1. Организация предварительных основ действий по узнаванию образцов связной речи.
2. Формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой организации текста.
3. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной письменной речи.
4. Переход к самостоятельному письменному связному высказыванию с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения [13].

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента формирования связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи позволил сделать вывод, что у большинства обучающихся уменьшились ошибки.

Сравнивая результаты двух экспериментов можно сделать вывод, что у большинства младших школьников с общим недоразвитием речи показатели процента успешности выполнения задания контрольного эксперимента улучшились. Это свидетельствует о том, что в письменной речи у данных обучающихся стало меньше ошибок.

Сравнительный анализ двух экспериментов показал, что комплекс специально подобранных упражнений, использованный в коррекционно-логопедической работе поспособствовал преодолению отклонений связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, выявленная положительная динамика по преодолению отклонений в формировании связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи подтверждает, что количество ошибок уменьшится, если: коррекционная работа будет целенаправленной и систематичной; будет организована дифференцированная коррекционно-логопедическая работа по преодолению отклонений в формировании связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи доказана средствами графического моделирования.

### Литература

1. Ахутина Т.В. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: становление нейропсихологии // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 83–98.
2. Бунеев Н.Н., Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. Развитие речи, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://obuchalka.org/20210103128076/razvitie-rechi-posobie-dlya-doshkolnikov-buneev-n-n-buneeva-e-v-kislova-t-r-2005.html> (дата обращения: 02.02.2021).
3. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. № 9. С. 4.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ун-та; Воронеж: МОДЕК, 2016.
5. Зинченко А.В. Логопедическая работа над анализом словесного состава предложения с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32) С. 33–36. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589282665.pdf> (дата обращения: 02.02.2021).
6. Каше Г.А., Никашина Н.А., Шуицер Р.И. [и др]. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся / под ред. П.Е. Левиной. М., 2010.
7. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.
8. Львов М.Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык: науч.-педагогический журнал. 2011. № 4. С. 376–385.
9. Скрыбина О.А. Письменная речь как когнитивно-коммуникативная деятельность // Вестник Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2007. № 4(17). С. 118–131.
10. Тенкачева Т.Р. Устранение нарушений письма у младших школьников с недостатками пространственного гнозиса // Специальное образование. 2009. № 3(15). С. 90–96.
11. Ундзенкова А.В. Инновационные методы и приемы работы по развитию навыков графического моделирования и вербализации звучащей речи как базовых предпосылок формирования процессов письма и чтения у детей младшего школьного возраста // Специальное образование. 2010. № 3(19). С. 60–65.
12. Филичева Т.Б., Туманова Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М.: Гном-Пресс, 1999.
13. Шимонина Р.Г., Сухенко А.В. Обзор методик обучения рассказыванию по картине старших дошкольников с общим недоразвитием речи // The Newman in foreign policy. 2017 № 37(81). С. 82–83.
14. Эльконина Д.Б., Журовой Л.Е., Дуровой Н.В. Обучение дошкольников грамоте по методикам. М.: Школьная Книга, 2019.

**OLESYA KIRSTA, TATYANA BONDARENKO**  
Volgograd State Socio-Pedagogical University

### **DEVELOPMENT OF COHERENT WRITTEN SPEECH OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY THE MEANS OF GRAPHIC MODELING**

*The article deals with the data of the state of the coherent written speech of children with general speech underdevelopment. There is revealed the theme of the graphical modeling for the work with the development of the coherent written speech of children with general speech underdevelopment. There are given the results of the study of the younger schoolchildren with general speech underdevelopment. The authors consider the correctional and logopedic teaching methods directed to the overcoming of the disorders of the development of the coherent written speech by the means of the graphical modeling.*

**Key words:** *speech, coherent speech, written speech, speech disorders, general speech underdevelopment, modeling, graphic modeling.*

УДК 376

**О.В. КОЗОРИЗ**

(kozoriz-1974@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\***

*Рассматриваются особенности развития социальных эмоций у дошкольников с задержкой психического развития. Определяются и реализуются на практике возможности психогимнастики и игровой деятельности в процессе развития социальных эмоций.*

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая работа, социальные эмоции, задержка психического развития, дошкольник, психогимнастика.

Актуальность исследования особенностей понимания и развития эмоций у детей дошкольного возраста обусловлена ключевой ролью этого компонента в эмоциональном интеллекте и компетентности ребенка. Специфика развития и значимость социальных эмоций у детей представлены и описаны в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Н.С. Ежкова, Е.И. Изотова, А.М. Щетинина указывают, что степень эмоциональной экспрессивности влияет на качество межличностных отношений, а умение выражать и распознавать эмоции является необходимым условием для социальной адаптации ребенка [5, 7]. Дошкольное детство – это базовый этап эмоционального становления личности, т. к. именно в этот период формируются эмоциональные новообразования и достижения: появляется и совершенствуется способность к распознаванию эмоций (А.С. Золотнякова, А.М. Щетинина) [7], осуществляется эмоциональная децентрация (Г.М. Бреслав), начинает функционировать механизм эмоционального предвосхищения (А.В. Запорожец), переживания становятся осознанными, усложняется их содержание (Л.С. Выготский), расширяются и систематизируются представления об эмоциях (Д.В. Люсин, Дж. Рассел), формируется устойчивая система эмоциональных отношений (П.М. Якобсон) [2], вследствие чего становится доступной эмоциональная коррекция поведения.

Анализ коммуникативной и эмоциональной сферы детей 5–6 лет с задержкой психического развития (ЗПР) свидетельствуют о проблемах при становлении контакта и понимании социальных эмоций, сложностях эффективного и адекватного взаимодействия с окружающими. Таким образом, важной целью коррекционно-педагогической работы является поиск эффективных приемов диагностики и развития эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР.

Данные исследований показывают, нормально развивающиеся дети в 5–6 лет способны дифференцировать по схематическим изображениям лиц экспрессию эмоций радости, гнева, печали, страха, отличают эмоцию радости от эмоций отрицательной модальности, имеют элементарные представления о функциональной связи между эмоциями и стратегиями их регуляции. Большинство детей к 5–6 годам становятся способны осознать связь эмоций с желаниями и различия между видимыми и реальными переживаниями субъекта. Понимание менталистской природы эмоций становится основой развития у детей рефлексивной оценки как способа понимания эмоций [4].

У детей 5–6 лет с ЗПР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, наблюдается нестабильность коммуникативной потребности, проблемы в формировании контакта и поддержании взаимодействия на продуктивном уровне, сложности в корректной интерпретации и проявлении эмоций. Как следствие, дети с ЗПР испытывают проблемы в формировании нравственно-этической сферы: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к эмоциональным отношениям со сверстниками и взрослыми, слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

Ценные сведения об эмоциональном развитии дошкольников представлены в работах Е.Н. Васильевой, выделившей, что для детей с ЗПР характерна несформированность эмоционального предвос-

\* Работа выполнена под руководством Сафроновой Е.М., доктора педагогических наук, профессора кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

хищения своего поведения, эмпатийных переживаний [3]. Дошкольники 5–6 лет с ЗПР имеют весьма ограниченный диапазон усвоенных нравственных норм, и затрудняются в объективном анализе жизненных ситуаций. Такие дети характеризуются повышенной агрессивностью, чувствительностью к средовым изменениям; появлением трудностей в усвоении эмоционального опыта, интерпретации социальных эмоций; наблюдается недостаточное развития речевых средств обозначения эмоциональных проявлений и бедность их содержательной стороны.

Анализ и обобщение отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволили выделить особую роль психогимнастики социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Драматизированные игры, музыкальные занятия, слушание сказок, художественных рассказов, лепка, рисование и прочие виды совместной деятельности с педагогом и сверстниками развивают у детей с ЗПР эмоциональные и эстетические переживания, способствуют развитию социальных эмоций. В свою очередь, совершенствование эмоциональной сферы способствует расширению диапазона игровой деятельности.

Психогимнастика в условиях совместной деятельности обладает широкими педагогическими возможностями работы с детьми с ЗПР. Она способствует преодолению коммуникативных барьеров, тренирует социальные навыки, снимает эмоциональное напряжение, развивает адекватное понимание и принятие себя и других, создает возможности для самовыражения и освобождения от негативных эмоций и переживаний через двигательную активность и эмоциональную включенность в процесс, корректирует негативные поведенческие проявления детей с ЗПР.

Цель данной статьи – представить опытно-экспериментальную работу по развитию социальных эмоций детей 5–6 лет с ЗПР посредством психогимнастики, проходившей на базе МДОУ «Росинка», с. Ленинское Волгоградской области, состоящей из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного эксперимента. В исследовании участвовали 15 детей 5–6 лет, имеющих заключение медико-педагогической комиссии о наличии диагноза, задержка психического развития.

Для выявления уровня развития социальных эмоций дошкольников с ЗПР проведен констатирующий эксперимент по адаптированным методикам, направленных на исследование восприятия, идентификация эмоций в схематическом изображении, фотографиям и по сюжетным картинкам. В результате констатирующего этапа получены следующие результаты: дети с ЗПР лучше всего распознавались эмоциональные состояния в схематическом изображении. Наиболее сложной для восприятия являлись фотография, реальное изображение человека. Картинка с изображением определенного тематического сюжета является по сути схематичной, хотя и более сложной, нежели простое схематичное изображение, поэтому позволяет дошкольникам добиваться определенного успеха в идентификации эмоций. Дети с ЗПР в большинстве случаев правильно воспринимали лишь основные, наиболее выраженные и интенсивные эмоции (радость, грусть, злость), т. е. детям данной категории легче выделять эмоциональные состояния положительного или только отрицательного спектра.

Контрольный этап показал, что по окончании формирующего этапа эксперимента у дошкольников с ЗПР значительно расширился опыт эмоционального переживания, что отразилось на результатах диагностики: дети данного возраста стали более адекватно воспринимать эмоции по схематическим изображениям и представленных на фотографиях. Были сформированы навыки восприятия и выражения эмоций в мимике, пантомимике, выразительности речи. Эмоции удивления и отвращения стали распознаваться большим количеством дошкольников с ЗПР. Расширилась практика использования мимического эмоционального проявления в игровой деятельности.

В ходе проведения исследования подтверждено, что коррекционная работа будет эффективна, если принимать во внимание общие и психологические особенности детей. Работа с детьми с ЗПР должна учитывать ряд принципов. Принцип возрастного соответствия заключается в том, что успехов в коррекционной работе по развитию социальных эмоций можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Основой коррекционной работы с дошкольниками должны быть игры (дидактические и сюжетно-ролевые), являющиеся главными инструментами психогимнастики,

и предметно-ориентированная деятельность. В свою очередь, развитие речевых навыков, как основы коммуникаций со взрослыми и сверстниками, подразумевается под следующим важным принципом коррекционной работы – принципом коммуникативной направленности.

Обучение и воспитание детей с ЗПР должно осуществляться с позиций индивидуально дифференцированного подхода. С одной стороны, необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, с другой – особенности группы в целом. В организации комплексной работы могут быть использованы различные техники психогимнастики, которые позволяют разрешить такие проблемы, как: повышенный уровень агрессивности и конфликтность; кризисные состояния, в том числе и возрастные; невротические и психосоматические расстройства.

Независимо от направления коррекционной помощи детям с ЗПР выделим несколько значимых рекомендаций при организации работы:

- Необходимо поддерживать уверенность ребенка в своих силах, создавать спокойную доброжелательную обстановку на занятии.
- Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка, сложный материал, необходимо разделять его на отдельные части и давать их постепенно.
- Не нужно требовать немедленного включения в работу. Переход от одного вида деятельности или игровой ситуации должен быть организованным и не травматичным для психики дошкольников с ЗПР.
- В момент выполнения задания недопустимо отвлекать ребенка с ЗПР на какие-либо уточнения, т. к. процесс переключения у них очень снижен.
- Стараться облегчить образовательную деятельность использованием зрительных опор на уроке (рисунков, схем).
- Необходимо тактично через игровые приемы предоставлять детям возможность самостоятельного поиска ошибок и путей их исправления.
- Давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить динамические паузы.
- Темп подачи материала должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов

Таким образом, при правильно организованной коррекционно-развивающей работе, с учетом особенностей детей с ЗПР в распознавании эмоциональных состояний с одной стороны, и с индивидуально-личностным подходом к каждому, с другой, можно улучшить эмоциональное состояние дошкольников, расширить коммуникативные возможности, способствовать более успешной социализации. В организации комплексной работы с детьми в условиях совместной деятельности рекомендуется использовать техники психогимнастики, обладающей широкими возможностями преодоления коммуникативных барьеров, тренировки социальных навыков, снятия эмоционального напряжения, развития адекватного понимания и принятия эмоциональных проявлений.

### Литература

1. Бабкина Н.В., Коробейникова И.А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития: моногр. М.: ФГУП «Издательство «Наука», 2020.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. М.: Мозаика-синтез, 2011.
3. Васильева Е.Н., Особенности формирования эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким взрослыми: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1994.
4. Дворская Н.И., Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников // Молодой ученый. 2015. № 10(90). С. 1147–1150. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18037/> (дата обращения: 10.02.2021).
5. Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1(81). С. 65–76.
6. Кокарева О.И., Автономова Т.П. Диагностика и коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоциональной экспрессии дошкольников с задержкой психического развития в играх-драматизациях // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2015. № 2(14). С. 128–135.
7. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

**OLGA KOZORIZ**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS OF CHILDREN WITH MENTAL  
RETARDATION IN THE CONDITIONS OF JOINT ACTIVITY**

*The article deals with the peculiarities of the development of social emotions of preschool children with mental retardation. There are determined and implemented in practice the possibilities of psychogymnastics and play activities in the process of developing social emotions.*

**Key words:** *correctional and pedagogical work, social emotions, mental retardation, preschool children, psychogymnastics.*

УДК 376.1

**Е.В. КОЛЕСОВА**

(katena.kolesova.99@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ  
К ПРИМЕНЕНИЮ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ  
РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ\***

*Рассматривается вопрос результативности применения наглядных методов при коррекции речевых нарушений в логопедической работе. Для подтверждения данного теоретического утверждения проводится диагностическое исследование с помощью трёх методов исследования: наблюдение за работой учителей-логопедов, анкетирование и беседа. Данное исследование позволит оценить отношение учителей-логопедов к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений.*

**Ключевые слова:** *диагностическое исследование, наглядные методы, коррекция речевых нарушений, учитель-логопед, логопедическая работа.*

Известно, что применение наглядных методов при коррекции речевых нарушений дает высокие результаты, следовательно, можно говорить об эффективности их применения в логопедической работе. Для подтверждения данного теоретического утверждения необходимо провести диагностическое исследование, которое позволит подтвердить либо опровергнуть данную мысль. Диагностическое исследование, как указывает Л.Б. Шаршакова, представляет собой «совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференцированного подхода к учащимся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [2, с. 6].

Для исследования отношения учителей-логопедов к применению наглядных методов можно использовать следующие методы и средства диагностики: наблюдение, анкетирование, эксперимент, тестирование, беседа, опрос, социометрические методы, интервью, составление карт оценки результативности реализации образовательной программы, проведение среди педагогов самоанализа результативности освоения программы и мн. др. Для проведения диагностики нами были изучены методы, предложенные А.И. Артюхиной и В.И. Чумаковым, и выбрано три метода исследования: наблюдение за работой учителей-логопедов, анкетирование и беседа [1, с. 22]. Остановимся на каждом методе подробнее.

При проведении диагностического исследования отношения учителей-логопедов к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений на первом этапе используется метод наблюдения за работой учителя-логопеда [Там же, с. 26]. Л.Б. Шаршакова под наблюдением понимает «специально организованное восприятие педагогических явлений в естественных условиях. Можно наблюдать протекание различных дел, ситуаций, возникающих в образовательном процессе» [2, с. 6]. Цель наблюдения при этом: изучить опыт применения учителем-логопедом наглядных методов при коррекции речевых нарушений. На основании методического пособия Л.Б. Шаршаковой [2] и учебно-методического пособия А.И. Артюхиной и В.И. Чумакова [1] нами были составлены критерии наблюдения. Рассмотрим некоторые из них (см. табл. на с. 119).

Результатом проведенного наблюдения станет оценка деятельности педагога по коррекции речевых нарушений с использованием наглядных методов. Нам удастся установить, на сколько профессионально и грамотно учитель-логопед использует в своей работе наглядные методы и какие именно методы и для решения каких речевых задач он применяет. Например, использует рассматривание картин при работе над связной речью, просмотр диафильмов при работе над автоматизацией звука и т. п.

