



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА





Уважаемые коллеги!

2020 год станет годом празднования **75-летия Победы** советского народа в Великой Отечественной войне над фашистской Германией. Организаторы конференции исходят из особой значимости юбилея, необходимости приобщения к подлинной истории нашего народа, его духовно-нравственным корням и культуре, национального своеобразия и исторического призвания России в период мирового противоборства в годы Великой Отечественной войны.

Президент РФ Владимир Владимирович Путин: *«Мы обязаны защитить правду о Победе, иначе, что скажем нашим детям, если ложь, как зараза, будет расплзаться по всему миру? Наглому вранью, попыткам переиначить историю мы должны противопоставить факты. Это – наш долг как страны-победительницы и ответственность перед будущими поколениями»* (послание Федеральному собранию от 15 января 2020 г.).

Шадринский государственный педагогический университет совместно с Международной академией наук педагогического образования и также ВУЗами-партнерами, при поддержке Департамента образования и науки Курганской области и Отдела образования Администрации города Шадринска проводит

Международную научно-практическую конференцию:

«РАДИ ЖИЗНИ НА ЗЕМЛЕ:

75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне

1941-1945 гг.»

Для участия в конференции приглашаются ветераны вооруженных сил, ученые и священнослужители, научные работники, преподаватели вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, студенты, занимающиеся научно-исследовательской работой, педагоги образовательных учреждений, представители молодежных организаций, руководители и специалисты органов власти и местного самоуправления, представители деловых структур и общественности.

Подробная информация о направлениях конференции, а также сроках и формате ее проведения представлена на официальном сайте ШГПУ <http://shgpi.edu.ru> в разделе «Календарь мероприятий».

Благодарим за проявленный интерес!

1(45)
2020

Научный журнал

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Издается с декабря 2008 г.

Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.Р. Дзиов, ректор ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный
педагогический университет»,
кандидат филологических наук,
доцент (Шадринск, Россия).

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО
РЕДАКТОРА**

Н.В. Скоробогатова, проректор
по научной и инновационной
работе ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный
педагогический университет»,
кандидат психологических наук,
доцент (Шадринск, Россия).

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

641870, Россия, Курганская
область, г. Шадринск, ул. Карла
Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

[https://elibrary.ru/title_about_new
.asp?id=60725](https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725)

ЖУРНАЛ

ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

Федеральная служба по надзору
в сфере связи,
информационных технологий и
массовых коммуникаций РФ,
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77 - 76229
12.07.2019.

© ШГПУ, 2020, № 1

Редакционная коллегия

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Президент
Международной академии наук педагогического образования, ГОУ ВО
Московской области «Московский государственный областной
университет», (Москва, Россия);

С.Б. Борисов, доктор культурологии, профессор ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет»,
(Шадринск, Россия);

Н.Н. Васягина, доктор психологических наук, профессор, заведующий
кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО «Уральский
государственный педагогический университет» (Екатеринбург, Россия);

Н.Г. Дубешко, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
дошкольного образования и технологий учреждения образования, УО
«Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет»,
(Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор, проректор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет» (Москва, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный по
международной деятельности университета экономики и общества
(Людвигсхафен на Рейне, Германия);

С.А. Парфенова, кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет»,
(Шадринск, Россия);

Н.Я. Прокотьев, доктор медицинских наук, профессор ФГАОУ ВО
«Тюменский государственный университет», (Тюмень, Россия);

В.Д. Пузанов, доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет»,
(Шадринск, Россия);

Ю.А. Токарева, доктор психологических наук, профессор ФГАОУ ВО
«Уральский Федеральный университет имени первого Президента
России Б.Н. Ельцина», (Екатеринбург, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат биологических
наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет», (Челябинск, Россия);

Цезарь Хендрик, доктор педагогики Высшей гуманитарной школы
Общества Знаний, (Щецин, Польша);

А.Г. Шуканов, кандидат филологических наук, профессор кафедры
русской филологии РГП ПХВ «Таразский государственный
педагогический университет» (Тараз, Казахстан).

Выпускающий редактор

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет»,
(Шадринск, Россия).

1(45)
2020

Scientific Journal

ISSN2542-0291

JOURNAL
OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Published from December 2008

Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical University”

EDITOR-IN-CHIEF

A.R. Dzirov, Rector of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

ASSOCIATE EDITOR-IN-CHIEF

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific and Innovational Work of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

ADDRESS OF THE FOUNDER AND EDITORIAL STAFF:

641870, Russia, Kurgan region, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

THE OFFICIAL WEBSITE OF THE JOURNAL:

<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

REGISTRATION IN THE SCIENTOMETRIC DATABASE RSCI:

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

THE JOURNAL IS REGISTERED:

Federal service for supervision of communications, information technology, and mass media of Russian Federation; Certificate of mass media registration ПИ № ФС 77 - 76229 12.07.2019.

© ShSPU, 2020, № 1

Editorial Staff

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of International Academy of Science of Pedagogical Education, Moscow region Moscow State Regional University (Moscow, Russia);

S.B. Borisov, Doctor of Culturology, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.N. Vasyagina, Doctor in Psychology, Professor, Department Chair of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Department Chair of Preschool Education and Technologies of Establishment of Education, Baranovichi State University (Republic of Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and Commissioner for International Activities of the University of Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

S.A. Parfenova, Ph. D. in History, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Ya. Prokopiev, Doctor of Medical Sciences, Professor of Tyumen State University (Tyumen, Russia);

V.D. Pusanov, Doctor of History, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

U.A. Tokareva, Doctor of Psychology, Professor of Ural Federal University of the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in Biology, Professor of South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia);

Cezary Hendrik, Doctor of Pedagogical Sciences of Higher Humanitarian School of the Society of Knowledge (Szczecin, Poland);

A.G. Shchukanov, Ph. D. in Linguistics, Professor, Department of Russian Philology, Taraz State Pedagogical University (Taraz, Kazakhstan).

Managing Editor

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

Редакционно-издательский совет

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.В. Крежевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

С.Л. Суворова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарипова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

E.A. Bykova Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.V. Krezhevskih, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.L. Suvorova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

*Перепечатка материалов возможна только с письменного
разрешения редакции журнала.*

*Авторы опубликованных материалов несут
ответственность за точность приведенных цитат,
собственных имен, прочих сведений и соответствие
ссылок оригиналу. Рукописи рецензируются.*

*Reprint of materials is possible only with the written
permission of the editorial Board.
The authors of published materials are responsible for the
accuracy of the cited quotations,
proper names, other information and correspondence of
links to the original. Manuscripts are reviewed.*

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	8
Ананьина Т.А., Семенова И.Н., Слепухин А.В. К вопросу о диалектической связи формирования универсальных учебных действий и предметных умений обучающихся (на примере организации работы с математическим материалом профильного уровня)	8
Андреева Н.А. Исследование проблемы одаренности в дошкольном возрасте	12
Васева Е.С., Бужинская Н.В. Особенности организации проектной деятельности студентов при обучении курсу «Компьютерное обеспечение образовательного процесса»	16
Вахрушева Л.Н., Зуева Е.А. Развитие представлений о правильном питании у детей 5–6 лет посредством познавательных сказок	19
Вахрушева Л.Н., Петухова О.Н. Формирование у четвероклассников умения анализировать арифметические задачи посредством интерактивной доски	24
Гринин А.В. Формирование здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении	27
Гойнаш А.В. К вопросу о состоянии рынка образовательных услуг в интернете (в сфере преподавания немецкого языка)	33
Жданова Н.М. Современные тенденции подготовки студентов к преподаванию окружающего мира в начальной школе	36
Каляева Ю.А. Ритмопластика как средство двигательного развития детей с умственной отсталостью	39
Камышева Е.Ю. Использование когнитивного инструментария как средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки	44
Котлованова О.В. Современное состояние проблемы формирования безопасного поведения чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста	49
Макарова Е.А. Компетентность личности	54
Микрюков Ю.В. Анализ динамики отношения курсантов военного вуза к выбранной профессии	57
Муртазаева М.М., Ермакова О.Д. Расширение возможностей обучения иностранному языку детей с ОВЗ на базе ФГОС	68
Пучинская Т.М. Межпредметная связь белорусской и русской литератур при проведении школьной научно-исследовательской работы	71
Пушкарева И.Н. Оценка биоэнергетических показателей организма женщин, занимающихся «Пилатес»	76
Пушкарева М.П. Иностранная художественная литература как средство формирования поликультурной компетентности будущих учителей английского языка	81
Русских И.Р. Приобщение младших школьников к оперному творчеству в детской школе искусств	86
Рыбакова В.В., Евсеева О.Ю. Эстетическое восприятие окружающей среды в процессе работы над городским пейзажем	90
Федулова С.В., Матвеева Т.И. Самооценка сформированности критического мышления школьников на уроках предмета «Технология»	94
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	98
Гребнева И.С., Толстикова О.Н. Особенности изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития	98
Слотина Т.В., Ярмулик М.В. Половые особенности психологической сепарации подростков от матерей и отцов	100
Шерешкова Е.А. Динамика показателей жизнеспособности у студентов педагогического университета	106
Шматкова И.В. Особенности проявления виктимности у подростков в разных сферах общения	111

CONTENT

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	117
Авраменко В.В., Романченко Я.И. Семантические особенности наименования приборов в немецком языке	117
Костина Ж.В. Классики русской литературы в филологической мысли Беларуси XIX века	119
Кухаренко Е.А., Сухаревская В.Н. Социальная мобилизация донецкой молодежи посредством СМК: направления и пути коммуникации	122
Филистова Н.Ю., Кадоркина Н.В. Лингвистические особенности категории времени и пространства в романе Брэма Стокера «Dracula»	125
Филистова Н.Ю., Москаленко Н.С. Вербальная репрезентация концепта «TIME» в литературе постмодернизма (на материале романа Курта Воннегута “Slaughterhouse-Five”).....	130
ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ.....	137
Помелов В.Б. Из истории лицейского образования в дореволюционной России	137
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Женщина Нового времени (история портретов первого выпуска Смольного института благородных девиц в Санкт-Петербурге).....	146
Информация для авторов.....	150

Content

PEDAGOGICAL SCIENCES	8
Ananyina T.A., Semenova I.N., Slepukhin A.V. To the issue of the dialectical connection of the formation of universal educational actions and students` subject skills (on the example of the organization of work with mathematical material of a profile level)	8
Andreeva N.A. The study of giftedness in preschool age	12
Vaseva E.S., Buzhinskaya N.V. Peculiarities of the organization of student project activities when teaching the course "Computer support of the educational process"	16
Vakhrusheva L.N., Zueva E.A. Development of ideas about proper nutrition in 5-6 years aged children through educational tales	19
Vakhrusheva L.N., Petukhova O.N. Forming the ability of fourth graders to analyze arithmetic problems through an interactive whiteboard	24
Grinin A.V. Formation of a health-saving environment in an educational institution	27
Hoinash A.V. On the issue of the educational services market on the Internet (in the field of German language teaching)	33
Zhdanova N.M. Modern tendencies in preparing students for teaching the subject "World around us" in primary school	36
Kalyaeva Ju.A. Rhythmoplasty as a means of motor development of mentally retarded children.....	39
Kamysheva E.Yu. Cognitive learning toolkit in the formation of a foreign language competence of students studying non-linguistic courses.....	44
Kotlovanova O.V. The current state of the problem of safe behavior formation in terrorism in preschool children.....	49
Makarova E.A. Person`s Competence.....	54
Mikryukov Yu.V. Analysis of the dynamics of the attitude of military university cadets to a chosen profession.....	57
Murtazaeva M.M., Ermakova O.D. Expanding Opportunities of Teaching English Language to Children with Disabilities based on the Federal State Educational Standard.....	68
Puchinskaya T.M. Interdisciplinary communication of Belarusian and Russian literatures in the process of school research work	71
Pushkareva I.N. Evaluation of bioenergetic indicators of the body of women engaged in «Pilates» ...	76
Pushkareva M.P. Foreign fiction as a means of forming multicultural competence of future English teachers	81
Russkikh I.R. The introduction of younger students to operatic creativity at the children's art school.	86
Rybakova V.V., Evseeva O.Yu. Aesthetic perception of the environment in the working on the city landscape.....	90
Fedulova S.V., Matveeva T.I. Self-assessment of the formation of critical thinking schoolchildren in the lessons of the subject "Technology"	94
PSYCHOLOGICAL SCIENCES.....	98
Grebneva I.S., Tolstikova O.N. Features of graphic activity of senior preschool children with delay of mental development	98
Slotina T.V., Yarmulik M.V. Sexual characteristics of psychological separation of adolescents from mothers and fathers	100
Shereshkova E.A. Dynamics of vitality indicators among students of a pedagogical university	106
Shmatkova I.V. Features of victimhood in adolescents in different spheres of communication	111