\* Работа выполнена под руководством Сафроновой Е.М., доктора педагогических наук, профессора кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Таблица

**Критерии наблюдения за деятельностью учителя-логопеда  
по коррекции речевых нарушений с использованием наглядных методов**

Позиции для наблюдения	Проявления отношения педагога к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений
1. Какие наглядные методы применяет в своей работе педагог. 2. Чему способствуют применяемые наглядные методы. 3. Оценка техники применения наглядных методов в коррекционной работе. 4. Оценка творческой стороны работы педагога в нестандартном применении наглядности. 5. Оценка умения педагога отобрать наглядный материал, способный увлечь и заинтересовать детей. 6. Соответствие результатов деятельности целевым установкам. 7. Отношение детей к занятиям в данном коллективе и к педагогу. 8. Влияние наглядного материала на успешность в усвоении детьми программы.	В процессе наблюдения можно отметить отношение самого педагога к применению наглядных методов: – применяет, т. к. заставляют, или сам вовлечен в процесс; – использует только программы, которые установлены в учебном учреждении или применяет дополнительные наглядные методы по личной инициативе. Например, использует установленный на рабочем месте тренажер «Дельта 142» и больше ничего или кроме него пользуется еще и дополнительными компьютерными программами: «Игры для Тигры», «Состав слова» и др.

На втором этапе необходимо провести анкетирование учителей-педагогов с целью выявления их отношения к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений. Л.Б. Шаршаковой дается следующее определение анкетированию – «это один из видов письменного опроса. Продуктивный и гибкий метод получения информации» [2, с. 6].

Для проведения данного исследования нами была разработана анкета, включающая в себя 8 вопросов. При проведении анкетирования «Отношение учителей-логопедов к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений» логопедам предлагается дать следующую установку: «Уважаемые педагоги, просим Вас ответить на несколько вопросов нашей анкеты, которые позволят нам выяснить эффективность применения наглядных методов при коррекции речевых нарушений у детей». Далее им необходимо письменно ответить на вопросы:

1. Какие наглядные методы Вы используете в своей практике при коррекции речевых нарушений у детей?
2. С каким настроением, по Вашему мнению, дети посещают занятия, на которых Вы используете наглядные методы обучения?
3. Видите ли Вы результаты обучения и оправдались ли Ваши ожидания от применения наглядных методов в коррекционной работе?
4. Как влияет использование наглядных материалов на коррекционно-развивающий процесс?
5. Какие занятия принесли ребенку большую пользу: с использованием наглядных методов или только с применением словесных методов?
6. Считаете ли Вы, что используемые на занятиях наглядные методы помогают в коррекции речевых нарушений в Вашей подгруппе? Укажите возраст детей в подгруппе и основные речевые нарушения, коррекцией которых Вы занимаетесь.
7. Отметьте, какие достижения детей Вас порадовали? Какую роль в получении такого результата сыграли наглядные методы?

8. Какие из современных наглядных методов и средств Вам интересны и Вы считаете перспективным их использование при коррекции речевых нарушений?

Цель данного анкетирования состояла в определении значимости применения наглядных методов обучения при коррекции речевых нарушений в работе учителей-логопедов. В результате анкетирования будет возможно выяснить: 1) какие наглядные методы и с какой целью используют в своей работе учителя-логопеды; 2) какие при этом педагоги отмечают результаты у детей благодаря использованию наглядности при коррекции речевых нарушений; 3) на сколько педагоги считают действенным использование наглядных методов в логопедической работе; 4) какие из современных наглядных методов и средств наиболее интересны самим учителям; 5) какие результаты и перспективы ждут и видят педагоги в организации и проведении коррекционных занятий с использованием методов наглядности.

На следующем этапе следует провести беседу с педагогами на тему «Расскажите о своем опыте использования наглядных методов при коррекции речевых нарушений». Л.Б. Шаршакова определяет беседу, как «один из видов опроса, диалог по заранее разработанной программе (план, разработанный заранее и предполагающий определенные ответы)» [2, с. 6]. Цель беседы: уточнить отношение учителей-логопедов к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений. В индивидуальной беседе с каждым учителем-логопедом решается задача по выявлению отношения педагога к применению при коррекции нарушений речи наглядных методов. Для проведения данного исследования нами была разработана беседа, включающая в себя 14 вопросов:

1. Какие наглядные методы Вы используете в своей работе?
2. Какие речевые нарушения, по Вашему мнению, подлежат коррекции с использованием наглядных методов обучения?
3. Как Вы считаете, какой возраст детей наиболее отзывчив на применение наглядных методов обучения при коррекции речевых нарушений?
4. Как Вы думаете, с какими трудностями Вам придется столкнуться при коррекции речевых нарушений наглядными методами?
5. Чем Вы руководствуетесь при выборе наглядных методов при коррекции речевых нарушений?
6. Обращали ли Вы внимание, насколько детям интересны занятия с использованием наглядности?
7. Есть ли в Вашей практике случаи, когда использование наглядных методов позволило решить проблемы коррекции речевых нарушений быстрее, чем было без их использования?
8. В каких случаях применение наглядных методов наиболее эффективно – в индивидуальной или в групповой работе с детьми при коррекции речевых нарушений?
9. Какие речевые нарушения, по Вашему мнению, лучше всего поддаются коррекции при использовании наглядных методов обучения?
10. Какие из современных наглядных методов обучения Вам интересны?
11. Используете ли Вы их в своей работе? Почему? И с какой целью?
12. Проводили ли Вы в своей работе исследование по выявлению эффективности применения наглядных методов при коррекции речевых нарушений? Если да, то, какие результаты были получены?
13. Планируете ли Вы в дальнейшем использовать в своей работе по коррекции речевых нарушений наглядные методы и почему?
14. Какие из наглядных методов, по Вашему мнению, наиболее эффективны при коррекции речевых нарушений и каких именно?

Беседа проводится в доверительной обстановке, ответы записываются и по результатам делаются выводы о степени применения данным учителем-логопедом наглядных методов обучения на коррекционных занятиях, его отношении к ним и возможности дальнейшего использования в работе. Таким образом, подобное исследование позволит оценить отношение учителей-логопедов к применению наглядных методов при коррекции речевых нарушений и получить данные об эффективности их использовании в практике учителей-логопедов.

### Литература

1. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Психолого-педагогическая диагностика. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2014.
2. Шаршакова Л.Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса. СПб.: ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013.

**EKATERINA KOLESOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **DIAGNOSTIC RESEARCH OF ATTITUDE OF TEACHERS-LOGOPEDISTS TO THE USE OF THE VISUAL METHODS DURING THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS**

*The article deals with the issue of the resulting character of the use of the visual methods in the process of the correction of the speech disorders in the logopedic work. There is conducted the diagnostic research with the help of three methods of the research: observation for the work of teachers-logopedists, questionnaire and interview for the substantiation of the theoretical statement. The study will allow to value the attitude of the teachers-logopedists to the use of the visual methods during the correction of the speech disorders.*

**Key words:** *diagnostic research, visual methods, correction of speech disorders, teacher-logopedist, logopedic work.*

УДК 376

**А.В. МЕДНОВА**

(nastya.kryukova.93@list.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\***

*Определены возможности игровой деятельности в процессе социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Описаны особенности детей с нарушением интеллекта, а также рассмотрены формы и методы социально-эмоционального развития. Предложены диагностические методики на определение уровня социально-эмоционального развития дошкольников. Приведены виды игровой деятельности на занятиях с дошкольниками с нарушением интеллекта.*

**Ключевые слова:** социально-эмоциональное развитие, игровая деятельность, дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта, умственная отсталость, формы и методы социально-эмоционального развития.

Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева пишет, что социально-эмоциональное развитие ребенка является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания, его различных сторон. Проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребёнка является одной из наиболее важных и сложных проблем педагогики [15].

С.А. Бухтиярова считает, что социально-коммуникативное развитие детей – это развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей [3].

Н.В. Дворянкина в своей работе делает вывод, что важнейшей основой полноценного социально-личностного развития ребенка является его положительное самоощущение: уверенность в своих возможностях, в том, что он хороший, его любят [8].

А.С. Водопьянова пишет, что основная цель социально-эмоционального развития: ввести ребёнка в сложный мир человеческих эмоций, помочь прожить определённое эмоциональное состояние, объяснить, что оно обозначает, и дать ему словесное наименование [4].

О.В. Блохина в своей работе писала, что, накапливая определённые моменты проживания и фиксации на каком-либо чувстве, ребёнок сможет создать свой собственный эмоциональный фонд, с помощью которого он сможет ориентироваться в собственных чувствах и чувствах людей, которые его окружают [1]. Н.Н. Денисова в своей работе пишет: «В качестве ведущего механизма внутренней регуляции психической активности человека и его поведения в науке учеными определены эмоции, отражающие в форме субъективных переживаний волнующие обстоятельства, ситуации или явления действительности, а также выступающие индикаторами состояний организма в зависимости от социальных воздействий, обеспечивают восприятие действительности, через призму мыслей, настроений, личностных установок» [7].

А.С. Тиганов дает определение, что нарушение интеллекта – это врождённая или приобретённая в раннем возрасте задержка либо неполное развитие психики, проявляющаяся нарушением интеллекта, вызванная патологией головного мозга и ведущая к социальной дезадаптации [16].

П.Л. Трошин, который занимался изучением этой проблемы, относил к умственной отсталости состояния, имеющие стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельно-

\* Работа выполнена под руководством Сафроновой Е.М., доктора педагогических наук, профессора кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

сти, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти факторы лежат в основе диагностики нарушения интеллекта [17].

Проанализировав отечественную и зарубежную литературы, нами был сделан вывод, что к основным особенностям социально-эмоционального развития детей с нарушением интеллекта можно отнести: 1. Низкий процесс формирования социальных потребностей и неблагоприятные условия воспитания. 2. Неадекватное эмоциональное реагирование на ситуации, недоступные пониманию ребенка. 3. Неспособность осознавать собственные эмоциональные проявления и состояния и управлять ими. 4. Дети с нарушением интеллекта не в состоянии самостоятельно выделить и освоить образцы решения социальных и бытовых задач. 5. Малая дифференцированность и однообразие эмоций, бедность либо отсутствие оттенков переживаний, слабость побуждений и борьбы мотивов, эмоциональные реакции, в основном, на непосредственно воздействующие раздражители.

И.А. Белобородова считает, что игровая деятельность – естественная потребность ребенка, в основе которой лежит интуитивное подражание взрослым. Игра необходима для подготовки подрастающего поколения к труду, она может стать одним из активных методов обучения и воспитания [2]. Игра является оптимальным методом в процессе социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, т. к.: 1. Игровая деятельность – ведущая деятельность детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. 2. С помощью игры дети усваивают отдельные знания и умения, поскольку в ней моделируются социальные ситуации и типичные отношения. 3. Игра служит эффективным средством для выявления объективных отношений, в которых живет ребенок. 4. Игра является источником формирования социального сознания ребенка и возможности развития его эмоциональной сферы. 5. Игра является отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка. Г.Р. Насырова пишет, что игра воспитывает социально приемлемые нормы взаимоотношений между людьми, обучает подчинять свое поведение требованиям ситуации и нормам морали [14].

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25 “Звездный”», Московская область, г. Дмитров. Было обследовано восемь детей 5–6 лет с нарушением интеллекта (легкая умственная отсталость).

Цель констатирующего этапа эксперимента – определение актуального уровня социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Для реализации цели нами были подобраны следующие диагностические методики: мимический тест, направленный на выявление уровня знаний детей об эмоциях (автор К.Э. Изард) [10]; методика «Сюжетные картинки», направленная на изучение эмоционального отношения к нравственным нормам и определение умения различать нравственные и отклоняющиеся от нормы поступки (автор Р.Р. Калинина) [11]; методика «Эмпатия», направленная на изучение способов выражения эмоций (автор А.Д. Кошелева) [12].

В процессе проведения диагностического обследования, у детей возникали трудности, им требовалась постоянная направляющая и стимулирующая помощь педагога. Дети давали неправильные ответы, в основном путали печаль и удивление, так же каждый ребенок не мог определить злость. В результате исследования, дети распределили картинки, многие совершали ошибки, путали моральные и аморальные поступки, в основном, эмоциональные реакции отсутствуют.

После проведения методик на определение исходного уровня знаний детей об эмоциях, способов выражения эмоций, эмоционального отношения к нравственным нормам и определения умения различать моральные и аморальные поступки, нами был определен общий уровень социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Таким образом, было определено, что 63% испытуемых имеют низкий уровень социально-эмоционального развития. Это говорит о том, что дети показывают нежелание и неумение действовать совместно со взрослыми (помощь педагога); у них отсутствует инициатива в общении; отсутствие самоконтроля в действиях; отсутствуют понятия «хорошо-плохо». Средний уровень составляет 37%. Детям затруднительно выражать свои

эмоции и понимать эмоции других людей, а также они не всегда могут объяснить моральное и аморальное поведение сверстников. Высокий уровень отсутствует. Таким образом, на констатирующем этапе был определен актуальный уровень социально-эмоционального развития у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, что дало нам основание для составления плана дальнейшей работы на формирующем этапе эксперимента.

Формирующий этап эксперимента направлен на активное социально-эмоциональное развитие у дошкольников 5–6 лет с нарушением интеллекта, также используется при изучении конкретных путей формирования личности ребёнка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы. Цель формирующего этапа эксперимента: обеспечение социально-эмоционального развития (знаний детей об эмоциях, способов выражения эмоций, эмоционального отношения к нравственным нормам и определения умения различать моральные и аморальные поступки).

Основным средством коррекции социально-эмоционального развития на занятиях выступает игровая деятельность (дидактические игры, подвижные игры). Формирующий этап проводился в виде игровой деятельности, представленные в трех блоках, разработанные на основе программы от 4 до 6 лет «Я, ты, мы» автора О.Л. Князевой [13]. Коррекционная работа состояла из 3 направлений, имеющих свои цели и задачи:

1 раздел. Занятия, направленные на получение ребенком знаний об эмоциях и способах их выражения. Цель: формирование знаний об эмоциях и способах их выражения у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Задачи: Развитие эмоциональной сферы через визуальные стимулы. Расширить опыт детей в установлении связи между восприятием сенсорной информации и сопровождающими его эмоциями. Развитие внимания, восприятия, памяти, распознавание различных эмоций.

2 раздел. Занятия, направленные на обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. Цель: освоение детьми с нарушением интеллекта этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. Задачи: воспитывать вежливое отношение друг к другу; способствовать развитию самоуважения детей; активизировать доброжелательное отношение детей к сверстникам. Учить детей реагировать на свое имя, запоминать имена сверстников, действовать по показу и словесной инструкции.

3 раздел. Занятия, направленные на осознанность ребенком «Я», повышение самооценки. Цель: формировать у детей с нарушением интеллекта образ «Я», повышать самооценку. Задачи: Учить детей проявлять внимание к другим людям. Привлечь внимание к такой индивидуальной особенности детей, как голос. Развивать у детей образ «Я», повышение самооценки.

Таким образом, нами были подобраны 9 занятий по социально-эмоциональному развитию дошкольного возраста с нарушением интеллекта. На занятиях предоставлялись дидактические, подвижные игры на социально-эмоциональное развитие у детей с нарушением интеллекта. Согласно Б.П. Пузанову, Н.П. Коняевой, на занятиях нами были выполнены основные требования к обучению и развитию детей с нарушением интеллекта [15].

Дошкольникам предлагалось множество игр на коммуникацию, умение узнавать и запоминать различные виды эмоций. Данные упражнения были проведены в групповой форме на дополнительных занятиях. На коррекционных занятиях были игры на умение проявлять и различать эмоции. Например, дидактическая игра «Угадай эмоцию». Оборудование: схематическое изображение эмоций. Ход игры: На столе картинкой вниз выкладываются карточки со схематическими изображениями эмоций. Дети по очереди берут любую карточку, не показывая ее остальным. Задача ребенка – по схеме узнать эмоцию, настроение и изобразить ее с помощью мимики, пантомимики, голосовых интонаций. На первых порах взрослый может подсказать ребенку возможные ситуации, но надо стремиться к тому, чтобы ребенок сам придумал (вспомнил) ту ситуацию, в которой возникает эмоция. Остальные дети – зрите-

ли должны угадать, какую эмоцию переживает, изображает ребенок, что происходит в его сценке [9]. С помощью дидактических игр, дети могли узнать не только о видах эмоциях, но и способах их проявления, например, Дидактическая игра «Я радуюсь, когда...». Оборудование: мяч. Педагог: «Сейчас я назову по имени одного из вас, брошу ему мячик и попрошу, например, так: «Петя, скажи нам, пожалуйста, когда ты радуешься?». Петя должен будет поймать мячик и сказать: «Я радуюсь, когда...». Петя рассказывает, когда он радуется, а затем бросает мячик следующему ребенку и, назвав его по имени, в свою очередь спросит: «(имя ребенка), скажи нам, пожалуйста, когда ты радуешься?». Эту игру можно разнообразить, предложив детям рассказать, когда они огорчаются, удивляются, боятся [5]. Такие игры могут рассказать вам о внутреннем мире ребенка, о его взаимоотношениях как с родителями, так и со сверстниками. Помимо игр, способствующих развитию эмоциональной сферы, были подобраны игры на социальное развитие, например, Дидактическая игра «Телефонный разговор». Оборудование: игрушечный телефонный аппарат. Ход игры: в начале игры педагог рассказывает детям, для чего в доме необходим телефон. Он дает возможность им высказаться, в каких случаях они и их родители пользуются телефоном. После небольшой предварительной беседы педагог предлагает различные ситуации и просит показать, как говорят и отвечают по телефону. Дети по желанию приглашаются к «телефону». Для упражнения в элементарных навыках пользования телефоном детям могут быть предложены небольшие сценки: 1. Звонит телефон – подойти к телефону, взять трубку, ответить на звонок, сказав «алло» или «да». 2. Звонит незнакомый человек и просит позвать папу к телефону – снять трубку, сказать «алло», поздороваться, вежливо ответить на просьбу звонящего, позвать папу. 3. Маме звонит знакомая вам женщина: снять трубку, поздороваться, назвать ее по имени, ответить коротко на ее вопросы и т.д. 4. Позвонить по телефону и вызвать скорую помощь. 5. Позвонить по телефону и узнать, сколько времени. Педагог может поинтересоваться у детей, помнят ли они свой номер телефона. Если они уже умеют кому-то звонить сами, как они это делают (обыграть). Педагог также может участвовать в игре, отвечая на «звонки» детей или «звоня» им в роли знакомых [6].

На занятиях дети проявляли эмоциональную незрелость, что проявлялось в следующем: а) неумение выражать свои мысли словесно, при наличии речи у ребенка; б) сложные эмоции остаются недоступными; в) затруднения в понимании эмоций других людей; г) бурная реакция, вызываемая малосущественными поводами. На занятиях у детей с легкой формой умственной отсталостью со временем развивается ослабление внимания, возникают сложности с концентрацией мыслей в определенном направлении. Психическая работоспособность замедляется, детям было трудно ориентироваться в обществе. Дошкольники быстро уставали и не знали, что им делать дальше. Несмотря на все трудности, наше исследование можно назвать удачным, т. к. дети все же принимали участие во всех играх и уходили с занятий с приподнятым настроением.

На контрольном этапе нашего исследования нами были проведены те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента: мимический тест, направленный на выявление уровня знаний детей об эмоциях (автор К.Э. Изард) [10]; Методика «Сюжетные картинки», направленная на изучение эмоционального отношения к нравственным нормам и определение умения различать хорошие и плохие поступки (автор Р.Р. Калинина) [11]. Методика «Эмпатия», направленная на изучение способов выражения эмоций (автор А.Д. Кошелева) [12].

Исследуя детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта данной группы можно вывести общий уровень социально-эмоционального развития на контрольном этапе. Нами был сделан вывод, что 50% имеют средний уровень социально-эмоционального развития. Дети все еще допускают незначительные ошибки, но после проведения игр, дети стали прибегать к помощи педагога. Детям затруднительно выражать свои эмоции и понимать эмоции других людей. Низкий уровень составляет 50%. Детям еще затруднительно действовать совместно с взрослыми (помощь педагога); у них отсутствует инициатива в общении. Высокий уровень отсутствует.

Теперь сравним результаты исследований на констатирующем и контрольных этапах эксперимента.



11. Калинина Р.Р. Методика «Сюжетные картинки» // Школа Моей Мечты. [Электронный ресурс]. URL: <https://shkolabuduschego.ru/shkola/metodika-syuzhetnyie-kartinki-r-r-kalininoy-v-rabote-s-doshkolnikami-i-mladshimi-shkolnikami.html> (дата обращения: 10.01.21).
12. Кошелева А.Д. Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» // Учебные материалы StudWood. [Электронный ресурс]. URL: [https://studwood.ru/2028758/psihologiya/diagnostika\\_izuchenie\\_emotsionalnyh\\_proyavleniy\\_detey](https://studwood.ru/2028758/psihologiya/diagnostika_izuchenie_emotsionalnyh_proyavleniy_detey) (дата обращения: 10.01.21).
13. Князева О.Л. Я – Ты – Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
14. Насырова Г.Р. Коррекционно-воспитательный потенциал игры // Образовательная социальная сеть. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2011/12/07/korreksionno-vospitatelnyy-potentsial-igry> (дата обращения: 19.12.2020).
15. Пузанов Б.П., Коняева Н.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика). М.: Академия, 2016.
16. Тиганов А.С. Патология психического развития. [Электронный ресурс]. URL: <http://ncpz.ru/lib/55/book/36> (дата обращения: 15.11.2020).
17. Трошин П.Л. Интеллект и его виды. Нарушение интеллекта // European Science. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-i-ego-vidy-narushenie-intellekta> (дата обращения: 15.11.20).

**ANASTASIYA MEDNOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN  
WITH INTELLECTUAL DISORDERS IN THE CONTEXT  
OF PLAYING ACTIVITIES**

*The article deals with the potential of playing activities in the process of the social and emotional development of preschool children with intellectual disorders. There are described the peculiarities of the children with intellectual disorders, there are considered the forms and methods of social and emotional development. There are suggested the diagnostic teaching methods directed to the definition of the level of the social and emotional development of preschool children. There are given*

**Key words:** *social and emotional development, playing activities, preschool children with intellectual disorders, intellectual disability, forms and methods of social and emotional development.*

УДК 376.37

**А.С. ПЕТУХОВА**

(nastasiaaa\_p@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **НАРУШЕНИЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ\***

*Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по преодолению нарушения  
структурно-семантической организации текста у младших школьников  
с общим недоразвитием речи.*

**Ключевые слова:** коррекционно-логопедическая работа, структурно-семантическая организация текста, младшие школьники, общее недоразвитие речи, организация тестового сообщения.

**Введение.** В настоящее время в коррекционной педагогике и психологии приоритетным направлением логопедической работы является формирование у детей с недоразвитием речи связного текстового сообщения. Решение этой проблемы предполагает рассмотрение широкого круга вопросов диагностического, прогностического и коррекционного характера [3].

Одним из наиболее активно развивающихся направлений современного языкознания и других смежных с ним научных дисциплин являются исследования закономерностей организации текста (А.М. Бородич, А.А. Брудный, В.К. Воробьева, А.М. Шахнарович и др.) [4, 5, 11]. Несмотря на пристальный интерес специалистов к проблеме общего недоразвития речи, требуется серьезное уточнение ряда вопросов о ее постановке, решении и конкретизации [3, 10]. Так, необходимо проверить данные о состоянии таких процессов, как кодирование и декодирование связного речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи, а также уточнить сведения о закономерностях формирования у данной категории детей развернутых текстовых структур и специфике усвоения системы семантических правил, участвующих в организации текста. До настоящего времени вопрос о выборе наиболее рациональных путей и методов обучения языку детей с общим недоразвитием речи остается на этапе разработки [3]. Данная проблема была положена в основу нашего исследования, что обусловило выбор **темы исследования:** «Нарушения структурно-семантической организации текста и пути их преодоления у младших школьников с общим недоразвитием речи».

**Объект исследования:** нарушения структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** процесс преодоления нарушений структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Цель:** выявить особенности структурно-семантической организации текстового сообщения младших школьников с общим недоразвитием речи

**Гипотеза исследования** состоит в том, что система коррекционно-педагогического воздействия, направленная на формирование психолингвистических операций трансформации, комбинаторики, интерпретации влияющих на состояние языковых возможностей младших школьников с общим недоразвитием речи, позволит оптимизировать речевое и лингвистическое развитие детей данного контингента.

### **Задачи:**

1. Выявить особенности структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Изучить средства преодоления нарушений структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи.

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

3. Провести диагностическое обследование структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи.

4. Разработать и выявить эффективность системы коррекционно-развивающих занятий по устранению нарушений структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Описание исследования.** Логика нашего исследования была построена в соответствии с последовательным решением задач.

Решая первую задачу, мы выявили особенности структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи. Анализ научной литературы позволил определить некоторые закономерности овладения смысловой обработкой текстовой информации младшими школьниками с нормальным речевым развитием. Становление умения содержательного анализа текста происходит в ходе целенаправленного обучения на протяжении всего школьного возраста [9]. При поступлении в школу дети уже умеют пользоваться сложными распространенными предложениями, имеют большой обиходный словарный запас и сформированный грамматический строй, овладевают связной речью. Первоклассники могут пересказать, составить рассказ по сюжетной картинке и по серии картин, рассказать о чем-то самостоятельно, поделиться мнением и обосновать его, владеют ситуативной и контекстной речью. Полностью сформировано фонематическое восприятие и звукопроизношение.

При решении второй задачи мы изучили средства преодоления нарушений структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи. Проанализировав труды А.А. Алмазовой, В.К. Воробьевой, Н.И. Жинкина и др. [2, 5, 6], мы выявили, что трудности построения связного высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи связаны с недостаточностью активного словаря (низкая скорость отбора нужных слов для устного высказывания) и со слаборазвитой оперативной памятью (слабость удержания в памяти уже связанных между собой слов и в произнесение в это время других). Ученые отметили следующие особенности: увеличение или чрезмерное уменьшение высказывания; исключение некоторых частей текста; трудности развертывания высказывания, заключающиеся в простом перечислении звеньев; искаженная передача событий; перестановка, пропуск фактов; нарушения логической структуры текста и др.

При решении третьей задачи мы выявили уровень сформированности структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МОУ «Лицей №5 имени Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда». В исследовании принимали участие 10 школьников с общим недоразвитием речи (слух и интеллект сохранены).

В ходе исследования уровня сформированности структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи нами был использован модифицированный комплекс методик, разработанный Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [7].

Итоговые данные, полученные по результатам констатирующего этапа эксперимента, показали, что низкий уровень – у 50% детей, средний уровень – у 50% детей, высокий уровень не выявлен ни у кого из детей. У школьников отмечались отсутствие целенаправленности выполнения анализа; выраженное ограничение операциональной основы аналитических действий, отражающих усвоение структурно-семантической организации предложения. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-логопедической работы по развитию структурно-семантической организации текста у детей данной категории [3, 10].

При решении четвертой задачи на формирующем этапе эксперимента нами была организована логопедическая работа по устранению нарушений структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи, построенная на основе методик М.М. Алексеевой, А.М. Бородич, В.К. Воробьевой, Т.А. Ткаченко, Б.И. Яшиной [1, 4, 5, 9, 12]. Ведущими методами работы являлись: словесные (объяснение, разъяснение, инструктаж, рассказ, беседа), наглядные (иллюстрация, демонстрация, наблюдение) и практические (упражнения, рисование).

Исходя из целей коррекционно-логопедической работы мы выделили ее основные направления:

1. Развитие когнитивного компонента связной речи.
2. Развитие лексико-грамматического строя речи.
3. Формирование умений ориентировки в связной речи.
4. Формирование умений структурно-семантического анализа текста.

По каждому направлению были подобраны коррекционно-развивающие упражнения, направленные на формирование структурно-семантической организации текста у детей данной категории.

После проведения коррекционной работы по формированию структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи по результатам констатирующего эксперимента мы получили следующие данные: 80% (динамика 30%) детей имеют средний уровень сформированности структурно-семантической организации текста, 20% детей (динамика 30%) – низкий уровень структурно-семантической организации текста. Высокий уровень обнаружен не был, но показатели всех детей заметно улучшились.

**Заключение.** По результатам проведенного исследования можно заключить, что динамику преодоления нарушений структурно-семантической организации текста у младших школьников с общим недоразвитием речи является положительной, что свидетельствует об эффективности коррекционной логопедической работы.

#### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку детей. М.: Академия, 2000.
2. Алмазова А.А. Обучение построению текста учащихся школы для детей с нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
3. Безрукова О.А. Нарушения структурно-семантической организации текста и пути их преодоления у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
4. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1974.
5. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999.
8. Тенина Е.А. Значение логопедической работы по расширению семантического поля при формировании лексики детей с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. №3 (32). С. 76–78. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589284344.pdf> (дата обращения: 30.05.2020).
9. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. СПб.: Детство-пресс, 1999.
10. Халилова Л.Б., Безрукова О.А. Структурно-семантические нарушения текстовой продукции младших школьников с недоразвитием речи // Дефектология. 2007. № 6. С. 41–48.
11. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. М.: Ин-т языкознания РАН, 1999.
12. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2018.

**ANASTASIYA PETUKHOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

#### **DISORDERS OF STRUCTURAL AND SEMANTIC ORGANIZATION OF TEXT AND WAYS OF THEIR OVERCOMING OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*The article deals with the results of the pilot work directed to the overcoming of the disorders of the structural and semantic organization of text of younger school children with general speech underdevelopment.*

**Key words:** *correctional and logopedic work, structural and semantic organization of text, younger school children, general speech underdevelopment, organization of test message.*

УДК 376.37

**Н.А. РЕМИЗОВА**

(rem1zova.n@yandex.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ СОНОРНЫХ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ\***

*Рассматривается коррекция нарушений произношения сонорных звуков у детей дошкольного возраста. Определяется специфика произношения сонорных звуков у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Приводятся данные экспериментального исследования.*

**Ключевые слова:** произношение сонорных звуков, общее недоразвитие речи, звуковая сторона речи, двигательная функция, коррекция.

На данный момент овладение правильным звукопроизношением является одним из ключевых звеньев подготовки к успешному обучению в школе. На искажения сонорных звуков приходится в общей сложности около 37% от всех видов нарушения звукопроизношения в дошкольных учреждениях.

Неправильное звукопроизношение может являться психологическим фактором, препятствующим успешному обучению, и сочетается с недоразвитием фонематического слуха, что на письме и при чтении проявляется в специфических ошибках [11]. Необходимость изучения особенностей нарушения произношения сонорных звуков старшими дошкольниками обуславливает социальную актуальность нашего исследования.

Объектом нашего исследования является звукопроизношение сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предметом исследования: особенности логопедической работы по коррекции произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель нашего исследования состояла в изучении и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность логопедической работы, направленной на преодоление нарушений произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования были следующими:

1. Проанализировать разработанность изучаемой проблемы в логопедической и методической литературе.
2. На основе теоретического анализа научных работ по проблеме исследования изучить методы логопедической работы по коррекции нарушений произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Экспериментально исследовать особенности произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
4. Разработать, апробировать и оценить эффективность логопедических занятий по коррекции нарушений произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования:

Коррекция нарушений звукопроизношения сонорных звуков будет эффективной, если:

- определены варианты нарушения произношения сонорных звуков;
- определены методы постановки и коррекции нарушений сонорных звуков;
- изучено состояние речевого развития детей с нарушенным звукопроизношением;
- разработан план коррекционно-логопедической работы.

Методологическую основу исследования составили:

- Коррекция нарушений произношения у дошкольников освещается в исследованиях Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, М.А. Александровской, О.В. Правдиной, А.С. Герасимовой, О.С. Жуковой [4];

\* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– Всесторонний анализ речевых нарушений у детей с ОНР представлен в трудах Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. [1];

– Проблемы развития правильного звукопроизношения в дошкольном возрасте исследованы отечественными учеными: А.Н. Гвоздевым, А.М. Бородич, М.Ф. Фомичевой [3].

Применялись следующие методы исследования:

– Теоретические методы: анализирование теоретических источников по проблеме исследования.

– Эмпирические методы: изучение медико-педагогической документации детей, опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий и контрольный этапы.

– Методы количественного анализа данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Самыми распространенными недостатками речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи являются нарушения звукопроизношения. Рассмотрим нарушение произношения сонорных звуков.

Различают три вида нарушения звуков: искаженное звукопроизношение – ребенок коверкает произношение звука; выпадение звука (его отсутствие в речи ребенка) – ребенок не умеет произносить данный звук; замена звука другим звуком.