CONTENT

PHILOLOGICAL SCIENCES.....	117
Avramenko V.V., Ramanchanka Ya.I. Semantic features of the name of devices in German	117
Kostsina Zh.V. Classics of Russian literature in the philology of Belarus of the XIX century	119
Kukhareno E.A., Sukharevskaya V.N. Social mobilization of Donetsk youth through the QMS: directions and ways of communication.....	122
Filistova N.Yu., Kadorkina N.V. Linguistic peculiarities of the category of time and space on the basis of the novel "Dracula" by Bram Stoker	125
Filistova N.Yu., Moskalenko N.S. Verbal realization of concept TIME in postmodern literature (on the material of Kurt Vonnegut's novel "Slaughterhouse-Five").....	130
HISTORY AND ARCHEOLOGY	137
Pomelov V.B. From the history of lyceum education in pre-revolutionary Russia	137
Fantalov A.N., Malyazina M.A. The New Age woman (history of pupils' portraits of the Smolny Institute in Saint-Petersburg)	146
Information for authors	150

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 372.851

Татьяна Аркадьевна Ананьина

г. Екатеринбург

Ирина Николаевна Семенова

г. Екатеринбург

Александр Владимирович Слепухин

г. Екатеринбург

К вопросу о диалектической связи формирования универсальных учебных действий и предметных умений обучающихся (на примере организации работы с математическим материалом профильного уровня)

С позиции значимости формирования универсальных учебных действий посредством материала содержательных линий (их фрагментов), а также основных дидактических единиц школьного курса математики в статье определяется и описывается процедура «обратимости» деятельности обучающихся в цепочке «предметный материал» – «универсальные учебные действия». В качестве средства реализации «обратимости» предлагаются учебные задания, познавательные задания и учебно-познавательные задания к предметным задачам. Методология обратимости иллюстрируется для конкретных познавательных универсальных учебных действий (поиск и выделение необходимой информации, самостоятельное выделение познавательной цели, структурирование знаний, выбор способов решения задач в зависимости от конкретных условий, рефлексия способов и условий действия, контроль процесса деятельности, анализ, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, создание алгоритмов) на конкретном математическом содержании – задачах на построение сечений.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД), обратимость деятельности, алгоритмы решения задач, учебные задания, познавательные задания.

Tatiana Arkadievna Ananyina

Ekaterinburg

Irina Nikolaevna Semenova

Ekaterinburg

Aleksandr Vladimirovich Slepukhin

Ekaterinburg

To the issue of the dialectical connection of the formation of universal educational actions and students' subject skills (on the example of the organization of work with mathematical material of a profile level)

From the position of the importance of the formation of universal educational actions through the material of meaningful lines (their fragments), as well as the basic didactic units of the school mathematics course, the article defines and describes the procedure for the «reversibility» of students' activities in the chain «subject material» – «universal educational actions». Educational tasks, cognitive tasks, and educational-cognitive tasks for subject tasks are offered as a means of realizing «reversibility». The reversibility methodology is illustrated for specific cognitive universal educational actions (search and selection of necessary information, independent selection of a cognitive goal, structuring of knowledge, choice of methods for solving problems depending on specific conditions, reflection of methods and conditions of action, monitoring of the activity process, analysis, comparison, classification, the establishment of causal relationships, the creation of algorithms) on a specific mathematical content – tasks for the construction of sections.

Keywords: universal educational actions, reversibility of activity, problem solving algorithms, training tasks, cognitive tasks.

Введение. Анализ имеющихся в предметно-методической литературе материалов, посвященных методологии достижения у обучающихся школы современных образовательных результатов – универсальных учебных действий (УУД) (работы Т.Л. Блиновой, И.Г. Липатниковой, Е.Н. Эрентраут и др.) – показывает, что они формируются, в большей степени, для достижения сущности «широкого смысла» [2]. Этот смысл связан с воспитанием у

субъекта (ученика) способности «к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2] и раскрывается в материалах следующей содержательной структуры: использование определенного предметного содержания и(или) предметной деятельности для формирования определенных УУД. Однако отметим, что авторы, формулируя «широкий смысл» умения учиться как сово-

купности универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков и др.), указывают и на узкий смысл УУД, который рассматривается как «совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [там же].

универсальные учебные действия



предметные знания и умения. (*)

Сформулированное положение, обогащая проанализированные результаты исследований (например, [1], [4]-[6], [9] и др.), задает как структуру, условно представимую в виде перехода «от УУД – к определенному предметному содержанию или предметной деятельности», так и структуру последовательных диалектических переходов «от предметного содержания – к УУД и обратно».

Исследовательская часть. Исследуем возможность «обратимости» деятельности и конкретизируем результаты на примере организации работы обучающихся 10-11-х классов с материалом предметной области «Математика» (подготовка к ЕГЭ, профильный уровень, геометрия, задача 14).

При исследовании обратимся, например, к группе познавательных УУД и выделим в ней для надления «обратимости» следующие действия:

- поиск и выделение необходимой информации;
- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- структурирование знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль процесса деятельности.

Специально укажем в выбранной группе логические универсальные действия: анализ, синтез, сравнение, классификация объектов по выделенным признакам, установление причинно-следственных связей, а также следующее действие по постановке и решению проблемы – самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем поискового характера.

Выделение попеременной смены направления деятельности обучаемых (обучающихся) в связке из «предметных действий» и «конкретных УУД» как инструментальной основы процедуры «обратимости» определяет в качестве средства ее реализации совокупность учебных, познавательных и учебно-познавательных заданий.

С позиции сформулированных положений для иллюстрации надления «обратимостью» перехода от предметного материала к выделенным действиям из группы познавательных УУД приведем пояснительные суждения, формулировки математических задач, познавательные, учебные и учебно-познавательные задания, сформулированные на языке деятельностного подхода [3].

Сказанное определяет возможность и необходимость создания в процессе обучения школьников условий для цикличности выделенных смыслов, то есть для замыкания или «обратимости» (в смысле Ж. Пиаже [7]) деятельности по диалектической формуле:

При решении задач на построение сечений (без рассмотрения «трудных» в терм. В.И. Крупица задач) обучающиеся испытывают трудности по следующим основным причинам:

- отсутствие знаний методов (приемов, составляющих методы) построения сечений;
- несформированность умений применять конкретный метод в различных ситуациях;
- неумение выбрать конкретный метод для построения сечения в определенной ситуации.

Рассмотрим организацию деятельности по устранению выделенных причин на основе применения формулы (*).

Примеры задач на построение сечения, параллельно прямой(ым):

Задача 1. $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – параллелепипед. Построить сечение плоскостью ABC_1 . Доказать, что полученное сечение является параллелограммом.

Задача 2. Основание четырехугольной пирамиды $SABCD$ квадрат $ABCD$. Все ребра пирамиды равны a . Постройте сечение пирамиды, проходящее через диагональ основания AC , параллельно ребру SB .

Задача 3. В тетраэдре $DABC$ $AC=12$, $DB=9$. O – точка пересечения медиан треугольника ABC . Постройте сечение тетраэдра плоскостью, которая проходит через точку O и параллельна прямым AC и BD . Найдите площадь сечения, если угол между прямыми AC и BD равен 60° .

Познавательные задания:

- Решить задачи или найти в информационных источниках их решение и проанализировать полученную (представленную) в результате решения информацию с точки зрения: а) выделения шагов решения для каждой задачи, б) сходства в приемах решения для всех задач.

- Сформулировать свойство параллельности плоскостей, которое можно (следует) использовать при решении задач.

Учебное задание:

Оценить возможность личного удобства использования следующих шагов для решения рассмотренных задач:

а) нахождение вспомогательной плоскости, содержащей прямую, параллельно которой нужно построить сечение,

б) нахождение в этой плоскости точки, принадлежащей секущей плоскости,

в) построение в этой плоскости через найденную точку прямой, параллельно требуемой.

Учебно-познавательные задания:

– Сформулировать алгоритм решения задач на построение сечения (параллельного прямой или плоскости) для использования на экзамене.

– Сравнить тексты задач 1-3 и выделить слова-признаки, позволяющие узнать, что задачи решаются с помощью составленного алгоритма.

– Подобрать или составить (и решить) несколько задач, решение которых проводится по составленному алгоритму.

Задача 4. Точка M лежит на грани DAB тетраэдра $DABC$. Постройте сечение тетраэдра плоскостью, которая проходит через точку M и через точки K и T , лежащие на ребрах AC и BC соответственно.

Познавательное задание:

– Решить задачу, используя алгоритм метода следов:

а) выделим плоскость, в которой есть точка, и нет отрезка, являющегося стороной сечения (грань DAB назовем плоскостью α);

б) выделим плоскость, в которой есть отрезок – элемент сечения (в данном случае это грань ABC , назовем ее плоскостью β); прямую KT , содержащую этот отрезок, назовем прямой a ;

в) находим линию пересечения плоскостей α и β , получаем прямую b (в приведенном примере это прямая AB);

г) находим вторую точку X (она называется следом), принадлежащую секущей плоскости α и плоскости β – это точка пересечения прямых a и b ;

д) соединяем полученную точку X с данной точкой M ;

е) завершаем построение сечения, соединяя пары точек, принадлежащие одной грани.

Задача 5. Дана четырехугольная пирамида $SABCD$. Постройте сечение пирамиды плоскостью, которая проходит через точки M , K и T , лежащие на ребрах AB , BC и SD соответственно.

Задача 6. $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – куб, точка E – середина CD , F делит ребро AD в отношении 1:3, считая от точки D . В каком отношении делит ребро AA_1 плоскость, проходящая через точки B_1 , E , F ?

Познавательное задание:

– Решить задачи 5 и 6.

Учебно-познавательные задания:

– Сформулировать вывод о том, можно ли задачи 5 и 6 решить, используя алгоритм метода следов, примененный при решении задачи 4.

– Сформулировать алгоритм для решения задач 4, 5, 6.

Учебные задания:

– Выделить причину(ы) собственного затруднения при решении представленных задач.

– Сформулировать действия, которые помогут справиться с выделенными затруднениями.

Рассмотрим задачу, при решении которой на предметном уровне необходимо понимать, как можно построить сечение, используя дополнительно метод внутреннего проектирования. Выделенное пони-

мение может быть сформировано на основе применения следующих познавательных УУД: структурирование знаний; выделение необходимой информации; самостоятельное выделение познавательной цели; рефлексия способов и условий действия; контроль процесса деятельности; анализ; синтез.

Задача 7. В тетраэдре $SABC$ точки M , N и P лежат, соответственно, на гранях SAC , SBC и ABC . Постройте сечение пирамиды плоскостью, проходящей через точки M , N и P .

Пояснение для решения.

Для решения задачи выбираем одну из данных точек и грань α , в которой она лежит. Для построения следа, то есть второй точки на выбранной грани многогранника, нужно спроектировать две другие точки (не лежащие в грани α) на выбранную плоскость α , тем самым получив вспомогательную плоскость β , имеющую с гранью α общую прямую. Точка пересечения построенной прямой и прямой, проходящей через две другие точки, будет искомым следом.

В предложенной задаче соединяем точки M и N с вершиной S ; выполняя центральное проектирование на ребра AC и BC , получим точки M_1 и N_1 . При пересечении прямых MN и M_1N_1 получаем точку (след), которая лежит на секущей плоскости и в одной и той же грани с точкой P .

Далее, для построения сечения ...

Примечание: в случае использования метода внутреннего проектирования в призме проектируем точки, проводя через них прямые, параллельные ребрам.

Познавательные задания:

– Продолжить текст пояснения для решения.

– Провести анализы приведенного пояснения для решения задачи, выделив разные основания для анализа.

– Выделить элементы сечения, полученные при использовании метода внутреннего проектирования.

– Из представленного пояснения на основе использования анализа по одному из выбранных оснований составить алгоритм решения задачи методом внутреннего проектирования.

Дополняя представленный иллюстрационный материал, опишем средства «обратимости» для всего набора приведенных задач.

Учебно-познавательные задания к задачам 1-7:

– Проклассифицировать задачи на построение сечений по способам решения.

– На основе анализа, сравнения и сопоставления выделить слова-признаки (словосочетания), позволяющие отнести задачу к конкретному классу в полученной классификации.

– Выделить и сформулировать для всех задач пояснения к решениям, содержащие следующие конструкции «... (это) так, потому что ...».