Чтобы определить методику работы с детьми, нужно знать формы нарушения звуков. Существует 4 отдельные формы: ламбдаизм, праламбдаизм, ротацизм, параротацизм. Также, для достижения желаемого эффекта, нужно точно знать уровень неправильного произношения звука, т. к. от этого зависит характер дальнейшей работы: ставить звук, автоматизировать – постепенно вводить в речь, проводить дифференциацию с другим звуком.

При диагностировании ребенка логопедом в первую очередь нужно подробно изучить строение и мобильность органов артикуляционного аппарата. Далее детально исследовать положение фонематического восприятия и звукопроизношения. Изучение речевого аппарата мы начинаем с тестирования всех органов, таких как: губы, зубы, язык, неба и челюсти [10]. Здесь же логопед выясняет, имеются ли отклонения от нормы в строении речевого аппарата. После обследуют подвижность органов речевого аппарата. Логопед даёт ребёнку ряд различных упражнений, направленных на подражание или речевые команды. В ходе проведения данных упражнений, логопед параллельно делает для себя пометки, такие как: плавный и легкий ли переход от одного движения органа к другому, быстрые ли движения органов артикуляционного аппарата [4]. После проведенного обследования мы получаем сведения о способностях ребенка использовать в самостоятельной речи тот или иной звук и изолированное его произношение; безусловно, есть определенные дефекты звукопроизношения, такие как: искажение звука, отсутствие звука, замена звука, смешение звуков, выпадения звуков и перестановки звука. Чтобы провести диагностику звукопроизношения у детей, логопеду понадобятся специальные методические пособия (в виде определенных картинок [6]. В дальнейшем после проведения диагностики состояния звукопроизношения, нам нужно исследовать детское восприятие тех или иных звуков и как ребенок различает эти звуки.

Коррекция нарушенного произношения проводится поэтапно и последовательно. Исходя из целей и задач логопедического воздействия можно выделить этапы коррекционной работы над произношением звуков: подготовительный, процесс формирования речевых умений и навыков, процесс формирования коммуникативных умений и навыков.

Нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня.

В качественном отношении дети показали следующие результаты. При выполнении первого задания 90% детей (9 человек) испытывали значительные затруднения. По второму заданию был получен средний суммарный балл. 50% испытуемых (5 человек) произносят звуки правильно в словах, и только 10% (1 ребёнок) произносит сонорные звуки неправильно в слогах. Результаты третьего задания показали, что только 10% (1 ребенок) максимально справился с заданием.

В целом, анализ данных обследования выявил трудности испытуемых в произношении сонорных звуков, в особенности во фразовой речи. Дошкольники малообщительны, не идут на контакт, иногда совсем отказываются от общения.

Таким образом, результаты исследования показывают, что уровень произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи остается на низком уровне, что позволяет сделать вывод о необходимости коррекции звукопроизношения на логопедических занятиях.

Результаты констатирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы послужили основанием для разработки перспективного плана логопедических занятий, направленных на коррекцию произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Данный перспективный план был составлен на основе методических рекомендаций Е.И. Шаблыко [12] и включал 4 этапа, на которых были использованы упражнения по коррекции произношения сонорных звуков. Подбор дидактических игр осуществлялся нами с учетом компонентов, составляющих состояние звукопроизношения, таких как: конкретное место звука в слове, характер звука, те или иные характерные свойства произношения звукового ряда, и т. д.

Содержание занятий соответствовало тематическому плану работы логопеда дошкольного образовательного учреждения. Занятия проходили в первой половине дня, два раза в неделю по 30 минут. Коррекционно-развивающая работа по коррекции произношения сонорных звуков у воспитанников логопедической группы с общим недоразвитием речи (III уровень) длилась в течение 3-х месяцев.

Наиболее эффективной формой логопедической работы, как показало исследование, оказались индивидуальные логопедические занятия, т. к. у каждого дошкольника разное строение артикуляционного аппарата и свои индивидуальные особенности.

На занятиях использовались следующие методы: игровой, наглядный, словесный.

В ходе исследования мы разработали перспективный план работы. Он состоит из 4 этапов работы: 1. Подготовка речевого аппарата к постановке звуков (также включен в каждый этап работы). 2. Постановка звука. 3. Автоматизация звука в речи. 4. Дифференциация звуков.

Все дидактические игры, используемые нами в процессе коррекционной работы, были интересны и познавательны для дошкольников. Большинство детей активно выполняли игровые действия, но не всегда получалось с первого раза выполнить задание правильно.

Подводя итоги, сравниваем уровни произношения сонорных звуков экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования до и после коррекционно-развивающей работы. После реализации программы логопедических занятий, направленных на коррекцию произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, произошло существенное повышение общего уровня звукопроизношения детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень произношения сонорных звуков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе проведенной работы повысился.

### Литература

1. Волкова К.А., Казанская В.Л., Денисова О.А. Методика обучения глухих детей произношению. М.: ВЛАДОС, 2008.
2. Воробьева Т.А., Воробьева П.А. Дыхание и речь: работа над дыханием в комплексной методике коррекции звукопроизношения. СПб.: Издат. дом «Литера», 2014.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Екатеринбург: ЛИТУР, 2005.
5. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я. Энциклопедия логопедических игр. М.: Каро, 2007.
6. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 2008.
7. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Развитие читательских навыков у детей. Комплект 1. М.: Высшая школа, 2015.
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: Книга по Требованию, 2012.
9. Нищева Н.В. Если ребенок плохо говорит. Консультации логопеда. М.: Детство-Пресс, 2015.
10. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. М.: Мир книги, 2008.
11. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2000.
12. Шаблыко Е.И. Коррекция нарушений произношения свистящих звуков. М.: Творческий центр «Сфера», 2012.

**NATALIA REMIZOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**CORRECTION OF THE DISORDERS OF PRONUNCIATION OF SONANTS OF CHILDREN  
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT AT THE LOGOPEDIC CLASSES**

*The article deals with the correction of the disorders of the pronunciation of the sonants of preschool children.  
There are defined the specific features of the pronunciation of the sonants of the children with general  
speech underdevelopment of the third level. There is given the data of the pilot testing.*

**Key words:** *pronunciation of sonants, general speech underdevelopment,  
sound part of speech, motion function, correction.*

УДК 376

**А.А. СИЛКИНА, Е.С. ФЕДОСЕЕВА**  
(mlsaa@mail.ru, feska@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Обобщены представления о сущности произвольного внимания у детей младшего школьного возраста 8–9 лет. Описаны основные причины и проявления его нарушений при расстройствах аутистического спектра, проанализированы трудности организации произвольного внимания в процессе обучения. Представлены результаты исследования основных свойств произвольного внимания младших школьников с расстройствами аутистического спектра посредством адаптированных методик, определены их качественные особенности и описаны уровни проявления в процессе диагностического обследования.*

**Ключевые слова:** произвольное внимание, внимание, младшие школьники, исследование, образовательное учреждение, расстройство аутистического спектра.

Важную роль в формировании познавательной и эмоционально-волевой сфер психики человека играет внимание. Ни один психический процесс не может протекать целенаправленно и продуктивно, если человек не сосредоточит внимание на том, что воспринимает или делает. Внимание способствует успешной и эффективной ориентировке в окружающем мире, обеспечению полного и ясного отражения объекта или явления в психике. Без достаточного стимулирования данного психического процесса происходит затруднение или невозможность процесса обучения и познания действительности.

Особенно остро проблема развития произвольного внимания стоит в отношении младших школьников с расстройствами аутистического спектра. В разработку вопроса изучения произвольного внимания детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра большой вклад внесли отечественные и зарубежные педагоги и психологи.

Причинами нарушения произвольного внимания у детей с расстройствами аутистического спектра во время школьных занятий занимались В.М. Башина [1], С.А. Морозов [4] и др.

Проблему замедленного переключения внимания с одного вида деятельности на другой у учащихся с расстройствами аутистического спектра рассматривали в своих исследованиях В.Е. Каган [2], К.С. Лебединская [3] и др.

Анализ работ К.С. Лебединской и О.С. Никольской [3, 8] показал, что внимание детей с расстройствами аутистического спектра почти никогда не соответствует норме, его характеризует повышенная кратковременность, отвлекаемость, избирательность, низкий объем, концентрация, преобладание непроизвольного внимания над произвольным. В.Е. Каган отмечает, что при поступлении в школу у детей с расстройствами аутистического спектра отмечается низкий уровень произвольного внимания и имеются трудности переключения с одной деятельности на другую [2]. С.С. Мнухин сделал вывод о том, что ученики имеют сложности в сосредоточении на задании [Там же].

Указанные данные подтверждаются работами исследователей К. Гилберта, Т. Питерса. Ученые отмечали адинамичность внимания ребенка с расстройством аутистического спектра в плане привлечения его к нужным объектам. Типичны сложности распределения и переключения внимания, есть трудности отслеживания обратной связи и организации гибкого взаимодействия со средой и собеседником [9].

Исследователи, интересовавшиеся проблематикой произвольного внимания, отмечали, что у многих детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются дефицит зрительного и слухового направленного внимания. Произвольное целенаправленное внимание у детей, страдающих расстройством, всегда более или менее нарушено: оно трудно привлекается, малоустойчиво, сложно фиксируется и легко рассеивается. Дети с расстройством аутистического спектра легко отвлекаются, им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели [8].

Е.М. Мастюкова отмечает, что слабость внимания и его малый объем у детей с расстройствами аутистического спектра приводят к тому, что внешние сигналы не воспринимаются, школьникам в возрасте 8–9 лет в рамках образовательного процесса характерна быстрая истощаемость и пресыщаемость любой целенаправленной активности. Дефекты внимания детей с расстройством обнаруживаются сравнительно быстро при выполнении любого, даже несложного задания. Внимание не устойчиво, объем мал, все формы произвольного внимания недоразвиты [7].

Своевременная диагностика произвольного внимания у детей с расстройствами аутистического спектра и правильное проведение психокоррекционных занятий с помощью особых технологий и методов, направленных на развитие произвольного внимания, позволит младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра адаптироваться в окружающем мире и вместе с тем способствует улучшению работоспособности в рамках занятия в образовательном учреждении.

Описанные в исследованиях особенности произвольного внимания младших школьников обусловили необходимость проектирования и реализации опытно-экспериментальной работы на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 5» г. Волгоград. В ней участвовали 10 детей с расстройствами аутистического спектра, в возрасте 8–9 лет.

Исследование осуществлялось на основе специально подобранных и адаптированных диагностических методик, первой из которых является методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?» направленная на выявление уровня распределения произвольного внимания, автор Р.С. Немов [6]. В данной методике предлагается картинка, которая включает в себя несколько «спрятанных» контурных объектов. Далее ребенку предоставляют изображение и просят последовательно назвать очертания всех предметов.

Время выполнения задания ограничивается в 3 минуты.

Предъявление младшим школьникам данной методики осуществлялось в упрощенном варианте, исходя из качественных особенностей внимания детей с данным нарушением в развитии: вместо стандартного оформления, где должно быть 3 карточки с 14 контурными предметами была использована одна с 4 объектами и затрачиваемое время изменилось с 1 минуты до 3.

В итоге уровневыми показателями были определены следующие: низкий уровень – за время, большее чем 3 мин. ребенок демонстрирует – неспособность к решению задачи по поиску и названию всех 4 предметов «спрятанных» в карточке. Средний уровень означает, что ребенок решает задачу поиска 2 предметов за время от 1,5 до 3 мин. Высокий уровень – ребенок называет все 4 предмета, очертания которых имеются на картинке, затратив на это меньше, чем 1,5 мин.

Результаты исследования по данной методике указывают на то, что меньше половины обучающихся (40%) показали средний уровень распределения внимания. Дети часто отвлекались от выполнения задания, на протяжении 1 мин. вспоминали названия предметов, нашли 2–3 предмета за 2,5–3 мин., поняли инструкцию только после третьего повтора экспериментатора. К низкому уровню отнеслись 60% детей, им потребовалось 4 минуты на нахождение 1 предмета, с трудом осознавали содержание задания, поняли его после 5 повтора психолога и часто отвлекались на посторонние раздражители. Двое детей отказались от выполнения работы, не старались выполнять инструкцию психолога, а также не нашли нужные контурные объекты.

Вторая диагностическая методика «Копирование точек» (модификация теста Керна-Йирасека), автор А. Керн, модификация Я. Йирасека. Методика направлена на определение уровня концентрации произвольного внимания с опорой на внешние знаковые средства. Суть методики заключается в том, что ребенку поочередно предлагаются три карточки с образцами рисунка, изображенного точками и ему нужно срисовать их в такой же последовательности. Рисунки-образцы дают в порядке усложнения. Результаты оценивают по следующим параметрам: количество правильно выполненных рисунков, степень отклонения от образца по количеству точек, совпадающих с рисунком, расстояний между ними, соблюдение пропорций вертикальных и горизонтальных линий [11].

В итоге уровневыми показателями были определены следующие: низкий уровень – все 3 рисунка искажены – количество точек не совпадает с обозначенными на более чем 4 единицы, значительно

нарушены их пропорции, некоторые точки в 3–4 раза больше остальных, расстояния увеличено или, наоборот, сужено на 3 мм, направления линий не совпадают с образцом. Средний уровень – отмечается несовпадение количества точек в 2 рисунках на 2–3 единицы, искажены расстояния между точками на 2 мм и пропорции в два раза, направления линий совпадают с 2 образцами. Высокий уровень – все рисунки скопированы в соответствии с примером, имеются небольшие отклонения в пропорциях в 1,5 раза, расстоянии между точками, погрешность которых составляют 1 мм.

Результаты исследования указывают на то, что большинство обследуемых имеют низкий уровень концентрации произвольного внимания, что составляет 70% от всей группы детей. Дети вместо точек рисовали линии, создавая из них фигуры, отмечалось несоблюдение расстояния и пропорции рисунка. Средний уровень концентрации произвольного внимания имели 30% обследуемых, младшим школьникам требуется повторять инструкцию более чем 3 раза, дети торопились выполнить задание и допускали много ошибок, такие как: зачеркивание лишних точек, допущение большего количества элементов, чем заявлено по инструкции, двойные и жирные мазки в карточках, несовпадение направления рисунка.

Третья диагностическая методика «Найди отличия», разработанная для выявления особенностей переключения произвольного внимания, автор Р.С. Немов. Процедура проведения заключается в том, экспериментатор предлагает ребенку картинку, на которой представлены 2 изображения с 5 отличиями. Необходимо внимательно посмотреть на данную пару и отметить, чем они отличаются. На выполнение задания дается максимум 5 минут, о чем сообщается ребенку: «работай как можно быстрее» [6].

Уровневыми показателями определены следующие:

Низкий уровень – ребенок находит 1–2 верных отличия более 5 минут, хаотично указывает на ошибочные отличительные признаки, при отказе выполнения задания не принимает помощь со стороны психолога. Средний уровень – ребенок находит 3–4 отличия за 5 мин., принимает помощь экспериментатора при выборе ошибочного варианта. Высокий уровень – дети без затруднений справляются с заданием, и выполняют его меньше, чем за 5 минут.

Результаты свидетельствуют о том, что 50% обследуемых продемонстрировали низкий уровень переключения произвольного внимания. Трое детей нашли 1 отличие на картинке и два ребенка отказались от выполнения задания, им было сложно сопоставить изображения друг с другом. Поиск отличий вызвал большое затруднение из-за частого отвлечения на посторонние раздражители и выполнение задания по времени составляло более 5 минут. Средний уровень переключения произвольного внимания имели также 50% обследуемых, изначально первые два отличительных признака они находили в течение 40 сек., затем делали долгие паузы в 1,5 мин., не удерживали внимание при поиске следующих отличий. Для них характерна дезориентация в стимульном материале и быстрое отвлечение.

Анализ результатов выявил следующие уровни развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра: средний отмечен у 40% обследуемых, низкий – у 60%, высокий уровень не был выявлен. Произвольное внимание характеризуется малой устойчивостью (3–5 мин.) малым объемом (1–2 фрагментов), слабым распределением и переключаемостью. Дети удерживают внимание на 5–7 секунд. Они испытывали трудности при долговременном удерживании информации в поле зрения, а также затрудняются сосредотачиваться на неинтересных для них видах деятельности, на одном или нескольких объектах.

В предложенных заданиях часто не находили отличительные признаки на картинке за выделенное время в 5 минут. Торопятся, и тем самым не стремятся выполнить задание правильно, не могут сориентироваться в хаотичном порядке контурных рисунков, опознать их менее чем за 3 минуты. Дети не способны копировать рисунки по образцу, соблюдать пропорции, количество точек и расстояния между ними.

Младшие школьники с расстройствами аутистического спектра отличаются слабым развитием всех свойств внимания, малейшие помехи отвлекают их, что увеличивает время выполнения задания. Они не способны концентрироваться на предоставленном стимульном материале, если первый образец обучающиеся копируют успешно, то последующие не приносят должного результата из-за бы-

строй истощаемости. Ученики с трудом переключают внимание с одного вида деятельности на другой, им сложно выполнять поисковую деятельность на протяжении 2–3 мин.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что большая часть детей имеет низкий уровень сформированности произвольного внимания и нуждается в коррекции. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерна невнимательность, которая проявляется в неумении сосредоточиться на деталях, неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь, беспомощности в доведении задания до конца, отрицательном, а чаще равнодушном, отношении к заданиям, требующим напряжения и забывчивости (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения).

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента, на основе научных исследований психологов и педагогов в данной области, необходимо создать психолого-педагогические условия для развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста 8–9 лет с расстройствами аутистического спектра.

### Литература

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999.
2. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 14–16 дек. 2016 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
4. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. № 2(55). Т. 15. С. 19–31.
5. Натарева К.А., Семке А.В., Гуткевич Е.В. Расстройства аутистического спектра. Томск: Изд-во «Иван Фёдоров», 2012.
6. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 1997.
8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. [и др.] Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/txt/1523528887501.pdf> (дата обращения: 12.03.2021).
9. Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Челябинск: Цицеро, 2016.
10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2-х кн. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
11. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1996.

**ALINA SILKINA, ELENA FEDOSEEVA**  
Volgograd State Socio-Pedagogical University

### DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INSTITUTION

*The article deals with the generalization of the imagination of the essence of voluntary attention of younger school children of 8–9 years old. There are described the basic reasons and manifestations of its disorder in the process of autism spectrum disorder. There are analyzed the difficulties of the organization of the voluntary attention in the educational process. There are suggested the results of the research of the basic features of the voluntary attention of younger school children with autism spectrum disorder by the means of the adapted teaching methods. There are defined their high quality peculiarities and described the levels of the manifestation in the diagnostic examination.*

**Key words:** *voluntary attention, attention, younger school children, research, educational institution, autism spectrum disorder.*

УДК 376.37

**Т.В. СМОЛИНА**

(tsmolka1507@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ  
ПЕРЕСКАЗА ПРОЧИТАННОГО ТЕКСТА\***

*Данная статья содержит сведения об уровне развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи. Описаны нейропсихологический и онтолингвистический аспекты развития связной речи детей с общим недоразвитием речи. Приведена система работы по совершенствованию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи на основе пересказа прочитанного текста.*

**Ключевые слова:** связная речь, общее недоразвитие речи, дети с общим недоразвитием речи, младшие школьники, совершенствование связной речи, пересказ.

Сегодня в теоретической и практической школьной педагогике остро стоит вопрос о необходимости создания специализированных психолого-педагогических условий для качественного развития связной речи у детей младшего школьного возраста. Этот вопрос имеет довольно большую основу, т. к. логопеды, учителя, методисты сталкиваются с трудностями, определяющимися как недостаточной изученностью данных условий, так и достаточной сложностью самого предмета – онтогенеза языковой способности ребенка дошкольного возраста. Несмотря на разнообразие методов и форм работы по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, данная проблема все еще остается актуальной [13].

Основу **гипотезы** исследования составило предположение о том, что процесс развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи на основе пересказа прочитанного текста будет успешным, если методы и приемы по развитию и совершенствованию связной речи будут подобраны с учетом актуального уровня сформированности связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Целью** исследования явилось изучение особенностей связной речи у младших школьников с ОНР на основе пересказа прочитанного текста.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать нейропсихологический и онтолингвистический аспекты развития связной речи детей с общим недоразвитием речи.
2. Рассмотреть особенности работы по развитию связной речи младших школьников с ОНР на основе пересказа прочитанного текста.
3. Исследовать уровень сформированности связной речи у младших школьников с ОНР на основе пересказа прочитанного текста.
4. Проанализировать систему практических упражнений по обучению пересказу прочитанного текста младших школьников с общим недоразвитием речи.

Изучением связной речи активно занимаются ученые таких научных областей, как психология, лингвистика, психолингвистика, нейропсихология, методика развития речи, специальная педагогика и психология. Характеристика связной речи представлена в трудах: Е.А. Бариновой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, О.С. Павловой [1, 2, 3, 6, 8, 10].

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при ОНР показано в исследованиях М.В. Багданова-

\* Работа выполнена под руководством Калашниковой А.Р., кандидата филологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Березовского, М.Б. Гриншпуна, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской, О.В. Правдиной, М.Е. Хватцева, С.Н. Шаховской и др. [7, 9, 11, ].

Связность речи – одна из основных характеристик речевой деятельности человека. В связной речи каждое слово является логическим продолжением сказанного ранее слова. Полнота речи – полное словесное выражение мысли. Полной речью считается распространённая речь, с прилагательными, дополнениями, вводными конструкциями, причастными и деепричастными оборотами [3].

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности [1].

Для достижения связности речи необходимо умело использовать интонацию, логическое ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений. Дети с ОНР испытывают значительные затруднения в определении замысла пересказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Часто в речи детей с общим недоразвитием речи наблюдаются паузы, связанные с несформированностью речевого дыхания, с неумением распределять речевой выдох в соответствии с длиной высказывания [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для детей с общим недоразвитием речи характерно недоразвитие как познавательных, так и психологических процессов, таких как память, внимание, мышление.

При обучении детей с ОНР пересказу применяются вспомогательные методические приемы, облегчающие составление связного последовательного сообщения, что особенно важно на начальных этапах работы. В процессе занятий по пересказу специальное внимание уделяется коррекционной работе по формированию у ребенка грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств построения связных высказываний [5].

Изучая особенности развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи необходимо отметить, что этот вид речевой деятельности вызывает наибольшие затруднения у детей с ОНР.

Нами проведено исследование уровня сформированности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи на базе МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда». Были обследованы 10 учащихся 6–7 лет.

На констатирующем этапе исследования нами была проведена первичная диагностика по модифицированному диагностическому материалу В.П. Глухова и Л.Н. Ефименковой [3, 5].

1. «Пересказ знакомого текста». Была выбрана сказка «Колобок». Оценивалось умение полно и точно передавать смысл текста, выразительность пересказа, самостоятельность.

2. «Пересказ незнакомого текста». Для пересказа незнакомого текста нами взята сказка «Лиса и заяц». Подготовка к данному пересказу содержит: первичное прочтение (знакомство с текстом); беседу по содержанию прочитанного (анализ и запоминание текста); повторное чтение.

После подготовительной работы ребенок приступал к пересказу сказки. Пересказ записывался и анализировался логопедом. Оценивалось умение полно и точно передавать смысл текста, выразительность пересказа, самостоятельность.

По итогам обследования мы имеем следующие количественные результаты умения пересказывать текст:

Низкий уровень умения пересказывать текст имеют 7 детей, что составляет 70% от общего числа обследованных детей;

– Средний уровень имеют 3 детей, что составляет 30%;

– Высокий уровень не имеет никто из обследованных детей – 0%

– На основе полученных результатов исследования, мы заметили, что требуется коррекционная работа для младших школьников с ОНР по развитию и совершенствованию связной речи.

Проанализировав результаты первичной диагностики, мы разработали коррекционно-развивающую работу по совершенствованию связной речи.

Цель формирующего этапа исследования – описать организацию коррекционно-развивающей работы по развитию мышления детей с общим недоразвитием речи и оценить ее эффективность.

Основные задачи, необходимые для достижения цели:

- описать технологию коррекционно-развивающей работы;
- реализовать коррекционно-развивающую работу в контексте логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием речи;
- оценить эффективность проведенной работы по развитию мышления.

В соответствии с данными констатирующего эксперимента нами была составлена и проведена работа по развитию и совершенствованию умения пересказывать прочитанный текст. Для детей было подготовлено 3 задания:

1. Пересказ по сюжетной картинке. Для данного задания была подобрана сказка «Три поросёнка». Оно заключалось в том, что сначала детям был прочитан текст данной сказки. Затем им была предъявлена сюжетная картинка, по которой им нужно было пересказать «Три поросёнка». Оценивание пересказа осуществлялось по 3 параметрам: передача смысла текста, выразительность, самостоятельность.

2. Пересказ по серии сюжетных картинок. Для этого задания была взята сказка «Репка». Детям читался текст. После этого им была предложена серия из 6 картинок, по которой они должны были составить пересказ прочитанной сказки. Оценивание пересказа осуществлялось так же по 3 параметрам.

3. Пересказ по совместно составленному плану. Для этого задания была использована сказка «Лиса и журавль». Сначала нужно было прочитать текст, а потом составить план вместе с логопедом. По составленному плану ребенку требовалось пересказать сказку «Лиса и журавль». Оценивание пересказа осуществлялось так же по 3 параметрам.

После коррекционно-развивающей работы нами была повторно проведена диагностика связной речи на основе умения пересказывать текст.

1. «Пересказ знакомого текста». Была выбрана сказка «Теремок». Оценивалось умение полно и точно передавать смысл текста, выразительность пересказа, самостоятельность.

2. «Пересказ незнакомого текста». Для пересказа незнакомого текста нами была взята сказка «Маша и медведь».

Мы имеем следующие количественные результаты:

- Низкий уровень умения пересказывать текст никто из детей не имеет – 0%;
- Средний уровень имеют 6 учащихся – 60%;
- Высокий уровень имеют 4 учащихся – 40%.

Мы заметили, что после проведенной работы у всех детей повысился уровень умения пересказывать прочитанный текст. Если продолжить коррекционно-развивающую работу с детьми, то, предположительно, их результат может достичь высокого уровня развития этого умения.

Из всего вышеперечисленного мы пришли к выводу, что занятия по развитию и совершенствованию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи доказали свою эффективность. Для получения более высоких результатов следует продолжать коррекционно-развивающую работу с учащимися.

### Литература

1. Барина Е.А. Основы методики развития связной речи. Л.: [б. и.], 1971.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
3. Глухов В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР // Дефектология. 1990. № 6.
4. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология: научно-методич. журнал. 1988. № 3. С. 81–84.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). 2-е изд. М.: Просвещение, 1985.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

7. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избран. труды. М.: Аркти, 2005.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.
9. Орфинская В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей-алаликов и анартриков. Л., 1963.
10. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи // Психолингвистика и современная логопедия. М.: Экономика, 1997.
11. Правдина О.В. Логопедия. 2-е изд. М.: Просвещение.
12. Прищепова И.В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи. СПб.: КАРО, 2008.
13. Сугрובה Т.А. Предпосылки к овладению навыком чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32). С. 73–75. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589284251.pdf> (дата обращения: 14.03.2021).
14. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М.: ГНОМ и Д, 2000.
15. Хватцев М.Е. Логопедия. М., 1937.
16. Холоднова Л.Ф., Ерохина И.С., Сергеева Ю.М. [и др.] Инновационные подходы к организации логопедической помощи детям с нарушением речи: сб. аналитич. и науч.-методич. материалов / под ред. Г.Н. Кувшинова. М.: Москов. город. пед. ун-т, 2011.
17. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Экономика, 2012.

**TATYANA SMOLINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF COHERENT SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE RETELLING OF THE READ TEXT**

*The article deals with the information about the level of development of coherent speech of younger school children with general speech underdevelopment. There are described the neuropsychological and ontolinguistic aspects of the development of coherent speech of children with general speech underdevelopment.*

*The system of work to improve the coherent speech of primary schoolchildren with general speech underdevelopment based on retelling of the read text is given.*

**Key words:** *coherent speech, general speech underdevelopment, children with general speech underdevelopment, primary school students, improvement of coherent speech, retelling.*

УДК 376.37

**О.А. ТИТОВА**

(oksana.titova99@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ\***

*Данная статья содержит сведения о понятии «связная монологическая речь», её особенностях. Представлен опыт работы исследователей по проблеме развития данной формы речи у первоклассников с ОНР третьего уровня.*

*Описаны средства развития связной монологической речи у указанной категории обучающихся.*

*Приведена опытно-экспериментальная работа по развитию связной монологической речи у первоклассников с ОНР третьего уровня, определены эффективные средства ее развития.*

**Ключевые слова:** *общее недоразвитие речи, младшие школьники, средства развития связной монологической речи, монологическая речь, первоклассники с общим недоразвитием речи третьего уровня.*

В настоящее время проблемы развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня приобрели особую значимость. Актуальность работы состоит в том, что она направлена на изучение особенностей развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня и описание коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений с использованием специальных средств развития связной монологической речи.

Исходя из актуальности нашего исследования, предметом нашего исследования явился процесс развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня с помощью использования специальных средств.

Исследование было построено на предположении, что коррекция связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня будет эффективна, если использовать следующие средства:

- 1) описание предметов (с использованием схем);
- 2) рассказывание по картине и серии сюжетных картин;
- 3) рассказывание с элементами творчества и опорой на наглядный план;
- 4) пересказ литературных произведений;
- 5) придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему;
- 6) мнемотаблицы для составления рассказа.

Целью исследования явилось изучить особенности развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня и разработать коррекционно-логопедическую программу по преодолению нарушений с использованием специальных средств. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. охарактеризовать связную монологическую речь как значимый фактор развития устной речи первоклассников;
2. изучить особенности формирования связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня;
3. проиллюстрировать средства развития связной монологической речи;
4. провести диагностику уровня сформированности связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня;
5. описать коррекционно-логопедическую работу по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня;

\* Работа выполнена под руководством Козыревой О.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

6. проанализировать результаты коррекционно-логопедической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Проблемами изучения связной устной монологической речи занимались многие исследователи: Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Л.А. Долгова, Н.И. Жинкин, Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, А.Р. Лурья, О.А. Нечаева, С.Л. Рубинштейн, Т.Б. Чиркина. Они отмечали, что этот вид речи имеет более сложную организацию по сравнению с диалогической формой. Ими было введено понятие «монологическая речь», определена значимость развития данного вида речи для общего речевого статуса ребёнка [6].

Монологическая речь, как её определяет М.М. Алексеева и В.И. Яшина, – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Таким образом, высказывание содержит более полную формулировку информации [1].

А.А. Леонтьев отмечает, что, являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства [2].

Как пишет Т.А. Ладыженская, связная устная монологическая речь у детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо. Они могут самостоятельно составлять различные рассказы, вычленять главное, составлять сложные предложения, правильно использовать грамматические конструкции [6].

Анализируя научную литературу, посвященную особенностям связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня, в первую очередь мы рассмотрели понятие – общее недоразвитие речи и его ключевые характеристики.

Опираясь на практику логопедической работы, В.П. Глухов в одной из своих работ, писал, что в настоящее время под общим недоразвитием речи (ОНР) принято понимать такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения; при нормальном слухе и сохранном интеллекте. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи [4].

Проанализировав научные источники, вслед за такими учёными, как Т.А. Ладыженская, Р.Е. Левина, М.Р. Львов, С.Н. Шаховская [6, 8], мы выделили следующие особенности связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня:

- нарушения связности и последовательности изложения;
- её низкая информативность, «немотивированная» ситуативность;
- наличие смысловых пропусков и ошибок;
- трудности в языковой реализации замысла;
- длительные паузы;
- фрагментарный характер рассказов и пр.

Исходя из описанного нами выше, мы пришли к необходимости описания основных средств развития у детей связной монологической речи, к которым относят обучение:

- пересказу;
- рассказыванию по картинам;
- рассказыванию по серии сюжетных картин;
- рассказыванию из личного опыта;
- рассказыванию с элементами творчества;
- описанию предметов;
- рассказу по мнемотаблице.

Данные средства были широко описаны такими учёными, как М.М. Кониной, Е.И. Тихеевой, Т.А. Ткаченко, Е.А. Флериной и т. д. Ими были описаны технологии использования средств развития связной монологической речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи [3, 7].

Таким образом, развитие связной монологической речи, исходя из перечисленных нами её особенностей у первоклассников с ОНР третьего уровня, целенаправленное её формирование приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционно-логопедических мероприятий, направленных на преодоление ОНР.

В начале практического исследования в области изучения средств развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня мы организовали констатирующий этап эксперимента.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Еланская СШ № 3» Еланского района Волгоградской области, с детьми 6–7 лет, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня.