– Установить соответствие между выделенными классами задач и ситуациями, в которых при-

меняются признаки параллельности и перпендикулярности прямых и плоскостей в пространстве.

Заключение. Проведенное нами исследование результативности включения заданий, обеспечивающих «обратимость» деятельности по представленной формуле (*), которое содержало наблюдение за работой учащихся, анкетирование

старшеклассников, собеседование с ними, а также диагностику успешности решения задач (в том числе при подготовке к ЕГЭ), показало эффективность формирования универсальных учебных действий (по признакам, представленным в [8]) и, одновременно, повышение предметной успеваемости обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий [Электронный ресурс] : межвуз. сб. науч. работ / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Л.В. Сардак. – Электрон. дан. – Екатеринбург, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителей [Текст] / А.Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Епишева, О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода [Текст] : кн. для учителя / О.Б. Епишева. – М., 2003. – С. 93-115.
4. Наука и образование в социокультурном пространстве современного общества [Текст]. Ч. 2 : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск : НОВА-ЛЕНСО, 2016.
5. Наука. Образование. Инновации [Текст] : материалы III междунар. науч.-практ. конф. НОИ-3, 12 февр. 2019 г., г. Анапа. – Анапа : НИЦ ЭСП в ЮФО (Научно-исследовательский центр «Иннова»), 2019.
6. Научный форум. Педагогика и психология [Текст] : сб. ст. по материалам IX междунар. науч.-практ. конф. – М. : МЦНО, 2017. – № 7 (9).
7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М., 1994. – 672 с.
8. Семенова, И.Н. К вопросу о диагностике уровня сформированности познавательных учебных действий у обучающихся [Текст] / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин О.В. Каликина // Инновационные подходы в решении научных проблем : сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. – Уфа : Изд-во НИЦ Вестник науки, 2019. – С. 202-209.
9. ЭПИ [Текст] : междунар. науч.-практ. журн. / Краснояр. гос. аграр. ун-т, Ачинский ф-л. – Ачинск, 2017.

REFERENCES

1. Sardak L.V. (ed.) Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informacionnyh tehnologij [Elektronnyy resurs] [Urgent issues of teaching mathematics, computer science and information technology]: mezhvuz. sb. nauch. rabot / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2018. – 1 jelektron. opt. disk (CD-ROM).
2. Asmolov A.G., et al. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstvija k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlja uchitelej [Formation of universal educational actions in a primary school: from action to thought. Knowledge system]. Moscow: Prosveshhenie, 2011. 159 p.
3. Ephisheva O.B. Tehnologija obuchenija matematike na osnove dejatel'nostnogo podhoda: kn. dlja uchitelja [Technology of teaching mathematics on the basis of activity approach]. Moscow, 2003, pp. 93-115.
4. Nauka i obrazovanie v sociokul'turnom prostranstve sovremennogo obshhestva: sb. nauch. tr. po ma-terialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Science and education in the sociocultural space of modern society. Iss. 2]. Smolensk: NOVA-LENZO, 2016.
5. Nauka. Obrazovanie. Innovacii: materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. NOI-3, 12 fevr. 2019 g., g. Anapa [Science. Education. Innovations]. Anapa: NIC JeSP v JuFO (Nauchno-issledovatel'skij centr «Innova»), 2019.
6. Nauchnyj forum. Pedagogika i psihologija: sb. st. po materialam IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Scientific forum. Pedagogy and psychology. No. 7 (9)]. Moscow: MCNO, 2017.
7. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow, 1994. 672 p. (In Russ.).
8. Semenova I.N. Slepuhin A.V., Kalikina O.V. K voprosu o diagnostike urovnja sformirovannosti poznavatel'nyh uchebnyh dejstvij u obucha-jushhihsja [To the issue of diagnosing the level of formation of cognitive learning actions among students]. *Innovacionnye podhody v reshenii nauchnyh problem*: sb. st. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Innovative approaches to solving scientific problems]. Ufa: Izd-vo NIC Vestnik nauki, 2019, pp. 202-209.
9. JePI: mezhdunar. nauch.-prakt. zhurn. [Economics. Law. Innovations.]. Krasnojarsk. gos. agrar. un-t, Achinskij f-l. Achinsk, 2017.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.А. Ананьина, учитель математики, СУНЦ Уральского федерального университета, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: t.ananjina@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3342-2694.

И.Н. Семенова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

А.В. Слепухин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: ikto2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1935-9318.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.A. Ananyina, Mathematics Teacher, Specialized Educational Research Center, Ekaterinburg, Russia, e-mail: t.ananjina@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3342-2694.

I.N. Semenova, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

A.V. Slepukhin, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: ikto2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1935-9318.

УДК 373.2

Наталья Александровна Андреева
г. Шадринск

Исследование проблемы одаренности в дошкольном возрасте

В статье рассматривается проблема одаренности детей дошкольного возраста, даются понятия терминов «одаренность», «детская одаренность», обосновывается важность выявления ее именно в дошкольном возрасте. Автором отмечается, что абсолютно каждый человек может рассматриваться как одаренный, важно выявить его задатки и создать определенные условия для их проявления и развития, подчеркивается мысль о том, что этот процесс должен осуществляться как можно раньше, но существуют и некоторые виды одаренности, которые проявляются значительно позже, в более старшем возрасте (т.е. находятся в потенциале). Дается краткое описание диагностических методов, содержания формирующего этапа опытно-экспериментальной деятельности и результаты исследования одаренности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: детская одаренность, способности, потенциальная одаренность, креативность, дошкольный возраст.

Natalya Alexandrovna Andreeva
Shadrinsk

The study of giftedness in preschool age

The article deals with the study of preschool children's giftedness, views the concepts "giftedness", "children's giftedness", justifies the importance of identifying it in preschool age. The author notes that absolutely everyone can be considered as gifted, it is important to identify his inclinations and create certain conditions for their manifestation and development, emphasizes the idea that this process should be carried out as early as possible, but there are also some types of giftedness that appear much later, at an older age (i.e., are in potential). A brief description of diagnostic methods, the content of the formative stage of experimental activity and the results of the study of the giftedness of preschool children is given.

Keywords: children's giftedness, abilities, potential giftedness, creativity, preschool age.

Одаренность – сложное многоуровневое образование, поэтому фиксирующий ее термин имеет не менее трех основных смыслов [2, С.59]. Широкий смысл термина «одаренность» характеризует общечеловеческую одаренность как способность к безграничному и всестороннему развитию каждого представителя человеческого рода. С точки зрения практически бесконечного развития общества, бесконечного развития медицины и здравоохранения, бесконечного совершенствования методов обучения и воспитания, абсолютно каждый человек может рассматриваться как одаренный, имеющий задатки к бесконечно высокому уровню развития всех человеческих талантов и способностей.

Промежуточный смысл термина «одаренность» обусловлен тем, что исходная безграничная одаренность, связанная со спецификой челове-

ской анатомо-физиологической и психической организации, оказывается всегда трансформированной конкретным достигнутым уровнем развития общества. Именно при рассмотрении конкретных уровней развития общества возникает проблема различения нормы и патологии.

В качестве нормы выступают такие индивидуальные вариации анатомо-физиологической и психической организации людей, на основании которых при благоприятных условиях могут быть сформированы высшие для данного исторического этапа индивидуальные проявления способностей, интеллекта, отдельных психических функций. Соответственно конкретно-историческая патология анатомо-физиологической организации характеризуется тем, что на ее основе при данном уровне развития общества высший уровень психического развития достигнут быть не может.

В ходе исторического процесса идет непрерывное расширение границ анатомо-физиологической и психической нормы благодаря новым медицинским, педагогическим и иным факторам, позволяющим даже ребенку с серьезными нарушениями достигать высоких уровней психического и личностного развития [4, С.58].

Говоря о принципиальной безграничности возможностей каждого человека, о его общечеловеческой одаренности, следует уточнить, что понятие «потенциальная одаренность» связано не только со спецификой анатомо-физиологической и психической организации конкретного человека, но и с возможностями, имеющимися у общества.

Все нормально-развивающиеся дети являются потенциально одинаково высокоодаренными, но эта одаренность «разно-вероятная», поскольку нормой в равной мере будет и та анатомо-физиологическая и психическая организация новорожденного, на основе которой может быть сформирован высший уровень способностей уже при обычных, т.е. социально-типичных на данный исторический момент условиях (высоковероятная потенциальная одаренность), и та, условия для развития которой хотя в принципе уже и существуют в социуме, но настолько редко встречаются, что вероятность соприкосновения с ними для отдельного человека очень мала (низко-вероятная потенциальная одаренность).

Е.М. Абакумова считает, что «детство – пора жизни, имеющая высочайшую самостоятельную ценность. Главная проблема в отношении незаурядных детей состоит не в том, чтобы заранее предвидеть степень их будущих успехов, а в том, чтобы уже теперь уровень их умственной нагрузки и виды занятий соответствовали бы их способностям. Важно, чтобы ребенок с необычными способностями прожил детские годы, не стесняемый в своем развитии, получая радость от полноты и своевременности приложения своих сил» [1].

Взгляд на детскую одаренность с позиции развития потенциала каждого ребенка обуславливает, необходимость формирования системы психолого-педагогического сопровождения выявления и развития талантливых детей в дошкольном образовательном учреждении, используем общие принципы:

- учета возрастных возможностей;
- развивающего и воспитывающего обучения;
- индивидуализации и дифференциации обучения.

При выявленной одаренности ребенка, проводится психолого-педагогический консилиум. На этом этапе педагоги осуществляем сбор дополнительной информации от других педагогов детского сада, родителей, изучаем специальную литературу для уточнения выявленной одаренности ребенка, определяем группу сопровождения и создаём условия для развития одаренного ребенка. Эффективность сопровождения одаренного ребенка возможна, если система

сопровождения тщательно выстроена, строго индивидуализирована. За 7 лет дошкольного детства происходит бурное физиологическое и психическое развитие ребенка, здесь же проявляются его первые склонности и способности, в том числе и творческие, которые следует вовремя заметить.

Раскрывая детскую одаренность, мы выделили систему следующих основных составляющих:

- Доминирование интересов и мотивов.
- Эмоциональная погруженность в деятельность.
- Воля к решению, успеху.
- Общая эстетическая удовлетворенность от процесса и продуктов деятельности.
- Понимание сущности проблемы, задачи, ситуации.
- Бессознательное, интуитивное решение проблемы.
- Стратегичность в интеллектуальном поведении (личностные возможности продуцировать проекты).
- Многовариантность решений, прогнозов.
- Искусство находить, выбирать (изобретательность, находчивость).

Диагностика детской одаренности осуществлялась нами в спокойной обстановке, в момент хорошего самочувствия и настроения ребенка, индивидуально.

Для диагностики одаренности дошкольников нами был использован опросник для выявления (экспертной оценки) одарённых детей А.А. Лосевой. Он включал характеристики 10 сфер, в которых дошкольник может проявить способности: интеллектуальной, академических достижений, творческой, литературной, артистической, музыкальной, технической, двигательной, художественной, социальной. Педагогам и специалистам предлагалось оценить по пятибалльной системе характеристики указанных сфер проявления одарённости. Характеристика, присущая дошкольнику в наивысшей степени оценивалась в 5 баллов, а самая низкая оценка – 2 балла. Далее вычислялась средняя арифметическая для каждого испытуемого и суммировались баллы [3].

Общее количество набранных баллов внутри одной области делилось на количество вопросов и полученное число фиксировалось, а усреднённые результаты по всем областям сравнивались между собой. Нами было выделено 3-4 наивысших показателя, и, ориентируясь на них, педагогу необходимо было создать условия для развития детских способностей.

Выбранная нами методика выполняла две функции: диагностическую, позволяющую количественно оценить степень выраженности у ребёнка одарённости и развивающую, как основание для маршрута его дальнейшего развития. Кроме того, родителям предлагалось заполнить специальный бланк ответов по качествам, которыми по обладает их ребенок, результаты обрабатывались. Одного ребёнка оценивали несколько

экспертов: родители, воспитатели, психолог, музыкальный работник, инструктор по физической культуре в дошкольном учреждении.

Количественные показатели диагностики по выявлению одаренности детей по опроснику А.А. Лосевой показали следующие результаты: низкий уровень (диапазон суммарного балла 1-2,4) – 10,5 %, средний уровень (диапазон суммарного балла 2,5-3,5) – 76%, высокий уровень (диапазон суммарного балла 3,6-5,0) – 13,5 %.

Для более точного выявления предпосылок детской одаренности нами использовалась дополнительно методика «Карта одаренности» (адаптированная А.И. Савенковым). В ней для упрощения обработки результатов было выровнено число вопросов по каждому разделу, а также был введён «Лист опроса», позволяющий сравнительно легко систематизировать полученную информацию. Возрастной диапазон применения данной методики исследования – от 5 до 10 лет. Методика помогает решению следующих задач: диагностике (позволяет количественно оценить степень выраженности у ребёнка различных видов одарённости и определить, какой вид одарённости у него преобладает в настоящее время) и развивающей (помогает разработать программу его дальнейшего развития).

На основе результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы разрабатывалось ее содержание на формирующем этапе. Для проведения формирующего этапа нами был разработан комплекс заданий, дающий возможность определения нестандартного мышления каждого ребенка. Целью его было формирование детской одаренности на основе внедрения занимательных заданий, включающих художественно-эстетическое развитие ребенка, воспитание творческой индивидуальности, креативности, эмоциональной отзывчивости, открытости, выразительности и эмоциональности.

В процессе формирующего этапа нами решались следующие задачи:

- разработка программы творческого развития детей старшего дошкольного возраста в соответствии с результатами диагностики констатирующего этапа опытно-поисковой работы;

- реализовать на практике разработанные программы творческого развития одаренных детей.

В соответствии с реализацией поставленных задач педагогами и специалистами, осуществляющими работу с одаренными детьми, были разработаны индивидуальные программы развития, позволяющие обеспечить здоровьесбережение детей и получившие одобрение психолого-медико-педагогического консилиума дошкольного учреждения.

Предложенная программа включала план занятий, индивидуальную и самостоятельную дошкольника с учетом художественно-эстетической области одаренности. Цикл занятий рисованием предполагал, например, определенную тематику «Настроение», «Говорящие рисунки», «Нарисуй музыку»,

«Трудная дорога», «Молния» и другие, которые позволяли достаточно легко выразить на бумаге то, что детям трудно было объяснить словами.

Важной составляющей работы с детьми, одаренными в области художественно-эстетической области было включение в педагогический процесс использование нетрадиционных техник изображения: витраж, граттаж, набрызг, пластилинография, рисование по сырому. Выполнение работ в нетрадиционных техниках легло в основу выставки «Мы открываем мир».

В процессе самостоятельной работы детьми были выполнены рисунки с использованием различных изобразительных материалов (гуашь, акварель, сангина, пластилин и др.) на темы «Несуществующее животное», «Ожившие предметы», «Корабли будущего», объединенные впоследствии в альбом творчества.

Интересным был опыт реализации совместных с родителями проектов на тему «Мир в твоём окне», в процессе которого использовались смешанные техники. Кроме того, ребенок представлял свой проект, получая опыт публичного выступления. Лучшие проекты были представлены на городской конкурс, авторы получили дипломы за 1 и 3 место.

Важным составляющим компонентом развития детского творчества является создание в группе не только центра детского творчества, но и особой творческой атмосферы. С этой целью был выделен и оборудован специальный уголок, находящийся в зоне доступности детей, в котором были представлены различные изобразительные материалы, бумага разной фактуры, бросовый и природный материал для создания индивидуальных и коллективных работ, коллажей, для подготовки к выставкам.

Одновременно с реализацией индивидуальных программ развития детей, педагогам приходилось осуществлять активное взаимодействие с родителями, чтобы помочь им осознать индивидуальные потребности своего ребенка и создать полноценные условия для развития его одаренности. Для родителей были организованы и проведены тестирование «Степень моей одаренности», консультация на тему «Одаренный ребенок», мастер-класс «Рисуем нетрадиционно», семинар-практикум «Мы сделаем это вместе».

Качественный анализ показал, что уровень предпосылок одаренности детей в экспериментальной группе значительно повысился в сравнении с показателями на констатирующем этапе. Так, большинство детей демонстрировали не только заинтересованность процессом, но и увлеченность, проявили инициативу, не нуждались в помощи и дополнительных разъяснениях. Подавляющее большинство детей успешно справились с творческими заданиями, их работы оказались эмоционально выразительными, а выбор выразительных средств адекватно соответствовал замыслу и творческой задумки.

Несмотря на то, что в группе преобладал средний балл (75%), однако можно отследить позитивную тенденцию в развитии предпосылок одаренности детей, так как на констатирующем этапе средний уровень продемонстрировали 80% детей. Также сократилось количество низких показателей по критериям с 7,5% до 5% по группе, увеличился процент детей, которые могут проявить более высокие творческие способности, нежели на предыдущих этапах работы (с 12,5% до 20%).

Качественный анализ показал, что уровень предпосылок одаренности детей в экспериментальной группе значительно повысился в сравнении с показателями на констатирующем этапе. Так, большинство детей демонстрировали не только заинтересованность процессом, но и увлеченность, проявили инициативу, не нуждались в помощи и дополнительных разъяснениях. Подавляющее большинство детей успешно справились с творческими заданиями, их работы оказались эмоционально выразительными, а выбор выразительных средств адекватно соответствовал замыслу и творческой задумки.

По результатам контрольного этапа опытно-поисковой работы мы сделали следующие выводы:

- у детей преобладает средний уровень одаренности, однако значения приблизились к показателям более высокого уровня, нежели на начальном этапе работы;
- увеличилось количество детей, способных

проявлять оригинальность и своеобразие творческого мышления;

- большинство детей смогли проявить самостоятельность творческого поиска (им не потребовалась помощь взрослого или подсказки других детей);
- позитивно изменилось отношение ребёнка к процессу творчества (более ярко выражена эмоциональная окрашенность, увлечённость) также, как и реализация творческого замысла (полнота, изменения, осознанность);
- вырос уровень инициативы детей в группе (в выборе вида деятельности, создании замысла, выборе средств) при выполнении творческих заданий;
- дети демонстрировали эмоциональная открытость, отзывчивость, проявление интереса, желания включиться в творческую деятельность;
- творческая активность детей повысилась.

Таким образом, контрольный этап опытно-поисковой работы позволил не только выявить уровень общей одаренности детей по различным критериям оценки, но и позволил определить эффективность разработанных программ развития детей, направленных на создание художественно-культурной среды, проанализировать и проследить положительную динамику развития предпосылок одаренности каждого ребенка в группе по сумме всех выделенных показателей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абакумова, Е.М. Развитие творческого потенциала воспитанников учреждения дополнительного образования [Текст] / Е. М. Абакумова // Учитель в школе. – 2008. – № 4. – С. 92-95.
2. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: природа и диагностика [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: ЦНПРО, 2013. – 208 с.
3. Глотова, Г.А. Творческая одаренность личности. Проблемы и методы исследования [Текст]: учеб. пособие / Г.А. Глотова. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 128 с.
4. Куршина, Л.Ю. Одаренность: современные тенденции определения понятия [Текст] / Л.Ю. Куршина // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. – Краснодар, 2017. – С. 57-61.

REFERENCES

1. Abakumova E.M. Razvitie tvorcheskogo potenciala vospitannikov uchrezhdenija dopolnitelnogo obrazovaniya [The development of the creative potential of institutions of additional education]. *Uchitel' v shkole [School teacher]*, 2008, no. 4, pp. 92-95.
2. Bogojavlenskaja D.B., Bogojavlenskaja M.E. Odarennost': priroda i diagnostika [Giftness: nature and diagnosis]. Moscow: CNPRO, 2013. 208 p.
3. Glotova G.A. Tvorcheskaja odarennost' lichnosti. Problemy i metody issledovaniya: ucheb. posobie [Creative giftedness of personality. Problems and research methods]. Ekaterinburg: UrGU, 1992. 128 p.
4. Kurshina L.Ju. Odarennost': sovremennye tendencii opredeleniya ponjatija [Giftness: current trends in the definition of a concept]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. [Urgent issues of modern psychology]*. Krasnodar, 2017, pp. 57-61.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Андреева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: andreeva9914@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6517-8614.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Andreeva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associated Professor of the Department of Theory and Methods of Pre-school Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: andreeva9914@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6517-8614.

УДК 378.14

Елена Сергеевна Васева

г. Нижний Тагил

Надежда Владимировна Бужинская

г. Нижний Тагил

Особенности организации проектной деятельности студентов при обучении курсу «Компьютерное обеспечение образовательного процесса»

Актуализируется необходимость применения проектного метода обучения в процессе подготовки будущего учителя. Обсуждаются особенности подготовки будущих учителей к проектной деятельности в рамках обучения курсу «Компьютерное обеспечение образовательного процесса». Проектная деятельность студентов предполагает разработку элементов методики обучения по теме школьного предмета, выбранной студентом с учетом профиля подготовки. Предложен набор элементов темы, соответствующих им электронных образовательных ресурсов, которые должны быть разработаны в процессе работы студента над проектом. Набор элементов темы включает постановку целей и задач проекта, план реализации, теоретический материал по модулям, практические задания для учащихся с описанием процедуры их оценивания, материалы для контроля знаний, методическую копилку, материалы для обсуждения проекта, литературу по проекту. Определены критерии оценивания проекта, а также шкала оценивания.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, компьютерное обеспечение образовательного процесса, электронный ресурс, критерий оценивания.

Elena Sergeevna Vaseva

Nizhny Tagil

Nadezhda Vladimirovna Buzhinskaya

Nizhny Tagil

Peculiarities of the organization of student project activities when teaching the course "Computer support of the educational process"

The necessity for the application of the project method of teaching in the process of preparing a future teacher is being updated. The peculiarities of preparing future teachers for project activities as the part of the course "Computer support of the educational process" are discussed. Students' project activities involve the development of elements of a teaching methodology on the subject of a school subject chosen by the student taking into account the profile of training. A set of theme elements is proposed and electronic educational resources corresponding to them that should be developed in the process of student work on the project. A set of theme elements includes setting goals and objectives of the project, a realization plan, theoretical material on modules, practical exercises for students with a description of their assessment procedures, materials for controlling knowledge, a methodical bank, materials for discussing a project and literature on the project. The criteria for evaluating the project as well as the rating scale are defined.

Keywords: project method, project activity, information and communication technologies, computer support of the educational process, electronic resource, assessment criterion.

Современному обществу нужны специалисты, способные самостоятельно ставить перед собой цель деятельности, намечать пути ее достижения и получать, в конечном итоге, положительные результаты. Следовательно, подготовка на уровне высшего образования должна вестись на основе методов, которые нацелены на самостоятельный поиск и обработку необходимой информации, получение опыта решения учебно-исследовательских и учебно-практических проблем.

Одним из таких методов является метод проектов, который предусматривает не только усвоение студентами суммы минимально необходимых знаний и умений, но и направленность деятельности студента на результат, который возможно получить в процессе решения проблемы.

Еще в конце девятнадцатого века популярный философ и педагог Джон Дьюи считал, что накопление опыта является необходимым условием развития личности и предлагал обучение «путем де-

лания», при котором обучающиеся извлекали знания из собственного опыта. Дальнейшее теоретическое описание и осмысление этот метод находит в работах Уильяма Килпатрика. Килпатрик определяет метод проектов как «от души выполняемый замысел», при этом проект уже не связан с какой-то определенной предметной областью и в идеале должен выполняться без участия педагога. Именно за отсутствие роли учителя концепция Килпатрика была подвержена резкой критике, в том числе и со стороны его друга и наставника Джона Дьюи. По мнению Дьюи проект должен быть совместной деятельностью обучающегося и педагога, так как часто обучающемуся не хватает знаний для доведения проекта до результатов, и он остается на стадии «замысла» [5].

Нашел метод проектов сторонников и в русской педагогике. Метод проектов рассматривался как способ превращения «школы учебы» в «школу жизни» [7]. Но в 1931 году проектное обучение

было осуждено и запрещено постановлением ЦК КПСС, и повторный интерес к данному вопросу возник лишь спустя долгие годы в 1980-х.

В настоящее время наблюдается рост внимания научной общественности к использованию проектной технологии обучения в образовании в целом. Этапы проектной деятельности представлены в исследованиях Е.С. Полат [6], В.П. Беспалько [1], И.А. Колесниковой [4] и др. Каждый из этих авторов указывает, что проектная деятельность обязательно должна включать целеполагание, планирование, конструирование и оценку результатов.

Метод проектов можно рассматривать как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне определённым практическим результатом [6].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования определяет универсальную компетенцию, как результат освоения программы бакалавриата – разработка и реализация проектов, согласно которой будущий выпускник должен быть «способен определять круг задач, в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения» [8].