Для реализации цели исследования использовалась модифицированная методика диагностики связной монологической речи В.П. Глухова [4]. Данная методика включала в себя серию заданий, состоящих из:

- пересказа текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составления рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинения рассказа на основе личного опыта;
- составления рассказа-описания;
- окончания рассказа по заданному началу;
- придумывания рассказа на заданную тему.

По итогам обследования мы получили следующие количественные результаты уровня развития связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня: 2 первоклассника с низким уровнем – 25%, 5 первоклассников со средним – 62,5% и 1 первоклассник с высоким – 12,5%.

Таким образом, проанализировав результаты обследования детей, мы пришли к необходимости проведения коррекционно-логопедической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием специальных средств.

Для реализации нашей опытно-экспериментальной работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня мы составили цели, задачи и план работы по коррекции имеющихся нарушений.

Цель формирующего этапа исследования: описать организацию использования средств развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе коррекционно-логопедических занятий.

Основные задачи, необходимые для достижения цели:

- 1) описать коррекционно-логопедическую работу по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня;
- 2) реализовать коррекционно-логопедическую работу по развитию связной монологической речи у первоклассников с ОНР третьего уровня средствами описания предметов (с использованием схем); рассказывания по картине и серии сюжетных картин; рассказывания с элементами творчества и опорой на наглядный план; пересказа литературных произведений; придумывания рассказа на самостоятельно выбранную тему и мнемотаблиц для составления рассказа.

В ходе специального анализа литературы по данной теме нами были выбраны и модифицированы методики развития связной монологической речи В.П. Глухова, Л.В. Лебедевой, Т.А. Ткаченко [4, 7, 9], которые были включены в логопедические занятия, включающие себя средства развития связной монологической речи, описанные здесь ранее.

Нами был составлен примерный тематический план занятий по развитию связной монологической речи первоклассников с ОНР третьего уровня на период 1 месяца с проведением индивидуальных и подгрупповых занятий по 2–3 раза в неделю.

По итогам повторного исследования после проведённой коррекционно-логопедической работы мы выявили следующие количественные результаты уровня развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня: 1 первоклассник с низким уровнем – 12,5%, 4 первоклассника со средним – 50% и 3 первоклассника с высоким – 37,5%.

Из всего вышеперечисленного мы пришли к следующему выводу: отобранные и использованные нами в ходе коррекционно-логопедической работы средства развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня оказались эффективными. Рекомендуется проведение дальнейшей коррекционно-логопедической работы по преодолению имеющихся речевых нарушений [5].

### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
2. Барсукова А.С., Пяшкур Ю.С. Особенности связной монологической речи младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) // Альманах педагога. 2019. С. 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=30071> (дата обращения: 12.03.2021).
3. Галушкина А.С., Жабина Е.М., Артёмов С.А. Технология включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32). С. 11–14. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589281826.pdf> (дата обращения: 12.03.2021).
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием. М.: Аркти, 2004.
5. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2014. № 1. С. 112–115.
6. Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей. М.: Педагогика, 1990.
7. Лебедева Л.В., Козина И.В., Кулакова Т.В. [и др.]. Конспекты занятий по обучению детей пересказу с использованием опорных схем. М.: Центр педагогического образования, 2008.
8. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2012.
9. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам. М.: ВЛАДОС, 2017.

**OKSANA TITOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **MEANS OF THE DEVELOPMENT OF THE COHERENT MOLOGIC SPEECH OF THE FIRST-GRADE PUPILS WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

*The article deals with the data of the concept “coherent monologic speech” and its peculiarities. There is presented the experience of the work of the researches directed to the issue of the development of the form of speech of the first-grade pupils with the general speech underdevelopment of the third level. There are described the means of the development of the coherent monologic speech of this category of students. There is given the pilot work directed to the development of the coherent monologic speech of the first-grade pupils with the general speech underdevelopment of the third level, there are defined its efficient means of the development.*

**Key words:** *general speech underdevelopment, younger schoolchildren, means of the development of the coherent monologic speech, monologic speech, first-grade pupil with general speech underdevelopment of the third level.*

УДК 376.37

**Е.А. ХРАНОВСКАЯ, С.А. АРТЕМОВА**  
(khranovsk@mail.ru, art-sv\_2010@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ НАВЫКОВ РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

*Анализируются особенности навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня.  
Выявляются наиболее распространенные и типичные нарушения связной речи. Определяются  
основные направления коррекционно-педагогической работы по воспитанию навыков  
рассказывания у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.*

**Ключевые слова:** *связная речь, речевое общение, коррекционно-педагогическая работа,  
навыки рассказывания, общее недоразвитие речи.*

Одна из основных задач воспитания и обучения дошкольников – развитие речи и речевого общения. Ребенку за дошкольный период детства необходимо научиться рассказывать, не просто перечисляя и называя предметы, но и описывая их, рассказывать о явлениях, событиях и их очередности. Рассказ должен быть составлен из нескольких последовательных предложений, описывающих значимые характеристики и свойства предмета описания, события должны быть представлены в соответствии с логикой в определенной последовательности, т. е. речь ребенка должна быть связной. Связная речь являясь сложной формой речевой деятельности, представляет собой последовательное развернутое изложение, реализуемое через систему речевых средств.

В воспитании навыков рассказывания важно речевое и умственное развитие детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности.

У детей с нормальным речевым развитием в старшем дошкольном возрасте навыки рассказывания достигают довольно высокого уровня, что позволяет ребенку активно развиваться, находить друзей, успешно адаптироваться в школьном коллективе и обучаться [9].

Дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня испытывают трудности в овладении связным высказыванием, что часто связано с недостаточностью языковых средств, трудностями семантической организации связного текста. У дошкольников с общим недоразвитием речи возникают трудности при попытке выразить свою мысль, поэтому для них характерна замена связного высказывания односложными ответами на вопрос или повторение вопроса, а также искаженные по форме и смыслу высказывания (пропуски смысловых звеньев рассказа, замена слов, приводящая к искажению смысла, недостаточно распространенные или односложные высказывания).

Трудности формирования навыка рассказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи III уровня, – результат нарушений планирования и реализации речевого сообщения. Рассказывание, по мнению А.М. Дементьевой, является сложным речевым навыком, трудности овладения которым являются одним из симптомов нарушения связной речи при общем ее недоразвитии [6]. Стойкость нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня определяет актуальность научных изысканий в области технологии формирования навыка рассказывания.

С целью выявления эффективных путей воспитания навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня, нами были изучены особенности коррекционно-педагогической работы по воспитанию навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня, предложены коррекционные занятия с использованием современных приемов логопедического воздействия, проведен анализ полученных результатов.

Достижению цели исследования способствовало последовательное решение ряда задач.

Для решения первой задачи мы изучили научные исследования специфики становления навыков связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня, в результате чего, нами отмечено,

что рассказы детей с общим недоразвитием речи III уровня характеризуются в работах разных авторов нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пробелами, ситуативностью и четко выраженной «немотивированной» фрагментацией, низким уровнем фразовой речи [1, 7].

Одной из основных задач коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием III уровня, по мнению Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, В.И. Яшиной, является развитие умения рассказывать. Умение рассказать о себе, произошедших событиях, любимом мультфильме или персонаже, позволяет ребенку легко адаптироваться в коллективе сверстников, успешно выполнять задания воспитателя на занятиях, общаться и развиваться [7, 10].

Исследователями выявлено, что в коррекционном обучении детей с III степенью речевого недоразвития особое внимание необходимо уделять формированию связной монологической речи.

В разработку методик диагностики и систем коррекционно-педагогической работы с данными детьми большой вклад внесли В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, И.Н. Лебедева, Н.В. Серебрякова и др. [3, 7, 8, 9].

Процесс коррекционного формирования навыков связной речи предполагает особый подход для каждого вида рассказывания, предполагающий определенную специфику, структуру, методы и приемы работы. Воспитание навыков рассказывания способствует активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, внимания, памяти, наблюдения [1]. Дошкольники учатся выделять и сравнивать основные характеристики предметов, использовать необходимые слова, предложения для их обозначения, объединять предложения в связное последовательное сообщение [2].

Проведя теоретический анализ проблемы исследования, мы организовали эксперимент, где были определены особенности коррекционно-педагогической работы по воспитанию навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня и проведена диагностика навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

На констатирующем этапе исследования нами была организована диагностика уровня сформированности навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня. В основе обследования лежали методики Р.И. Лалаевой, В.К. Воробьевой, И.Н. Лебедевой и В.П. Глухова, которые были переработаны для обследования навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня [3, 5, 7, 8].

Методика констатирующей диагностики включала четыре серии заданий:

I серия. Выявление уровня развития навыков ориентировки в средствах языка, определение связности рассказа. Были использованы следующие задания: сравнение рассказа и бессмысленного набора предложений, сравнение рассказа и его деформированного варианта.

II серия. Определение умения составить связный рассказ по наглядным опорам: продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картины), определение содержания рассказа в диалоге и последующее составление рассказа с использованием наглядности. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

III серия. Умение воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение: пересказ небольшого литературного текста с опорой на картину, пересказ небольшого литературного текста без опоры на картину.

IV серия. Выявление специфики понимания и возможности передать содержание различных по жанровой принадлежности картин: составление связного рассказа по сюжетной картине, на которой изображенные объекты связаны между собой, составление связного рассказа по картине, на которой изображен пейзаж.

По результатам первого этапа исследования выявлено, что в целом из группы обследуемых детей с общим недоразвитием речи III уровня высокий уровень сформированности навыка рассказывания был выявлен у 10% дошкольников; средний уровень – у 70%; низкий уровень – у 20%.

У большинства детей были обнаружены следующие нарушения: отсутствие представлений относительно связного сообщения, ответы основаны на интуитивной догадке без опоры на существенные признаки, незнание признаков, присущих рассказу, сложности обоснования своего выбора, отказ

от организующей помощи, рассказ соответствовал изображенной ситуации, но состоял из малораспространенных, коротких предложений.

Далее, нами были определены и реализованы основные направления коррекционно-педагогической работы по воспитанию навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня. При планировании занятий мы опирались на методические рекомендации по обучению рассказыванию В.П. Глухова [4]. План работы предполагал проведение занятий с группой детей три раза в неделю в течение 6 месяцев. Продолжительность одного занятия 20–25 минут. На занятиях использовался речевой и наглядный материал, который включал иллюстрации, тематические картинки, серии сюжетных картинок, тексты и отрывки литературных произведений. Все занятия проводились в игровой форме, т. к. игра – ведущий вид деятельности дошкольников.

Особенностями построения занятий было: проведение подготовительных работ (подготовка к восприятию и предварительный анализ текстового содержания или визуального сюжета, выделение важных смысловых связей, последовательностей событий; языковой анализ текстового материала; включение лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, активирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие на занятиях; использование вспомогательных методических приемов, облегчающих усвоение детьми навыков связного изложения (вспомогательные вопросы, схемы выражения, различные иллюстративные материалы и т. д.).

Большое внимание необходимо уделялось развитию у детей способности планировать связные подробные высказывания. Работа над текстом проводилась как минимум в течение двух занятий.

В целях развития у дошкольников с логопедическим диагнозом общее недоразвитие речи III уровня навыков составления рассказов нами в процессе коррекционной работы было предусмотрено применение дифференцированного и индивидуального подхода с учетом уровня сформированности связной речи и индивидуальных особенностей восприятия информации и усвоения навыков.

На констатирующем этапе было выявлено, что из группы обследуемых детей с общим недоразвитием речи III уровня, высокий уровень навыков рассказывания наблюдается у 50% и средний уровень у 50%; низкий уровень отсутствует. Полученные результаты показали эффективность коррекционно-педагогической работы по воспитанию навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал значительную положительную динамику изменения состояния навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи III уровня: высокий уровень с 10% повысился до 50%, средний уровень снизился с 70% до 50%, низкого на контрольном этапе выявлено не было.

В целом коррекционно-педагогическая работа по воспитанию навыков рассказывания привела к тому, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня улучшилось понимание прочитанного, успешно сформированы навыки составления плана рассказа, рассказы стали более полными и подробными, менее выраженными стали смысловые пропуски.

Проанализировав полученные результаты экспериментальной работы, мы можем сделать вывод о высокой эффективности разработанной системы занятий по воспитанию навыков рассказывания и использованных методов, возможности применения его на практике, а также отметить наличие перспектив для дальнейшего исследования данной проблематики.

### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000.
2. Галушкина А.С., Жабина Е.М., Артемова С.А. Технология включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32). С. 11–14. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589281826.pdf> (дата обращения: 18.03.2021).
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
4. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. 1994. № 2.

5. Глухов В.П., Смирнова М.Н. Исследование особенности связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия. 2005. № 3. С. 13–24.
6. Дементьева А.М. Методика обучения рассказыванию в детском саду. М.: Учпедгиз, 1963.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи III уровня у дошкольников: (Формирование лексич. и грамат. строя). СПб.: Союз, 1999.
8. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009.
9. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001.
10. Яшина В.И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. М.: Academia, 1999. С. 456–460.

**EKATERINA KHRANOVSKAYA, SVETLANA ARTEMOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**SYSTEM OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGIC WORK AIMED AT THE TRAINING  
OF THE NARRATION SKILLS OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH  
UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

*The article deals with the analysis of the peculiarities of the narration skills of the children with general speech underdevelopment of the third level. There are revealed the most widespread and typical disorders of the coherent speech. There are defined the basic directions of the correctional and pedagogical work aimed at the training of the narration skills of the children with general speech underdevelopment of the third level.*

**Key words:** *coherent speech, verbal communication, correctional and pedagogic work, skills of narration, general speech underdevelopment.*

УДК 376.37

**П.В. ШЕВЯКОВА, Т.А. БОНДАРЕНКО**

(posheva98@yandex.ru, zhurbina-tatyana@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*На основе анализа психолого-педагогической литературы дается характеристика стилей семейного воспитания детей младшего дошкольного возраста. Рассматриваются теоретические аспекты особенностей формирования семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста. Приводятся данные диагностики стилей воспитания ребенка в семье и уровня сформированности семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста. Разработана система коррекционно-логопедической работы по формированию семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста с учетом стилей семейного воспитания. Проанализированы результаты данной работы.*

**Ключевые слова:** семья, семейное воспитание, стиль семейного воспитания, семантическая сторона речи, младший дошкольный возраст.

Важность семьи как института воспитания объясняется тем, что в семье ребенок находится довольно длительный период, и по продолжительности своего воздействия на человека ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Именно здесь происходит закладка основы личности ребенка, а также становление его речевых навыков. Однако не стоит забывать, что семья может выступать как в качестве положительного, так и в качестве отрицательного фактора воспитания.

Отечественные и зарубежные психологи и педагоги сходятся в едином мнении, что влияние семьи, неспособной воспитывать, приводит к серьезным нарушениям как в процессе социализации ребенка, так и в процессе становления жизненно важных умений и навыков. Учитывая тот факт, что в нашем исследовании речь идет о детях младшего дошкольного возраста, эта проблема стоит максимально остро, поскольку именно возраст 3–4 года является важнейшим периодом развития ребенка. Как раз в это время происходит становление личности и формирование важнейших речевых компетенций, в том числе и формирование семантической стороны речи.

В связи с особой воспитательной ролью семьи, имеющей ребенка младшего дошкольного возраста, возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание и, в нашем случае, речевое развитие ребенка. Таким образом, проблема влияния стилей семейного воспитания на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста является столь актуальной.

Наше исследование было проведено с целью изучения особенностей влияния стилей семейного воспитания на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста. Исходя из цели исследования, нами были сформулированы следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы и охарактеризовать стили семейного воспитания ребенка младшего дошкольного возраста.
2. Выявить особенности формирования семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста.
3. Подобрать методики для выявления стилей семейного воспитания ребенка младшего дошкольного возраста и уровня сформированности семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста и провести диагностику.
4. Разработать и апробировать систему коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста с учетом стилей семейного воспитания, а также проанализировать результаты данной работы.

Объектом исследования являлась семантическая сторона речи ребенка младшего дошкольного возраста, а предметом – особенности влияния стилей семейного воспитания на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста.

В статье Е.А. Дмитриевой указано, что «семейное воспитание – процесс, в котором родителям необходимо не только чувство любви к детям, но также ответственность, терпение и педагогическая компетенция» [5].

Стиль семейного воспитания – это целая система воспитания, которая подразумевает под собой осознание целей воспитания, формулировку задач, целенаправленное применение методов и приёмов, понимание того, что допустимо по отношению к ребёнку, а что неприемлемо [1].