Бакалавриат – это законченное высшее образование, получение которого дает право выпускнику работать по профессии. Соответственно получение образования на ступени бакалавриата должно предполагать общую фундаментальную подготовку, достаточную для осуществления профессиональной деятельности, в том числе и в области умений и видов деятельности по разработке и реализации проектов. Таким образом, одной из основных задач преподавателя в организациях высшего образования является приобщение студентов к проектной деятельности, в процессе которой не только учитываются их индивидуальные особенности, но и формируется собственная мировоззренческая позиция, профессиональные компетенции. Реализация проектной деятельности в процессе обучения дает уникальные возможности развития творческих способностей студентов, их самостоятельности, ответственности, формирования умений планировать свою деятельность и принимать решения [2, 3].

Рассмотрим особенности подготовки будущих учителей к проектной деятельности. Проектная деятельность реализуется в рамках обучения по курсу «Компьютерное обеспечение образовательного процесса».

В нашем вузе дисциплина «Компьютерное обеспечение образовательного процесса» является частью учебного плана по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и включена в блок «Дисциплины (модули). Вариативная часть». Курс реализуется в НТГСПИ на кафедре информационных технологий. Содержание курса

логически связано с другими предметами профиля «Информационные технологии», «Общая педагогика», «Общая психология», основы которых студенты должны знать, чтобы при изучении курса «Компьютерное обеспечение образовательного процесса» они могли выбрать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для организации учебного процесса и разработать элементы методики изучения темы с применением ИКТ.

Аудиторная работа по данному курсу построена следующим образом. На лекциях студенты знакомятся с понятийным аппаратом, возможностями применения информационно-коммуникационных технологий, рассматривают психолого-педагогические и методические аспекты применения ИКТ в образовании, изучают основы конструирования современной информационной образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

Проектная деятельность осуществляется в рамках лабораторных работ – студенты разрабатывают элементы методики обучения теме с применением ИКТ. Тему студенты выбирают самостоятельно с учетом профиля подготовки.

Работая над проектом студенты разрабатывают электронный курс, включающий различные материалы для учащихся. В таблице 1 представлен список электронных образовательных ресурсов, которые могут являться элементами темы и сервисы для их разработки.

На первом занятии студентам предлагается выбрать тему проекта и обозначить ее актуальность. Для более четкой постановки целей и задач проекта рекомендуется провести анкетирование и/или интервьюирование учащихся. Затем необходимо представить план работы по проекту и разработать необходимые материалы. При этом, каждая лабораторная работа направлена на формирование умений работы в определенном сервисе. На последнем этапе студентам предлагается оформить все материалы в единый ресурс и представить его однокурсникам.

Результаты проекта предлагается оценивать по следующим критериям.

- определена актуальность темы;
- обоснована необходимость разработки ресурса, продемонстрирована его значимость;
- планируемые учебные цели сформированы в терминах деятельности учащихся и ориентированы на предметные, метапредметные и личностные результаты;
- представлен план реализации проекта;
- описаны мероприятия по реализации проекта;
- разработаны необходимые материалы для решения задач проекта;
- обоснованы критерии оценивания деятельности учащихся.

Структура электронного курса

Элемент темы	Электронный образовательный ресурс	Сервисы для разработки
Постановка целей и задач проекта	Опрос	https://oproso.ru/
План реализации проекта	Диаграмма Ганта	www.canva.com https://ganttpro.com/ru/
Теоретический материал (по модулям)	Презентация Буклет Сайт	www.canvacom Google презентации https://editor.printdesign.ru/products/redaktor_bukletov Google Сайты https://ru.wix.com/ https://www.ucoz.ru/
Практические задания для учащихся с описанием процедуры их оценки	Презентация Таблица	www.canvacom Google презентации Google таблицы
Материалы для контроля знаний	Тест Опрос	Online Test Pad Google Forms
Методическая копилка – дополнительные материалы по проекту	Ребусы Чайноворды Игры	Online Test Pad https://learningapps.org/
Материалы для обсуждения проекта	Блог	http://blockly.ru/
Литература по проекту не менее семи источников, оформленных по ГОСТу 2008.	Таблица	Google таблицы

Каждый параметр предлагается оценивать по трехбальной шкале: 0 – не реализован, 1 – частично реализован, 1 – полностью реализован. Итоговая оценка выставляется на основе мнения однокурсников, преподавателей и самооценки.

Подобная организация работы по данной дисциплине помимо приобретения студентами умений и опыта разработки и реализации проектов способствует решению ряда дидактических задач:

- развитие умений выбора современных технологий обучения и диагностики, связанных с

применением информационных и коммуникационных технологий;

- развитие практических умений использования современных образовательных технологий, основанных на применении ИКТ;

- формирование умений разработки и оценки качества цифровых образовательных ресурсов;

- формирование умений применения информационно-коммуникационных технологий для организации взаимодействия участников образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во ИР-ПО МО РФ, 1995. – 336 с.
2. Гребнева, Д.М. Современные формы обучения проектной деятельности студентов в сфере информационных технологий [Электронный ресурс] / Д.М. Гребнева, А.В. Заплатин // Наука и перспективы. – 2017. – № 4. – Режим доступа: nir.esrae.ru/16-164. – 24.12.2019.
3. Иванова, С.В. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе [Текст] / С.В. Иванова, Л.С. Пастухова // Образование и наука. – 2018. – № 20 (6). – С. 29-49.
4. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст] / И.А. Колесникова. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
5. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса [Текст] / Е.С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43-47.
6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 272 с.
7. Свечников, К.Л. Метод проектов в советской школе [Текст] / К.Л. Свечников // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 109-115.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] : утв. Приказом М-ва образования и науки РФ от 22 февр. 2018 г. № 121. – Режим доступа: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-121/>. – 24.12.2019.

REFERENCES

1. Bespal'ko V.P. Pedagogika i progressivnye tehnologii obuchenija [Pedagogy and advanced learning technologies]. Moscow: Izd-vo IRPO MO RF, 1995. 336 p.
2. Grebneva D.M., Zaplatin A.V. Sovremennye formy obuchenija proektnoj dejatel'nosti studentov v sfere informacionnyh teh-nologij [Elektronnyi resurs] [Modern forms of teaching students' project activities in the field of information technology]. *Nauka i perspektivy [Science and Perspectives]*, 2017, no. 4. URL: nip.esrae.ru/16-164 (Accessed 24.12.2019).
3. Ivanova S.B., Pastuhova L.S. Vozmozhnosti ispol'zovaniya proektnogo metoda v obrazovanii i rabote s molodezh'ju na sovre-mennom jetape [Possibilities of project method using in education and work with youth at the current stage]. *Obra-zovanie i nauka [Education and science]*, 2018, no. 20 (6), pp. 29-49.
4. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskoe proektirovanie [Pedagogical projecting]. – Moscow: Akademija, 2005. 288 p.
5. Polat E.S. Metod proektov: istorija i teorija voprosa [Project method: history and theory of the issue]. *Shkol'nye tehnologii [School technology]*, 2006, no. 6, pp. 43-47.
6. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija [New pedagogical and infor-mation technologies in the education system]. Moscow: Akademija, 2009. 272 p.
7. Svechnikov K.L. Metod proektov v sovetskoj shkole [New pedagogical and information technologies in the education system]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2007, no. 1, pp. 109-115.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie: utv. Prikazom M-va obrazovanija i nauki RF ot 22 fevr. 2018 g. № 121 [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard of Higher Education - Bachelor in Education 44.03.01 Pedagogical Education]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-121/> (Accessed 24.12.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.С. Васева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: e-s-vaseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5442-3170.

Н.В. Бужинская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: nadezhda_v_a@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5821-136X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.S. Vaseva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Technology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution «Russian State Vocational Pedagogical University», Nizhny Tagil, Russia, e-mail: e-s-vaseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5442-3170.

N.V. Buzhinskaya, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Technology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution «Russian State Vocational Pedagogical University», Nizhny Tagil, Russia, e-mail: nadezhda_v_a@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5821-136X

УДК 378

Людмила Николаевна Вахрушева

г. Киров

Екатерина Алексеевна Зуева

г. Киров

**Развитие представлений о правильном питании у детей 5–6 лет
посредством познавательных сказок**

В статье рассматривается роль правильного питания в жизни детей, необходимость регулирования модели пищевого поведения детей для их здоровья. На основании анализа исследований и совместного обсуждения с воспитанниками 5–6 лет определены правила организации правильного питания, обозначенные в статье: питаться нужно регулярно, разнообразно и умеренно, несколько раз в день есть свежие овощи и фрукты, ограничить потребление сладкого, пить чистую воду, различать свежие и несвежие продукты, не употреблять недоброкачественные. Эти правила нашли отражение в содержании познавательных сказок, раскрытию потенциальных возможностей которых авторы уделяют особое внимание. Именно познавательные сказки были применены в качестве средства осознания детьми правил организации питания, воспитания ценностного отношения к собственному здоровью.

Ключевые слова: правильное питание, здоровье, дети 5–6 лет, познавательные сказки.

Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva

Kirov

Ekaterina Alekseevna Zueva

Kirov

Development of ideas about proper nutrition in 5-6 years aged children through educational tales

The article discusses the role of proper nutrition in the lives of children, the need to regulate the nutritional behavior of children for their health. On the analysis of studies and a joint discussion with children of 5-6 years old, the rules for organizing proper nutrition are defined, which are viewed in the article: children need to eat regularly, variously and moderately, eat fresh vegetables and fruits several times a day, limit the eating of sweets, drink clean water, understand the difference between fresh and stale foods; do not eat products of low-quality. These rules are reflected in the content of cognitive tales, finding out the potential capabilities of which the authors pay special attention. The cognitive tales were used as a means of children's understanding the rules of nutrition and the educating of a value attitude to their own health.

Keywords: proper nutrition, health, children 5-6 years old, cognitive fairy tales.

Введение.

Здоровье человека является основной жизненной ценностью. Организованное правильное питание обеспечивает нормальный рост и развитие организма, работу многих органов и систем, что требует достаточного поступления качественных пищевых веществ. Организм ребенка – это строительная площадка, на которой бурными темпами закладывается фундамент становления взрослого человека. Продукты питания – как «кирпичики», создают и укрепляют структуру тела. Именно в этот период важно сформировать у детей правильное представление о здоровом питании, воспитать правильное отношение к еде и собственному здоровью. Вопросами развития представлений о правильном питании у детей дошкольного возраста занимались Джейн Огден [9], Ферейдон Батмангхелидж [3], С.М. Мартынов [9], Е.А. Альбьева [2], В.Е. Демидова, А.Х. Сундукова [6], Лейлани ВизикоКнокс-Джонсон [11] и др. Поскольку в этот период происходит усвоение основных объемов информации, нацеленной на формирование представлений о здоровье, как важнейшей ценности человечества, и освоение фундаментальных жизненных стереотипов здорового поведения человека. А.С. Алексеева утверждает, что в детском возрасте формируется так называемый стереотип, иными словами модель пищевого поведения [1].

Проблема развития представлений о правильном питании – одна из важных составляющих формирования представлений о здоровом образе жизни. Данная проблема требует серьезного педагогического осмысления. Поскольку возраст 5-6 лет является сенситивным периодом, то именно в этот период дети наиболее восприимчивы к педагогическому воздействию. У детей активно развивается наглядно-образное мышление, что позволяет решить педагогическую задачу, направленную на развитие представлений о правильном питании [7]. Кроме того, у детей начинает совершенствоваться умение обобщать, что является основой словесно-логического мышления. Исходя из опыта

работы отечественных исследователей, воспитанники 5-6 лет способны рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, если это не выходит за пределы их наглядного опыта.

Джейн Огден считает, что у детей 5-6 лет необходимо формировать представления об общих принципах питания, которые являются основными группами продуктов (фрукты и овощи, зерновые культуры и макаронные изделия, мясные продукты, молоко и молочные продукты, высокожирные и сладкие продукты). Также исследователь указывает, что необходимо формировать правильные представления о приемах пищи (завтрак, обед, полдник, ужин), о том, какие продукты нужно кушать в определенный прием [10]. Большой вклад в пропагандирование целебных свойств воды внес доктор Ферейдон Батмангхелидж. Он считает, что самое главное – формировать представление детей о питьевом режиме, ведь человек состоит из воды, и недостаток воды может пагубно повлиять на работу внутренних органов, а, значит, на его самочувствие в целом. Необходимо ежедневно пить чистую воду [3]. С.М. Мартынов определяет, что детям, прежде всего, необходимо рассказывать о целебных свойствах фруктов и овощей. Он считает, что именно на полдник дети должны получать самые витаминные продукты [8]. В.Е. Демидова, А.Х. Сундукова предлагают прививать культуру питания детям, которая заключается не только в сервировке стола, но и в правильном выборе продуктов, в понимании того, что в недоброкачественных продуктах размножаются микробы. Детей 5–6 лет необходимо учить определять качество продукта (свежий или не свежий), опираясь на его внешний вид [6].

Исходя из вышесказанного, мы выделили общие правила развития представлений о правильном питании у воспитанников 5-6 лет (Рис. 1).

Развивая представления детей о правильном питании важно помнить, что необходимо учить детей любить здоровую еду и прививать пищевые привычки, которые помогут им сохранить здоровье в будущем.

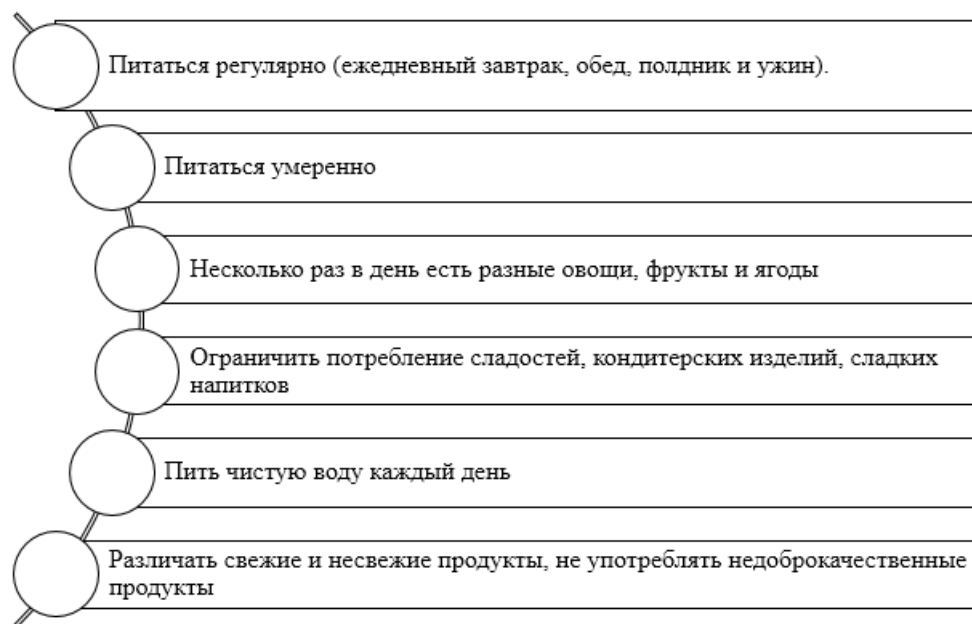


Рис. 1. Правила развития представлений о правильном питании у детей 5-6 лет.

Развивая представления детей о правильном питании важно помнить, что необходимо учить детей любить здоровую еду и прививать пищевые привычки, которые помогут им сохранить здоровье в будущем.

Исходя из того, что у детей 5-6 лет недостаточно развиты качества и навыки, связанные с самовоспитанием, мы определили актуальное средство, при котором дети получают представления о правильном питании и могут самостоятельно ими оперировать. Данным средством являются познавательные сказки, так как они развивают фантазию, мышление и знакомят детей с окружающим миром. Благодаря этому дети открывают для себя много нового и интересного, а самое главное познают реальные предметы и явления окружающего мира.

Сюжет познавательной сказки определяется смысловым посылом и выступает как некое правило действий героев сказки. Е.А. Альбьева [2] уделяет особое внимание рассказыванию о вреде сладостей и кондитерских изделий, ценности и важности овощей и фруктов, о том, что именно в сырых овощах и фруктах содержится большое количество полезных веществ, витаминов и микроэлементов. Лейлани ВизикоКнокс-Джонсон считает, что дети в 5-6 лет уже способны улавливать подтекст рассказа, а также практикуют способность связывать отдельные события, и устанавливать причины их возникновения [11]. В.В. Гербова [5] указывает, что педагогу перед рассказыванием сказки необходимо первоначально прочитать выбранное литературное произведение, осмыслить его, чтобы интонационно верно расставить акценты. После прочтения познавательной сказки необходимо организовать беседу с детьми для того, чтобы дети лучше могли понять содержание произведения, вычле-

нить причины поведения героя, усвоить представления, которые хотел сформировать писатель с помощью своей познавательной сказки. При обсуждении нужно опираться на текст содержания. Ранее мы раскрыли рекомендации по рассказыванию познавательных сказок, на которые опирались в ходе исследования [4].

Познавательные сказки о правильном питании позволяют раскрыть сложные темы в доступной и интересной для них форме. Для этого необходимо учитывать особенности познавательных сказок, а так же содержание, так как они должны быть понятны и доступны детям. Важно проводить рефлексию по содержанию сказок, чтобы обобщить и закрепить представления детей.

Исследовательская часть.

Вышеизложенные теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации целей нашего исследования, так как необходимо их практическое подтверждение в условиях экспериментальной работы. Нами была выдвинута гипотеза исследования, согласно которой развитие представлений о правильном питании у детей 5-6 лет посредством познавательных сказок будет эффективным при следующих условиях:

1. Если совместно с детьми 5-6 лет будут определены правила организации правильного питания;

2. Если после рассказывания сказки будут заданы вопросы, уточняющие содержание сказки, и направленные на выявление связи правильного питания и здоровья человека.

Основываясь на правилах организации правильного питания, которые отражены в рисунке 1, мы перешли к созданию сказок. Представляем правила и названия соответствующих познавательных сказок в виде таблицы 1.

Познавательные сказки, направленные на развитие представлений о правильном питании

Правила организации правильного питания	Познавательные сказки о правильном питании
Регулярный и разнообразный режим питания	«Завтрак, обед, полдник и ужин»
	«Поучительная сказка про еду»
Умеренность питания	«Слонёнок-обжора»
Прием несколько раз в день есть разных овощей, фруктов и ягод	«Волшебный сон про витамины»
	«О полезных овощах»
	«Страна Витаминия»
Ограничение потребления сахаров: сладостей, кондитерских изделий, сладких напитков.	«Долина сладостей»
	«Сказка о здоровом питании»
Питье чистой воды каждый день	«Без воды мы никуда!»
Различение свежих и несвежих продуктов, осторожное обращение с недоброкачественными продуктами.	«Ах, какие яблочки!»

Все проведенные нами занятия с применением познавательных сказок были организованы 2-3 раза в неделю с периодичностью в 1-2 дня, так как для осмысления познавательной информации из сказки детям требуется некоторое время для её усвоения. Приведем некоторые примеры. Каждый день ребенок должен кушать полезную еду, но необходимо сформировать представление о том, что надо кушать в меру, тогда и будет от этого польза. С целью формирования представлений детей об умеренном питании, мы выбрали сказку «Слонёнок-обжора» [10]. Затем разработали занятие «Умеренное питание», в ходе которого была рассказана данная сказка детям. В качестве сюрпризного момента и зрительного образа было использовано появление слонёнка, который хотел поделиться с ребятами забавной историей. Дети внимательно слушали сказку о герое. А затем была проведена беседа о том, что случилось с героем. В ходе беседы дети сами выявили неправильность действий героя, и рассказали о последствиях влияния избытка пищи для здоровья человека. Таким образом, у детей формировалось представление о том, что нужно делать, чтобы не переесть (делиться едой, кушать только свою порцию). А также закреплялось представление о том, что овощи помогают насытить организм человека.

Занятие «Осторожно! Испорченный продукт» было направлено на обогащение представлений детей о последствиях употребления испорченных и недоброкачественных продуктов. Мы самостоятельно придумали познавательную сказку «Ах, какие яблочки!». В начале была использована описательная загадка с целью активизации внимания детей. Представим её содержание:

Королевич из садов
 Всех порадовать готов.
 Есть с румяньким бочком
 И с весёлым червячком.
 Кругленькое с ямочкой
 Наливное...

После того, как дети отгадали загадку, им были заданы вопросы о качестве этого яблока. Далее было предложено послушать сказку про такое яблоко. Представляем содержание данной сказки:

Познавательная сказка «Ах, какие яблочки!»

В одном далёком краю возле большого дремучего леса расположилась маленькая деревушка с простым названием Берёзкино. И жил там Петя – очень любопытный и подвижный мальчик. Очень он любил гулять, но так как деревушка была совсем маленькая, это занятие ему стало казаться не таким интересным. Поэтому однажды он осмелился и ушел в дремучий лес, посмотреть что там. Увидел он там причудливые ветвистые деревья, разнообразные цветы, нашёл ежика с ежатами и даже пару раз заметил белку на ветках. Но вот деревья перед ним закончились, и вышел Петя на полянку, а посреди неё яблонька стоит, каких он раньше не видал никогда. Яблочки все как на подбор – спелые, наливные, а уж сладкие какие! Снял с себя Петя рубашку, завязал узелок и наложил туда яблок, пока они не начали вываливаться.

– Такие вкусные, такие красивые! Никому не дам, всё сам съем! – сказал он и стал искать дорогу домой.

Уже солнышко стало садиться, а Петя все никак не мог найти обратную дорогу, ох, и перепугался, думал всё, что останется совсем один в большом лесу. Вдруг услышал, как ветки зашумели, кусты затряслись, и поднялся шорох. Уже хотел Петя бежать, куда глаза глядят, но на счастье это оказался грибник дядя Миша – сосед из деревни, что живет через пару домов. Удивился он такой встрече и предложил проводить Петю домой. Шли они не спеша домой, дядя Миша то гриб найдет и в корзинку положит, то травку какую лечебную, а Петя все хвастался:

– Вот какие я яблочки нашёл! Красивые, спелые, сочные и такие вкусные!»

– Может, угостишь? – с улыбкой спросил сосед. Но мальчик покачал головой.

– Всё моё, всё сам съем!

Так потихоньку они и дошли до деревни и каждый разошёлся по своим домам. Весь вечер Петя ел яблоки и радовался своей находке в лесу.

– Всё моё, всё сам съем! – только и повторял мальчик несколько дней и ел свои яблочки. А они тем временем потеряли свой блеск, на некоторых стали появляться пятнышки, а кое-где и вовсе завелись червячки. Но Петя не собирался останавливаться, пока всё не съест – и съел.

Несколько дней он ел только яблоки, а под конец и вовсе испорченные кушал. И заболел у Пети живот, да так сильно, что слезы полились, и побежал на улицу, просить у кого-нибудь помощи. А там снова дядя Миша, корзинку свою чинит на крыльчке, в лес собирает грибы, ягоды да травы лечебные.

– Дядя Миша, помоги! Животик болит, сил нет терпеть! – И снова заплакал Петя. Поохал, сосед, повздыхал, но решил помочь мальчику.

– Нельзя быть таким жадным Петя, кушать всё нужно в меру и только свежее, зачем же ты испорченные яблочки ел? – приговаривал дядя Миша, а сам тем временем достал из своих запасов какие-то травки, сделал из них лечебный чай, после которого у сразу Пети перестал болеть живот.

С тех пор мальчик всегда стал есть только свежие фрукты и ягоды, а, если набирал их очень много, то только затем, чтобы поделиться с кем-нибудь.

Дети с удовольствием слушали познавательную сказку «Ах, какие яблочки!», которая позволила понять, что могут быть негативные последствия употребления испорченных и недоброкачественных продуктов для здоровья человека, то есть, установить причинно-следственные связи между употреблением испорченных продуктов.

Эта и другие познавательные сказки обеспечили развитие представлений детей 5-6 лет о правильном питании.