В научной литературе описано множество различных толкований стилей семейного воспитания, однако психологи все же стараются придерживаться единой классификации, которая включает в себя авторитарный, попустительский, либеральный и демократический стили.

При авторитарном стиле воспитания наблюдается принуждение как основной метод воспитания, в деятельности родителей доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, единоличного принятия решений [6].

Попустительский стиль воспитания проявляется в семье как отсутствие всяческих отношений между родителями и детьми, отчужденностью членов семьи друг от друга [Там же].

Невмешательством родителей в процесс воспитания своих детей характеризуется либеральный стиль семейного воспитания. Детям предоставлен избыток свободы при незначительном руководстве родителей, которые не устанавливают каких-либо ограничений [4].

Самым оптимальным стилем воспитания, по мнению Л.С. Алексеевой, является демократический – тот, при котором в ребенке ценится его независимость и самостоятельность, к ребенку проявляется доверие и признается право на автономию [1].

Формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста представляет собой последовательный процесс, тесно связанный с когнитивным опытом, который ребенок накапливает в результате практической деятельности и общения со взрослыми [2].

Особое влияние на формирование семантической стороны речи оказывает игровая и предметно-практическая деятельность ребенка, речевое общение со взрослыми, стиль семейного воспитания и социокультурный уровень семьи, в которой воспитывается ребенок [3].

Младший дошкольный возраст знаменателен тем, что это возраст чрезвычайно возрастающей речевой активности, поэтому для родителей крайне важно быть внимательными к речи малыша [2].

С целью выявления влияния стилей семейного воспитания на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста нами был организован и проведен констатирующий эксперимент на базе МДОУ Центр развития ребенка № 4 Краснооктябрьского района Волгограда». В исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 3–4 лет и их семьи.

Для данного исследования были выбраны следующие методики:

1. Анкета С.С. Степанова «Стиль воспитания ребенка в семье» [7].

2. Методика на основе системы заданий О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [8] для обследования семантического развития младших дошкольников.

Анализ результатов исследования по анкете С.С. Степанова «Стиль воспитания ребенка в семье» [7] показал, что в выборке родителей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста, демократический стиль семейного воспитания демонстрируют 6 семей (60%), авторитарного стиля семейного воспитания придерживаются 3 семьи (30%), причем одна из них является неполной, а либерально-попустительского стиля семейного воспитания придерживается 1 семья (10%), которая является неполной.

По итогам исследования семантического развития младших дошкольников по методике на основе системы заданий О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [8] мы получили следующие результаты: низкий уровень показали 5 человек (50%), средний уровень демонстрируют 2 человека (20%) и высокий

уровень – 3 человека (30%). У детей с низким уровнем отмечены трудности в назывании всех частей речи, они выполняют задание с помощью логопеда. При определении обобщающего слова дети с низким уровнем перечисляют слова из тематической группы, не называя обобщающее слово.

Сопоставив результаты, полученные в ходе диагностики по методике на основе системы заданий О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [8] для обследования семантического развития младших дошкольников с результатами исследования по анкете С.С. Степанова «Стиль воспитания ребенка в семье» [7], можно сделать вывод о том, что стиль семейного воспитания оказывает непосредственное влияние на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста.

Нами была выдвинута гипотеза, согласно которой коррекционно-логопедическая работа по формированию семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста будет наиболее успешной при реализации следующих условий:

- родители будут придерживаться тех стилей воспитания, которые будут благоприятно влиять на развитие личности и речи ребенка;
- логопедическая работа по развитию семантической стороны речи у детей младшего дошкольного возраста будет учитывать особенности формирования семантической стороны речи в онтогенезе и особенности когнитивного и речевого развития детей младшего дошкольного возраста;
- в дошкольном образовательном учреждении и дома будет создана насыщенная, доступная, развивающая предметно-пространственная среда;
- будет осуществляться активное взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников с использованием различных форм работы: индивидуальные и групповые консультации, рекомендации по проведению дидактических игр дома, оформление наглядной информации, проведение родительских собраний.

На формирующем этапе исследования была проведена консультативная работа с родителями с целью осведомления их о том, какие бывают стили семейного воспитания и какое влияние они оказывают на развитие ребенка, а также с целью оптимизации процесса формирования семантической стороны речи детей младшего дошкольного возраста на уровне семьи.

Коррекционная работа длилась 4 недели. Проведено 10 индивидуальных встреч с родителями каждого из воспитанников, 1 консультация со всеми родителями совместно с психологом и 3 тематических родительских собрания. Работа с детьми проходила в групповом формате по 2 раза в неделю. Всего было проведено 8 занятий.

Непосредственно коррекционно-логопедическая работа с детьми младшего дошкольного возраста была направлена на формирование семантической стороны речи ребенка младшего дошкольного возраста с учетом стилей семейного воспитания.

Разработанный нами комплекс педагогических мероприятий, имеет следующие направления: уточнение названий предметов и активизация в речи слов, обозначающих предметы, выраженные именем существительным; развитие умения понимать и использовать в речи слова-признаки и качества предметов, выраженные именем прилагательным; развитие умения называть слова-действия (глаголы), связанные с движением, состоянием; развитие умения сравнивать и называть парные противоположные признаки предметов; развитие умения понимать и использовать в речи обобщающие слова.

По завершении коррекционно-логопедической работы нами был организован контрольный эксперимент, который показал, что можно говорить об успешности проведенной работы. При исследовании стилей семейного воспитания на контрольном этапе, как и на констатирующем, применялась анкета С.С. Степанова «Стиль воспитания ребенка в семье» [Там же]. После коррекционного воздействия в выборке родителей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста, демократический стиль семейного воспитания демонстрируют 8 семей (80%, динамика составила 20%). Авторитарного стиля семейного воспитания придерживаются 2 семьи (20%, динамика составила 10%), а либерально-попустительского стиля не придерживается ни одна семья (0%, динамика составила 10%).

При повторной диагностике уровня сформированности семантической стороны речи у детей младшего дошкольного возраста так же, как и на констатирующем этапе использовалась методика на основе системы заданий О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [8] для обследования семантического развития младших дошкольников. Анализ результатов исследования показал, что низкий уровень наблюдается у 1 человека (10%, динамика составила 40%), средний уровень демонстрируют 6 человек (60%, динамика составила 40%) и высокий уровень – 3 человека (30%, динамика составила 0%).

Таким образом, нам удалось расширить представления родителей о том, какие бывают стили семейного воспитания, как они влияют на развитие ребенка и какой из них является наиболее благоприятным. Также, родителям стало известно о важности проведения коррекционных занятий в домашних условиях, нами были предложены конкретные упражнения и игры, которые можно использовать дома. Это позволило организовать комплексное коррекционное воздействие как со стороны дошкольного образовательного учреждения, так и со стороны родителей, вследствие чего коррекционная работа, направленная на формирование семантической стороны речи, стала гораздо эффективнее.

### Литература

1. Алексеева Л.С., Плотник М.М., Спиваковская А.С. [и др.]. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка. Вып. 1. М.: ЦБКТ Минсоцзащиты населения Российской Федерации, 2005.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Академия, 2013.
3. Бородин А.М. Методика развития речи детей. 2-е изд. М.: Просвещение, 1981.
4. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
5. Дмитриева Е.А. Влияние семейного воспитания детей с речевыми нарушениями на преодоление речевого дефекта // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32) С. 22–25. [Электронный ресурс] URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589282209.pdf> (дата обращения: 14.12.2020).
6. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Academia, 1999.
7. Степанов С.С. Анкета «Стиль воспитания ребенка в семье». [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/anketa-stil-vospitaniia-v-seme.html> (дата обращения: 18.12.2020).
8. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2004.

**POLINA SHEVYAKOVA, TATYANA BONDARENKO**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **INFLUENCE OF THE STYLES OF FAMILY EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF THE SEMANTIC ASPECT OF SPEECH OF THE CHILD OF YOUNGER PRESCHOOL AGE**

*The article deals with the characteristics of the styles of the family education of the children of the younger preschool age on the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature. There are considered the theoretical aspects of the peculiarities of the development of the semantic aspect of speech of the child of the younger preschool age. The authors give the data of the diagnostics of education's style of children in families and the level of the development of the semantic aspect of speech of the children of the younger preschool age considering the styles of the family education, there are analysed the results of the work.*

**Key words:** *family, family education, style of family education, semantic aspect of speech, younger preschool age.*

УДК 376.37

**Е.А. ЯШКИНА**

(evgeniyayashckina@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ФОРМИРОВАНИЕ МНОГОЗНАЧНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ\***

*Анализируются слова с многозначным значением и процесс их формирования у детей с общим недоразвитием речи. Выявляются основные критерии определения уровня сформированности понимания слов с многозначным значением у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Определяются этапы работы по формированию многозначного значения слова.*

**Ключевые слова:** многозначное значение слова, дети с общим недоразвитием речи, дошкольный возраст, критерии исследования, этапы формирования многозначного значения слова.

Слово – это минимальная единица речи. Внешняя форма слова состоит из звуковой оболочки, звука или комплекса звуков, соответствующего законам того или иного языка. Однако не всякий звуковой комплекс будет являться словом. Слово, кроме внешней формы, должно иметь и внутреннее содержание. Лексическое значение слова и есть его внутреннее содержание.

Слова могут быть не только однозначными, но и многозначными. Однозначные слова имеют только одно значение, они как правило входят в различные тематические группы, например, названия одежды (куртка, шапка, шуба) или предметы обихода (кастрюля, чайник, сахарница). Однако большая часть слов в словаре имеют не одно, а несколько значений. Такие слова называются многозначными, т. е. способными одновременно с основным значением выражать целый ряд других значений. Эти значения возникают в результате переносимого употребления основного значения. Многозначность слов является важнейшим источником словарного запаса русского языка [7].

Н.М. Шанский выделяет такие переносы значений слов:

- на основе сходства по цвету: лисичка – гриб и лиса; по форме: баранка – хлебобулочное, изделие руль автомобиля; по внутренним качествам и свойствам: морж – морское животное и человек, который плавает в открытых водоемах зимой;
- по смежности (временной, логической, пространственной): группа – дети, посещающие детский сад, помещение в детском саду;
- по функции: дворник – очистительное устройство на стекле автомобиля и человек, убирающий улицы [6].

Одним из направлений в развитии речи детей дошкольного возраста является ознакомление с многозначными словами. При работе с многозначными словами не только расширяется и обогащается словарный запас детей, но и развивается их логическое мышление. Знание широкого спектра значений многозначных слов помогает дошкольнику понимать услышанное.

У дошкольников с общим недоразвитием речи нарушение развития словаря проявляется в отставании в формировании семантических полей по сравнению с нормой.

**Актуальность исследования.** В дошкольном возрасте у детей должна быть сформирована вся система родного языка, в которую входит – формирование многозначного значения слова у детей с общим недоразвитием речи. Актуальность темы исследования обусловлена недостаточной работой над формированием понимания многозначности значения слова, как отдельного направления словарной работы.

**Проблема исследования** заключается в выявлении особенностей формирования, понимания и употребления многозначных слов дошкольниками с общим недоразвитием речи.

\* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

**Объект исследования:** процесс формирования представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** особенности формирования представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** состоит в выявлении особенностей формирования представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи и разработке серии логопедических занятий на формирование представления о многозначности слова для детей этой группы.

**Гипотеза:** представление о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи будет формироваться успешнее, если:

- своевременно выявлено недостаточное представление о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи;
- разработана серия логопедических занятий по формированию представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи;
- подобраны и систематизированы специальные игры и упражнения на формирование представления о многозначности слова у детей с общим недоразвитием речи;
- проведена целенаправленная работа по формированию представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи.

**Задачи:**

1. Проанализировать разработанность проблемы формирования представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи в литературных источниках.
2. Изучить особенности формирования представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи.
3. Подобрать и систематизировать игры и игровые упражнения, которые будут использоваться на логопедических занятиях по формированию представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи.
4. Апробировать разработанную серию коррекционно-логопедических занятий, направленную на формирование представления о многозначном значении слова у детей с общим недоразвитием речи, и определить результативность этой работы.

**База исследования:** МДОУ «Детский сад № 100 Центрального района Волгограда».

Для исследования уровня сформированности понимания слов с многозначным значением у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была адаптирована и использована «Методика выявления уровня развития активного словаря», разработанная О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [5].

Исследование включало следующие критерии:

- понимание многозначного слова-предмета и слов-омонимов;
- понимание многозначного слова-признака;
- понимание многозначного слова-действия;
- понимание фразеологизмов.

Каждый критерий оценивался определенным количеством баллов:

- 4 балла – высокий уровень понимания значения многозначного слова, задание выполняет самостоятельно и без ошибок;
- 3 балла – средний уровень понимания значения многозначного, задание выполняет самостоятельно с незначительными ошибками;
- 2 балла – уровень ниже среднего, задание выполняет с небольшой помощью логопеда с незначительными ошибками;
- 1 балл – низкий уровень понимания значения многозначного, задание выполняет только с помощью логопеда;
- 0 баллов – задание не выполняет.

Таким образом, максимальный балл диагностики – 16. Исходя из максимального количества баллов, можно выделить три уровня сформированности номинативной функции речи. Низкий уровень ставится при выполнении 0–49% заданий (0–7 баллов); средний уровень при выполнении 50–89% заданий (8–13 баллов); высокий уровень: 90–100% (14–16 баллов).

В исследовании участвовало 16 человек. Результаты исследования уровня сформированности понимания многозначного значения слова у детей с общим недоразвитием речи отображены в табл.

*Таблица*

**Результаты исследования уровня сформированности  
понимания многозначного значения слова у детей с общим недоразвитием речи**

№	Имя Фамилия	Баллы				Баллы	Процент выполнения	Уровень
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4			
1	Анастасия С.	2	1	2	1	6	38%	Низкий
2	Ангелина С.	2	1	1	0	4	25%	Низкий
3	Анна Т.	2	2	2	1	7	45%	Низкий
4	Артем М.	2	1	1	1	5	30%	Низкий
5	Виктория Л.	2	1	1	1	5	30%	Низкий
6	Владислав К.	2	2	2	1	7	45%	Низкий
7	Денис Н.	2	1	1	0	4	25%	Низкий
8	Захар С.	2	2	1	1	6	38%	Низкий
9	Игнат В.	2	1	1	0	4	25%	Низкий
10	Константин Л.	2	2	1	1	6	38%	Низкий
11	Кристина З.	2	1	2	0	5	30%	Низкий
12	Макар С.	2	1	1	1	5	30%	Низкий
13	Матвей О.	2	1	1	0	4	25%	Низкий
14	Павел Д.	3	2	2	1	8	50%	Средний
15	Родион З.	3	2	2	1	8	50%	Средний
16	Роман Г.	2	2	2	1	7	45%	Низкий

По итогам обследования уровня сформированности понимания многозначного значения слова у 16 (88%) детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выявлен низкий уровень, у 2 (12%) дошкольников – средний уровень понимания многозначного значения слова. Наше исследование подтвердило необходимость проведения логопедической работы по формированию многозначного значения слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Работа по формированию многозначного значения слова у детей дошкольного возраста проводится поэтапно.

Первый этап – знакомство с новыми словами. Этот этап направлен на формирование у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи понятий многозначных слов. На этом этапе работы детей знакомятся со словами, которые могут обозначать одновременно как предметы, так действия и признаки. Например, слово «кулак». Кулак – сжатая кисть руки, кулак – богатый крестьянин.

Второй этап – закрепление и уточнение значений. Этот этап направлен на закрепление и уточнение понятий слов, которые имеют не одно значение. На этом этапе работы у детей происходит углубление понятий многозначных слов.

Третий этап – активизация в речь слов, имеющих несколько значений. Этот этап направлен на самостоятельное применение детьми полученных знаний, умений, навыков в ситуативной речи. На этом этапе осуществлялось закрепление умения выбирать из словарного запаса подходящее по семантике слова.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи на разных уровнях по-разному формируется словарный запас, проявляется разница объема пассивного и активного словаря, поэтому работа над многозначностью слов имеет большое значение. Данная работа должна идти не по пути накопления новых слов, а в направлении усвоения и раскрытия многозначности уже известных слов. При правильной организации системы занятий, у детей с общим недоразвитием речи будет повышаться уровень сформированности многозначного значения слова.