Заключение

Таким образом, проблема развития представлений о правильном питании у детей 5–6 лет является актуальной и значимой. Изучив работы Джейн Огден, Ферейдон Батмангхелидж, С.М. Мартынов, Е.А. Алябьева, В.Е. Демидова, А.Х. Сундукова и др., мы совместно с детьми определили правила организации правильного питания. В качестве основного средства мы разработали и апробировали познавательные сказки о правильном питании, раскрыли их потенциальные возможности, определили важность проведения беседы после рассказывания сказки с целью уточнения правильности представлений детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Р.Г. Особенности формирования основ правильного питания в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] : выступление на пед. совете из опыта работы / Р.Г. Алексеева. – Режим доступа: <http://www.moi-detsad.ru/konsultac621.html>.
2. Алябьева, Е.А. Дошкольникам о продуктах питания. Сказки и беседы для детей 4-7 лет [Текст] : метод. пособие / Е.А. Алябьева ; под ред. Т.В. Цветковой. – М. : ТЦ Сфера, 2019. – 112 с.
3. Батмангхелидж, Ф. Ваше тело просит воды [Текст] / Ф. Батмангхелидж ; пер. Е.А. Бакушева. – Минск : Попурри, 2018. – 208 с.
4. Познавательные сказки для детей 4-7 лет [Текст] : метод. пособие / сост. Л.Н. Вахрушева. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
5. Доронова, Т.Н. Воспитание, образование и развитие детей 4-5 лет в детском саду [Текст] : метод. рук. / Т.Н. Доронова, Т.И. Гризик, В.В. Гербова. – М. : Просвещение, 2006. – 192 с.
6. Демидова, В.Е. Здоровый педагог – здоровый ребенок. Культура питания и закаливания [Текст] : практ. рук. / В.Е. Демидова, А.Х. Сундукова ; под ред. И.А. Лыковой. – М. : Цветочный мир, 2013. – 96 с.
7. Карабаева, С.И. Детский сад: теория и практика [Текст] / С.И. Карабаева. – М. : Эдисон Пресс, 2011.
8. Мартынов, С.М. Овощи + фрукты + ягоды – здоровье: беседы врача-педиатра о питании детей [Текст] : кн. для родителей / С.М. Мартынов. – М. : Просвещение, 1993. – 158 с.
9. Огден, Д. Как приучить ребенка к здоровой еде. Кулинарное руководство для заботливых родителей [Текст] : пер. с англ. / Д. Огден. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – 304 с.
10. Шкурина, М. Сказка про слонёнка-обжору [Электронный ресурс] / М. Шкурина // Сказки : [web-сайт]. – Режим доступа: <https://skazki.rustih.ru/mariya-shkurina-slonyonok-obzhora>.
11. VisikoKnox-Johnson, L. The Positive Impacts of Fairy Tales for Children / L. VisikoKnox-Johnson // Hohonu : Academic Journal. – 2016. – Vol. 14. – Pp. 77-80.

REFERENCES

1. Alekseeva R.G. Osobennosti formirovaniya osnov pravil'nogo pitaniya v doshkol'nom vozraste: vystuplenie na ped. soвете iz opyta raboty [Elektronnyi resurs] [Features of the formation of the basics of proper nutrition in preschool age]. URL: <http://www.moi-detsad.ru/konsultac621.html>.
2. Aljab'eva E.A. Doshkol'nikam o produktah pitaniya. Skazki i besedy dlja detej 4-7 let: metod. posobie [Preschoolers about food. Tales and talks for children 4-7 years old]. In: Cvetkovej T.V. (ed.). Moscow: TC Sfera, 2019. 112 p.
3. Batmanghelidzh F. Vashe telo prosit vody [Your body asks for water]. Bakusheva E.A. (ed.). Minsk: Popurri, 2018. 208 p. (In Russ.).

4. Vahrusheva L.N. (ed.) Poznavatel'nye skazki dlja detej 4-7 let: metod. posobie [Cognitive tales for children 4-7 years old]. Moscow: TC Sfera, 2011. 80 p.
5. Doronova T.N., Grizik T.I., Gerbova V.V. Vospitanie, obrazovanie i razvitie detej 4-5 let v detskom sadu: metod. ruk. [The upbringing, education and development of children 4-5 years old in kindergarten]. Moscow: Prosveshhenie, 2006. 192 p.
6. Demidova V.E. Sundukova A.H. Zdorovyy pedagog – zdravyy rebenok. Kul'tura pitaniya i zakalivaniya: prakt. ruk. [A healthy teacher is a healthy child. Nutrition and hardening culture]. In Lykovej I.A. (ed.). Moscow: Cvetochnyj mir, 2013. 96 p.
7. Karabaeva S.I. Detskij sad: teorija i praktika [Kindergarten: theory and practice]. Moscow: Jedis'on Press, 2011.
8. Martynov, S.M. Ovoshhi + frukty + jagody – zdrav'e: besedy vracha-pediatra o pitanii detej: kn. dlja roditel'ej [Vegetables + Fruits + Berries - Health: pediatrician talking about child nutrition]. Moscow: Prosveshhenie, 1993. 158 p.
9. Ogden D. Kak priuchit' rebenka k zdravoj ede. Kulinaroe rukovodstvo dlja zabotlivyh roditel'ej [How to teach a child to eat healthy. A culinary guide for caring parents]. Moscow: Al'pina Pabliher, 2015. 304 p. (In Russ.).
10. Shkurina M. Skazka pro slonjonka-obzhoru [Elektronnyj resurs] [The tale of the elephant eater]. *Skazki [Tales]*. URL: <https://skazki.rustih.ru/mariya-shkurina-slonyonok-obzhora>.
11. VisikoKnox-Johnson L. The Positive Impacts of Fairy Tales for Children. *Hohonu: Academ-ic Journal*, 2016, vol. 14, pp. 77-80.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.Н. Вахрушева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usrl1524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

Е.А. Зуева, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: zueva.katerinaz@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0411-4454.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.N. Vakhrusheva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usrl1524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

E.A. Zueva, 5th year student of faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: zueva.katerinaz@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0411-4454.

УДК 373

Людмила Николаевна Вахрушева

г. Киров

Оксана Николаевна Петухова

г. Киров

Формирование у четвероклассников умения анализировать арифметические задачи посредством интерактивной доски

Статья посвящена рассмотрению вопроса формирования у четвероклассников умения анализировать арифметические задачи посредством интерактивной доски, приемам модернизации математического образования в начальной школе. Рассмотрены условия формирования умения у младших школьников анализировать задачи. Раскрыты основные методические приемы обучения анализу задач младших школьников с использованием интерактивной доски на уроке математики. Дана характеристика обобщенных показателей и критериев уровней сформированности умения анализировать арифметические задачи. В статье также представлены результаты исследования по результатам диагностики уровня сформированности умения анализировать арифметические задачи у четвероклассников. Результаты исследования вызвали необходимость разработки методического пособия для интерактивной доски с целью формирования у четвероклассников умения анализировать арифметические задачи.

Ключевые слова: умение анализировать задачи, арифметические задачи, интерактивная доска, четвероклассники.

Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva

Kirov

Oksana Nikolaevna Petukhova

Kirov

Forming the ability of fourth graders to analyze arithmetic problems through an interactive whiteboard

The article deals with the formation of fourth-graders' ability to analyze arithmetic problems through an interactive whiteboard, methods of modernization of mathematical education in primary school. The conditions for forming the ability of younger students to analyze problems are considered. The main methodological methods of teaching the analysis of problems of younger students using an interactive whiteboard in a math lesson are revealed. The characteristic of generalized indicators and criteria for the levels of formation of the ability to analyze arithmetic problems is given. The article also presents the

results of a study on the results of diagnostics of the level of formation of the ability to analyze arithmetic problems in fourth graders. The results of the study caused the need to develop a methodological guide for an interactive whiteboard in order to form the ability of fourth-graders to analyze arithmetic problems.

Keywords: ability to analyze problems, arithmetic problems, interactive whiteboard, fourth graders.

В настоящее время процесс обучения увеличивает умственную нагрузку детей на уроках математики, что негативно сказывается на активности во время урока. Педагог вынужден искать способы поддержания интереса детей к изучаемому материалу. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) говорится о том, что педагогу необходимо находить и разрабатывать новые приемы модернизации математического образования младших школьников [8].

Если школьники любят и интересуются математикой, значит, они умеют решать задачи. Соответственно, научив школьника решать задачи, мы окажем влияние на их интерес к предмету в целом, а также на развитие мышления и речи.

Проблемой обучения учащихся решению задач занимались М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро и другие [2, 5, 6]. С точки зрения, М.И. Моро, задача – это сформулированный вопрос, ответ на который может быть получен с помощью арифметических действий [6]. Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская в своих исследованиях говорят о том, что успешность решения задач зависит от умения их анализировать. Умение анализировать при этом является качеством личности, которое проявляется в готовности и возможности успешно анализировать [3].

Согласно М.В. Овчинниковой для формирования умения у младших школьников анализировать задачи необходимо создать следующие условия:

1. Проведение первичного анализа текста (представить ситуацию, выделить условия и требования, а также опорные слова);
2. Выделение известных, искомым величин;
3. Установление связи между данными и искомыми величинами;
4. Конструирования модели задачной ситуации (предметные, схематические, графические) и соотношения элементов задачи с элементами модели;
5. Установление полноты данных задачи (достаточность, недостаточность, избыточность);
6. Проведение рассуждения аналитическим и синтетическим способом [7].

ФГОС НОО видит ученика умеющим устанавливать зависимости между объектами и величинами, представленными в задаче, составлять план решения задачи, выбирать и объяснять выбор действий; решать арифметическим способом текстовые задачи и соответственно анализировать их [8].

Ученики начальной школы, в связи с преобладающим видом мышления, нуждаются в визуализации информации. Одним из эффективных средств визуального представления является интерактивная доска. По мнению К.М. Арынгазина, интерактивная доска – это одно из лучших техни-

ческих средств в организации взаимодействия учителя и учеников. Интерактивная доска является удобным инструментом для проведения уроков, который совмещает в себе преимущества маркерной доски и большого экрана проектора, а также позволяет сохранить все изменения и пометки, сделанные во время урока [1].

В обучении решению задач главным является не отработка умения решать определенные типы арифметических задач, а приобретение учениками опыта проведения анализа разнообразных текстовых конструкций задач. Опираясь на труды педагогов и методистов, в той или иной мере исследовавших проблему формирования умения анализировать задачи, мы выделили основные методические приемы обучения анализу задач младших школьников с использованием интерактивной доски на уроке математики в четвертом классе.

1. Выделение главных слов в тексте. Ученики, используя возможности интерактивной доски, подчеркивают или выделяют маркером главные слова в задаче. Текст воспринимается легче, зрительно делается акцент на выделенных словах.

2. Исключение несущественных, второстепенных слов. Ученикам необходимо закрасить или выделить все слова, оставив главные.

3. Выбор вопроса к данному условию. При работе с задачей условие и вопросы выносятся на доску. Ученику необходимо отметить подходящий вопрос. Интерактивная доска позволяет быстро отметить верный вариант, убрать неверные и составить текст задачи.

4. Выбор схемы, соответствующей условию задачи. Ученик выбирает подходящие схемы и отмечает их. После выбора верной схемы неверные можно удалить и продолжить работу над задачей.

5. Постановка вопроса к условию задачи. Ученику необходимо составить вопросы к условию задачи и записать их.

Выделенные нами методические приемы, послужили ориентиром в опытно-экспериментальной работе. Экспериментальное исследование уровня сформированности у четвероклассников умения анализировать арифметические задачи проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Данные, полученные с помощью разработанной нами методики на основе методики А.Н. Рябкиной и В.А. Гуружапова, позволили определить обобщенные показатели и критерии уровней сформированности умения анализировать арифметические задачи [4]. На основе показателей может быть выделено три уровня умения анализировать арифметические задачи: высокий, средний, низкий (см. табл.1).

Показатели и критерии уровней сформированности умения анализировать арифметические задачи

№ п/п	Критерии	Показатели уровней		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Умение находить правильное решение, определять отношение величин	Ученик воспринимает задачу поверхностно, при решении беспорядочно манипулирует числовыми данными	Ученик понимает задачу, но допускает ошибки в предвидении последующего хода решения	Ученик видит разные способы решения задачи, выделяет из них наиболее рациональный
2	Умение выделять структурные элементы задачи	Ученик вычленяет несущественные элементы задачи, первичный анализ текста некачественный	Ученик выделяет структурные элементы задачи, находит данные и искомое, но не может установить систему связей между величинами	Ученик выделяет структурные элементы задачи, систему взаимосвязей между данными и искомым
3	Умение соотносить элементы задачи с элементами модели	Ученик ошибочно соотносит элементы задачи с элементами модели	Ученик может допускать ошибки в соотношении элементов задачи и модели	Ученик правильно выделяет элементы задачи и модели

По результатам диагностики уровня сформированности умения анализировать арифметические задачи у четвероклассников Муниципального казенного образовательного учреждения Средняя образовательная школа п. Соколовка Зуевского района Кировской области и Муниципального казенного общеобразовательного учреждения Основная общеобразовательная школа д. Леваны Фалёнского района Кировской области, где 8 и 9 учеников соответственно, мы сделали вывод о том, что уровень сформированности умения анализировать арифметические задачи имеет слабо выраженный характер.

Как видно из констатирующего эксперимента, в 4 «а» классе, 3 человека имеют средний уровень

сформированности умения анализировать арифметические задачи; 5 человек имеют низкий уровень сформированности умения анализировать арифметические задачи. В 4 «б» классе, 3 человек имеют средний уровень сформированности умения анализировать арифметические задачи; 6 человек имеют низкий уровень сформированности умения анализировать арифметические задачи.