В настоящее время продолжается изучение проблемы, а также проводится специализированная работа по формированию многозначного значения слова у детей с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

### Литература

1. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. (Лексикология и лексикография: Избранные труды). М.: Наука, 1977.
2. Волкова Л.С. Логопедия. М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Гольштейн Ю.В., Зинченко С.В. Развитие речи дошкольников с речевыми нарушениями в процессе освоения многозначной лексики // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 2(25). С. 22–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1554707326.pdf> (дата обращения: 23.12.2020).
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методики выявления уровня развития речи дошкольников. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/28187727-Metodiki-vyyavleniya-urovnya-razvitiya-rechi-doshkolnikov-ushakova-o-s-strunina-e-m-uroven-rechevogo-razvitiya-doshkolnikov-mozhet-vyyavlyatsya-kak-v.html> (дата обращения: 10.09.2020).
6. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. 4-е изд., доп. М.: URSS: Либроком, 2009.

**EVGENIYA YASHKINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **DEVELOPMENT OF POLYSEMIC WORD MEANING OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*The article deals with the analysis of the word with a polysemic meaning and the process of their development of the children with general speech underdevelopment. There are revealed the basic criteria of the definition of the level of the development of the comprehension of the words with polysemic meaning of the preschool children with general speech underdevelopment. There are defined the stages of the work directed to the development of the polysemic word meaning.*

**Key words:** *polysemic word meaning, children with general speech underdevelopment, preschool age, research criteria, stages of development of polysemic word meaning.*

## Культурология

УДК 316.7

**ПАНЬ ЮНВЭНЬ**

(1113437556@qq.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ИНСТИТУТЫ БРАКА В КИТАЕ И РОССИИ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ\***

*Рассматриваются институты брака в Китае и России в историко-культурном аспекте. Определяются общие и различные черты и тенденции их деятельности по регулированию брачного возраста и решению вопроса о расторжении брака.*

Ключевые слова: институт брака, Китай, Россия, брачный возраст, расторжение брака.

#### **Введение**

Данная статья является частью авторского исследования «Концепт “брак” в китайском и русском этноязыковом сознании», направленной на выявление интегральных и дифференциальных признаков смыслового содержания названной когнитивной единицы у носителей неблизкородственных культур. В связи с тем, что нас интересует и историко-культурный аспект исследуемой проблемы, мы посчитали возможным рассмотреть в данном аспекте институты брака в Китае и России. Для освещения этого вопроса мы используем китайские и российские исторические документы, а также научные работы китайских и российских специалистов.

Цель данной работы – выявить общие и различные черты и тенденции работы институтов брака в Китае и России по регулированию возрастных параметров вступающих в брак людей и решению вопроса о расторжении брака.

#### **Описание исследования**

Рассмотрим деятельность института брака в Китае по регулированию брачного возраста.

В книге эпохи западного Чжоу (1027 до н. э. – 770 до н. э.) написано, что мужчины могут жениться в возрасте не ранее 30 лет, а женщины не раньше 20 лет, в другой книге этого периода предписывалось мужчине вступить в брак в возрасте не раньше 20 лет, а женщине – 15 лет. В период Чуньцю (770 – 476/403 гг. до н. э.) мужчинам приказывали жениться в возрасте до 20 лет, а женщинам – до 17 лет [11].

В династии Западная Хань (206 г. до н. э. – 24 г. н. э.) женщинам приказывали выходить замуж в возрасте до 15 лет, иначе увеличивали налоги для родителей в пять раз [Там же].

В династии Северная Ци (550 – 557 гг.) приказывали выдавать дочерей замуж в возрасте с 14 до 20 лет. Если это не выполнялось, родителей приговаривали к смертной казни [Там же].

В династии Тан (618 – 907 гг.) при правлении Тан Тайцзун мужчины могли жениться в возрасте после 20 лет, а женщины могли выйти замуж в возрасте после 15 лет. При императоре Тан Сюаньцзун – мужчины\ после 15, а женщины после 13 лет [Там же].

В 1934 г. был принят «Закон о браке китайской Советской Республики», который создал новую брачную систему, основанную на свободе брака и равенстве между мужчинами и женщинами. Закон гласит: «Возраст вступления в брак мужчины должен превышать 20 лет, а женщины – 18 лет» [Там же].

В 1981 г. 1 января вступил в силу новый Закон о браке. В нём был увеличен брачный возраст на 2 года для мужчин и женщин (22 года для мужчин и 20 лет – для женщин) [Там же].

В настоящее время мужчины могут вступать в брак в возрасте от 22 лет, а женщины от 20 лет [Там же].

\* Работа выполнена под руководством Чеснокова И.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Таким образом, в разных периодах истории Китая законный возраст вступления в брак сильно варьируется: максимальный возраст вступления в брак для мужчин составляет 22 года, минимальный возраст – после 15 лет, максимальный возраст вступления в брак для женщин – после 20 лет, минимальный возраст – после 13 лет. В целом до 1981 г. законный возраст вступления в брак в Китае увеличивался.

Теперь рассмотрим деятельность института брака в Китае по решению вопроса о разводе супругов.

В эпоху Ся, Шан, Западное Чжоу, Чуньцю брак заключается строго в соответствии с волей родителей и будущего мужа, женщины в семье фактически имеют статус «рабынь».

В начале династии Хань существовало чёткое правило: «семь законных поводов для развода с женой»: бездетность, прелюбодеяние, непослушание в отношении родителей мужа, болтливость, воровство, ревность и дурная болезнь. Однако определялись три случая, когда нельзя было отсылать от себя жену: если ей уже некуда вернуться, если с нею пережил трёхлетний траур или если женился бедным, а при ней разбогател. Они имели определённое прогрессивное значение, но существенным образом не влияли на патриархальную этику [10].

В бракоразводной системе династии Цин, к вышеназванному правилу и исключению из этого правила добавлялось следующее: если одна из сторон совершает преступление, то брак может быть расторгнут [Там же].

В гоминьдановский период существуют две формы развода: «развод по обоюдному согласию» и «развод с одной стороны» [Там же].

В 1934 г. под руководством Коммунистической партии был официально обнародован «Закон о браке китайской Советской Республики», который устанавливал условия и порядок заключения брака и развода: «... Если и мужчины, и женщины согласны на развод, то они могут развестись. Если одна из сторон настаивает на разводе, то можно развестись, но развод должен быть зарегистрирован в городском правительстве» [Там же].

Сегодняшняя бракоразводная система даёт свободу расторжения брака и мужчинам, и женщинам и уравнивает их в правах.

Китайская система разводов прошла четыре этапа.

Первый этап – это период рабовладельческого общества, не было свободы вступать в брак, развод тоже не являлся свободным.

Второй этап – это период феодального общества, когда появились новые формы развода: принудительный развод и развод путём согласования.

Третий этап – это период гоминьдановского правительства, феодальная система, существовавшая более двух тысяч лет, была свергнута. Наиболее заметным изменением в это время стало принятие принципа капиталистической свободы развода.

Четвёртый этап – это период жизни страны под руководством Коммунистической партии, в это время устанавливался принцип свободы брака и развода. По сравнению с прошлым, это – новая брачная система, которая впервые по-настоящему дала юридические гарантии права мужчин и женщин на развод, а также значительно повысила социальный статус женщин.

Таким образом, бракоразводная система Китая на ранних этапах своего существования строилась на неравенстве мужчин и женщин: женщины не имели независимого экономического и политического статуса. По мере развития общества институт брака в Китае стремится к совершенствованию, развивается в сторону демократизации, предоставляя людям свободу вступления в брак и расторжения брака и уравнивая права мужчин и женщин в этих процессах.

Теперь перейдем к рассмотрению деятельности института брака в России по регулированию брачного возраста.

До начала XX в. в России основной формой брака являлся церковный брак, при этом венчание было неотъемлемой частью свадебного ритуала. В этом случае условия заключения брака регулировались церковным брачным законодательством. До начала XVIII в. основным руководством для мо-

лодых супругов был «Домострой», написанный церковным деятелем Сильвестром ещё в XVI в. В те времена браки обычно заключались по воле родителей, точнее говоря, они основывались на взаимовыгодном слиянии родов или семейств [2].

Брачный возраст в России стал устанавливаться ещё в период Древней Руси. Браки заключались в очень раннем возрасте: мужчины могли жениться в 11 лет, а женщины могли выходить замуж в 10 лет [4, с. 486].

При Екатерине II в 1774 г. церковь устанавливала бракоспособный возраст в 13 лет для женщин и в 15 лет для мужчин, определяла также предельный брачный возраст для тех и других – 80 лет от рождения [3].

В 1835 г., не церковным, а уже государственным законом установлен запрет на вступление в брак лицам мужского пола ранее 18, а женского – 16 лет от рождения [6].

16 сентября 1918 г. сессией ВЦИК РСФСР был принят первый кодекс – «Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве», он установил брачный возраст для мужчин – 18 лет, для женщин – 16 лет [3].

С 1 января 1927 г. вступил в действие «Кодекс законов о браке, семье и опеке РСФСР», которым был принят единый брачный возраст для мужчин и женщин – 18 лет [Там же].

Основы законодательства СССР и союзных республик о браке и семье от 27.06.1968 г. также установили единый брачный возраст для мужчин и женщин в 18 лет [6].

В настоящее время согласно «Семейному кодексу Российской Федерации» брачный возраст составляет 18 лет, верхний предельный возраст регистрации не ограничен [5].

При наличии уважительных причин органы местного самоуправления по месту жительства лиц, желающих вступить в брак, вправе по просьбе данных лиц разрешить вступить в брак лицам, достигшим возраста 16 лет [Там же].

Таким образом, как в прошлом, так и в настоящем законный возраст вступления в брак в России относительно низок, что во многом тесно связано с общей численностью населения России.

Рассмотрим деятельность института брака в России по решению вопроса о разводе супругов.

Древнерусское бракоразводное право возникло вместе с венчальным браком и основывалось на византийской традиции. По учению древнерусского права, прекращение брака обуславливалось только физической смертью [4, с. 506].

В языческую эпоху господствовало понятие, что брак (с одной женой) простирается и за пределы гроба. Правовой статус жен был настолько низок, что они не могли просить развода по собственной инициативе. А муж был владельцем жены [Там же].

Со времён Древней Руси закон, который устанавливал статус супругов и членов семьи, базировался на основании их классового статуса. Сборник законов 1550 г. и Кодекс конференции 1649 г. устанавливали правила расчета размера компенсации, предоставляемой женщине на основе социального статуса ее мужа [7].

В XVIII и XIX вв. Православная Церковь установила следующие юридические основания для развода: измена одного из супругов, неспособность мужа поддерживать половую дееспособность в отношениях жены, длительное неизвестное местонахождение, двоеженство, болезнь, несовершеннолетие одного из супругов и неправильное кровное родство. На самом деле формально подать на развод могла только аристократия, а право на развод других сословий оставалось лишь теоретически, поскольку причины развода по каноническому праву часто не рассматривались епископом [Там же].

Петр I в 1720 г. позволил жёнам сосланных на вечную каторжную работу или выходить замуж за других, или поступать в монашество, или оставаться вне брачного союза [4].

19 декабря 1917 г. был принят декрет «О расторжении брака», рассмотрение бракоразводных дел возлагалось на местные суды (если инициатором развода был один из супругов), либо в органах ЗАГС (если инициаторами развода были оба супруга) [3].

Церковный брак, заключенный после 1918 г., не считался действительным. Новый брачно-семейный кодекс 1926 г. приравнивал все фактические браки к зарегистрированным. Законодательно сталинскую модель семейного союза оформил Указ Президиума Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 г.: юридически действительным признавался лишь зарегистрированный брак, усложнилась система расторжения брака [2].

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 10 декабря 1965 г. «О некотором изменении порядка рассмотрения в судах дел о расторжении брака» был существенно упрощен порядок расторжения брака [Там же].

В 1977 г. семейные нормы впервые вошли в Конституцию СССР: «Статья 53. Семья находится под защитой государства. Брак основывается на добровольном согласии женщины и мужчины; супруги полностью равноправны в семейных отношениях» [Там же].

Следует отметить, что в советский период бракоразводный процесс приобрел более цивилизованные черты, что даже в определенной степени явилось следствием признания прав за женой (женщиной). Развод мог быть совершен по взаимному согласию супругов в органах записи актов гражданского состояния. Однако лишь в суде мог быть расторгнут брак при наличии несовершеннолетних детей, спора об имуществе, алиментах, несогласии другого супруга [1].

Таким образом, Российское бракоразводное право проходит четыре основных этапа.

Первый этап – это этап религиозного права, который отрицает свободу развода и даже запрещает развод, а российское религиозное право рассматривает брак как естественную обязанность, а не частное право.

Второй этап был после Октябрьской революции, когда большевистская партия ставила своей целью упрочение социалистического режима и уничтожение остатков капиталистического строя.

Третий этап, после Великой Отечественной войны, был обусловлен резким сокращением численности населения, особенно резким сокращением численности мужчин, поэтому брачно-семейное законодательство на данном этапе направлено на поддержание стабильности брака и семьи и не способствует свободе развода.

Четвертый этап – после распада Советского Союза до настоящего времени российское брачное законодательство вновь отстаивало свободу развода, защищало интересы обоих супругов.

Совокупность этих четырех этапов законодательства отражает ход изменений, переживаемых российским обществом в целом.

Итак, бракоразводная система в России, как в своем становлении, так и в своем развитии, находилась под сильным влиянием религии, обычаев и культуры, долгое время не двигалась в сторону свободы развода. Только в советское время семейное право основывалось на свободном браке и свободном разводе и ограничивало влияние церкви на семейные отношения, поощряя моногамию и равенство супругов.

### **Заключение**

Общей чертой работы институтов брака в Китае и России по регулированию брачного возраста является варьирование возрастных параметров вступающих в брак людей в зависимости от социально-экономической ситуации в стране в определенный историко-культурный период. При этом сами возрастные параметры вступающих в брак людей в сопоставимые историко-культурные периоды различаются.

Общей тенденцией этой деятельности институтов брака в Китае и России является увеличение возраста вступающих в брак людей. При этом в настоящее время возрастная планка в Китае выше, чем в России.

Общей чертой работы институтов брака в Китае и России по решению вопроса о разводе является варьирование условий развода в зависимости от социально-экономической обстановки в стране в определенный историко-культурный период. При этом сами условия развода в сопоставимые историко-культурные периоды различаются.

Общей тенденцией этой работы институтов брака в Китае и России является расширение прав и свобод супругов (в первую очередь – женщин) на выход из брака. В настоящее время в Китае и России в решении вопроса о разводе каких-либо существенных отличий не обнаруживается.

Изученный материал позволяет отметить историко-культурную направленность работы институтов брака в Китае и России на оптимизацию брачных отношений с учетом интересов государства, общества и личности.

### Литература

1. Абраменко Г.И. Развитие законодательства о прекращении брака // Актуальные проблемы современной науки: V Междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х т. (г. Ставрополь, 16–20 фев. 2016 г.). Ставрополь: ЧОУ ВО «Ставропольский университет», 2016. С. 116–121.
2. Архивный комитет Санкт-Петербурга. [Электронный ресурс]. URL: <https://spbarchives.ru> (дата обращения: 11.12.2020).
3. Берая И.О. Развитие института брака в России // Актуальные проблемы права: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, нояб. 2015 г.). Москва: Буки-Веди, 2015. С. 162–165. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/law/archive/179/8964/> (дата обращения: 11.12.2020).
4. Владимирский-Буданов М.Ф. Обзор истории русского права. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
5. «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 06.02.2020). [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8982/d431b248afe31c49fd597b5beb10122ca74df291/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/d431b248afe31c49fd597b5beb10122ca74df291/) (дата обращения: 11.12.2020).
6. Якушев П.А. Минимальный возраст вступления в брак: традиционное и правовое регулирование: традиционное и правовое регулирование // Семейное и жилищное право. 2017. № 4. С. 33–36. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29783434> (дата обращения: 11.12.2020).
7. 库拉舍娃·娜达丽娅 当代俄罗斯离婚制度研究, 2015.
8. 李沂霖 中国古代婚姻解除限制及启示研究, 2015.
9. 吕叔湘 丁声树 现代汉语词典 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. – 北京: 商务印书馆, 2016 (2016. 10 重印).
10. 王红宝 论我国离婚制度的演变, 2003.
11. 许浩 《论中国妇女法定婚龄的演变》 镇江海洋大学学报, 2006.

PAN YONGWEN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

### INSTITUTIONS OF MARRIAGE IN CHINA AND RUSSIA: HISTORICAL AND CULTURAL ASPECT

*The article deals with the institutions of marriage in China and Russia in the historical and cultural aspect.  
There are defined the general and different features and trends of their work directed to the regulation  
of marriage age and solving the question of the dissolution of marriage.*

*Key words: institution of marriage, China, Russia, marriage age, dissolution of marriage.*