Результаты исследования вызвали необходимость разработки методического пособия для интерактивной доски с целью формирования у четвероклассников умения анализировать арифметические задачи и проведения формирующего этапа эксперимента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арынгазин, К.М. Методические рекомендации по работе с интерактивной доской и методика проведения занятий с её использованием [Текст] / К.М. Арынгазин, А.В. Дзюбина // Знание. Понимание. Умение : информ. гуманитар. портал. – 2009. – № 2.
2. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах [Текст] / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, А.М. Полевщикова ; под ред. М.А. Бантовой. – М. : Просвещение, 1973. – 304 с.
3. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 347 с.
4. Гуружапов, В.А. К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики [Текст] / В.А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 79–85.
5. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение [Текст] / Н.Б. Истомина. – М. : Ассоциация XXI век, 2005. – 210 с.
6. Средства обучения математике в начальных классах [Текст] : пособие для учителя / сост. М.И. Моро, А.М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1981. – 144 с.
7. Овчинникова, М.В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы) [Текст] / М.В. Овчинникова. – К. : Пед. пресса, 2001. – 128 с.
8. Российская Федерация. М-во образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс] : приказ от 6 октября 2009 г. № 373 г. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/uchebnaya-literatura/normativnye-dokumenty/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-6-oktyabrya-2009-g-373.html>.

REFERENCES

1. Aryngazin K.M., Dzubina A.V. Metodicheskie rekomendacii po rabote s interaktivnoj doskoj i metodika provedenija zanjatij s ejo ispol'zovaniem [Methodical recommendations for working with an interactive board and methods for conducting classes using it]. *Znanie. Ponimanie. Umenie: inform. gumanitar. portal* [Knowledge. Understanding. Skills], 2009, no 2.
2. Bantova M.A., Bel'tjukova G.V., Polevshhikova A.M. Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'nyh klassah [Methods of teaching mathematics in primary school]. In Bantovoj M.A. (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 1973. 304 p.
3. Bogojavlenskij D.N., Menchinskaja N.A. Psihologija usvoenija znanij v shkole [Psychology of learning at school]. Akad. ped. nauk RSFSR, In-t psihologii. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1959. 347 p.
4. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psihologicheskoy diagnostiki i korrkcii uchebnoj dejatel'nosti na urokah matematiki [To the issue of the relationship of psychological diagnosis and correction of educational activities in mathematics]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2000, no. 2, pp. 79–85.
5. Istomina N.B. Metodika obuchenija matematike v nachal'noj shkole. Razvivajushhee obuchenie [Methods of teaching mathematics in elementary school. Developmental education]. Moscow: Associacija XXI vek, 2005. 210 p.
6. Moro M.I. (eds.) Sredstva obuchenija matematike v nachal'nyh klassah: posobie dlja uchitelja [Math tutorials in elementary grades]. Moscow: Prosveshhenie, 1981. 144 p.
7. Ovchinnikova M.V. Metodika raboty nad tekstovymi zadachami v nachal'nyh klassah (obshhie voprosy) [Methods of working on text problems in elementary grades (general questions)]. K.: Ped. pressa, 2001. 128 p.
8. Rossijskaja Federacija. M-vo obrazovaniya i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 6 oktjabrya 2009 g. № 373 g. [Elektronnyi resurs] [Russian Federation. Ministry of Education and Science. On approval of the federal state educational standard of elementary general education]. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/uchebnaya-literatura/normativnye-dokumenty/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-6-oktyabrya-2009-g-373.html>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.Н. Вахрушева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

О.Н. Петухова, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: oksi-petuchova@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.N. Vakhrusheva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

O.N. Petukhova, 5th year student of faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: oksi-petuchova@mail.ru.

УДК 373

Алексей Валерьевич Гринин
г. Екатеринбург

Формирование здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении

Статья посвящена проблеме формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательном учреждении. В последнее время повышается травматизм и заболеваемость подростков и детей, идет снижение психологического и физического здоровья, а также физической подготовки детей. Во многих школах на низком уровне находится внеурочная деятельность, которая влияет на физическое развитие и здоровье детей. Многие зависят от уровня преподавателей урочной и внеурочной деятельности, они в полной мере не могут дать основы физического здоровья и здорового образа жизни. По последним медицинским данным, здоровых выпускников школ на сегодня составляет не более 15-20%, а у 80-85% школьников имеются различные отклонения в здоровье. В педагогической практике процесс сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования ценности здорового образа жизни и их оздоровления носит формальный характер. Для многих современных педагогов здоровье обучающихся (воспитанников) не является целевым результатом педагогического процесса. Многие педагоги стремятся получить результат и показать, что их воспитанники лучшие, при этом забывая дать основы физического здоровья и бережного отношения самому к своему здоровью, откуда за частую дети получают травмы или пытаются показать себя лучшими перед сверстниками что может привести к печальным последствиям. Поэтому у многих подростков и детей Культура бережного отношения к своему здоровью, остается на крайне низком уровне.

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, здоровый образ жизни, образовательное учреждение, здоровье, культура здоровья.

Alexey Valerievich Grinin
Yekaterinburg

Formation of a health-saving environment in an educational institution

The article is devoted to the problem of forming a health-saving environment in a General education institution. Recently injuries and morbidity among teenagers and children have been increasing and the psychological and physical health of children as well as their physical fitness has been declining. Many schools have low levels of extracurricular activities that affect children's physical development and health. Much depends on the level of teachers of regular and extra-curricular activities; they cannot fully explain the basics of physical health and a healthy lifestyle. According to the latest medical data, healthy school leavers today are no more than 15-20%, and 80-85% of students have various health abnormalities. In pedagogical practice the process of preserving and strengthening the students' health, forming the value of a healthy lifestyle and improving their health is formal. For many modern teachers, the students' (pupils') health is not the result of the pedagogical process. Many teachers strive to get results and show that their students are the best while forgetting to give the basics of physical health and careful attitude to their own health where children often get injured or try to show themselves the best in front of their peers which can lead to sad consequences. Therefore many teenagers and children have a Culture of caring for their health, remains at an extremely low level.

Keywords: health-saving environment, healthy lifestyle, educational institution, health, health culture.

В динамично меняющихся условиях жизни с социальной точки зрения для современной школы актуальна не просто развивающая образовательная среда, но еще и среда здоровьесберегающая, здоровьесформирующая. Именно эта среда обеспечивает успешное развитие и ученика и педагога, помогая проявиться и раскрыться внутреннему потенциалу.

Исследования, проводимое нами на базе МБОУ СОШ №6 г. Нижний Тагил, позволило нам выявить ряд эффективных методов по улучшению формирования здоровьесбережения в школе как направления деятельности педагога.

Исследование по двум направлениям:

1) анализ здоровьесберегающей среды образовательного учреждения (соблюдение требований

СанПиНов, организация качественного питания, анализ материально-технической базы школы и др.);

2) анализ здоровьесберегающей организации образовательного процесса (соблюдение гигиенических требований к расписанию, объему учебной нагрузки, использование здоровьесберегающих образовательных технологий на уроках).

Общее количество учащихся 264 человека. Количество сотрудников 63 человека, в том числе 35 педагогических работников.

Используя результаты медицинского обследования обучающихся, в 2019 году был проведен анализ состояния физического здоровья учащихся МБОУ «СОШ № 6» за 2015 – 2019 годы. Результаты мониторинга представлены в таблице.

Таблица 1

Здоровье обучающихся МБОУ «СОШ № 6» за 2015-2019 гг.

Заболевания	2015 -2016 уч. год	2016 -2017 уч. год	2017-2018 уч. год	2018-2019 уч. год
Всего учащихся в том числе:	221	241	249	264
с хроническими заболеваниями	18 % (40)	18% (43)	22% (55)	21% (55)
дети – инвалиды	2 % (5)	2 % (4)	2 % (4)	2 % (4)
переболевшие ОРВИ в течение года	32% (71)	43% (104)	48% (120)	44 % (116)

Комплексная оценка состояния здоровья обучающихся во время пребывания в школе проводилась ежегодно на основе диспансерного обследования детей с привлечением узких специалистов ежегодно.

На основе анализа результатов мониторинга, проведенного в МБОУ «СОШ № 6» в 2015-2019 годах прослеживается ухудшение состояния здоровья детей. Увеличивается количество учащихся с хроническими заболеваниями с 18% до 22 (21) %. Увеличивается количество учащихся, переболевших ОРВИ с 32% до 48 (43) %. По результатам углубленного медицинского осмотра в 2015-2019 годах выявлено, что более 50% учащихся образовательного учреждения нуждаются в оздоровительных мероприятиях.

В целях сохранения и укрепления здоровья обучающихся и создания в школе здоровьесбере-

гающей среды, администрацией и педагогическим коллективом МБОУ «СОШ № 6» в 2015 была логически выстроена система работы в рамках программы «Школа Здоровья». Программа по здоровьесбережению занимает приоритетное место в общем плане работы образовательного учреждения, а также отражена в комплексно-целевых программах по другим направлениям.

С 2019 года в школе шла активная работа по реализации комплексной программы «Школа Здоровья» всеми участниками образовательных отношений: обучающимися, родителями (законными представителями), педагогическими работниками и администрацией образовательного учреждения.

Построение здоровьесберегающей образовательной среды в образовательном учреждении

опирается на ту ресурсную базу, условия и особенности развития образовательного учреждения, которые сложились за весь период его работы.

В МБОУ «СОШ № 6» в полном объеме реализуются санитарно-гигиенические условия, направленные на укрепление и сохранение соматического здоровья учащихся. В школе создан медицинский блок, оснащенный в соответствии с современными требованиями. В настоящее время медицинская деятельность учреждения лицензирована для осуществления первичной медико-санитарной медицинской помощи по педиатрии. Все кабинеты оснащены необходимым медицинским оборудованием.

При посещении уроков учителей-предметников, особенно у учителя ОБЖ было обращено внимание на создание здоровьесберегающей образовательной среды на уроках, что включает в себя:

1. В учебном плане, подобран и систематизирован материал о сохранения здоровья, здоровом образе жизни, ежедневного поведения человека, обеспечивающей ему физическое, духовное и социальное благополучие в окружающей среде.

2. Организацию учебно-воспитательного процесса и профилактику здоровьесберегающих технологий в образовательной организации.

3. Создание благоприятной внешней среды, соблюдение гигиенических требований к условиям обучения.

Обязательной частью во время урока являются физкультминутки и физкультурные паузы. Продолжительность которых на 15–20 минут урока по 1 минуте из 3х легких упражнений с 3-4 повторениями каждого, а также содержание упражнения и наличие у школьников желания их выполнять.

В содержательную часть урока включаются вопросы, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни. Умение учителя выделить и подчеркнуть вопросы, связанные со здоровьем, является одним из критериев его педагогического профессионализма.

Педагогами образовательного учреждения здоровьесберегающих технологий и методик на уроках, направленных на воспитание элементарной культуры отношения к своему здоровью, форми-

рованию потребности умения и решимости творить свое здоровье, использование полученных знаний в повседневной жизни [3].

Отдельное внимание в школе отводится гигиене – все учащиеся имеют сменную обувь, во всех классах есть бумажные полотенца и жидкое мыло.

Одной из важных форм физкультурно-оздоровительной работы в школе является организация внеучебных спортивно-массовых мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни, с активным участием всех обучающихся класса и их родителей.

Помимо спортивной работы с обучающимися класса, ведется постоянная работа с родителями. Члены родительского комитета принимают активное участие в подготовке, организации и проведении внеурочных мероприятий, направленных на сплочение семьи, на формирование у обучающихся навыков здорового образа жизни.

В рамках реализации комплексной программы «Школа Здоровья» также ведется работа по психологическому блоку. Часто проблема внедрения здоровьесберегающих технологий рассматривается только с точки зрения физического здоровья, оставляя без внимания необходимость заботы о здоровье психологическом. При этом именно психологическое здоровье обеспечивает гармонию и является необходимой предпосылкой сохранения и физического, и социального здоровья детей [4].

В результате деятельности образовательного учреждения по программе «Школа Здоровья» в период с 2015 по 2019 году прослеживается положительная динамика в развитии здоровья обучающихся.

Устойчивое состояние как результат работы педагогов отмечается по физкультурным группам. Все обучающиеся школы посещают занятия физической культуры. По возможности, с учетом погодных условий, занятия проводятся на свежем воздухе на территории школы в сосновом массиве. В общей сложности до 60% занятий физкультурой проводятся на свежем воздухе.

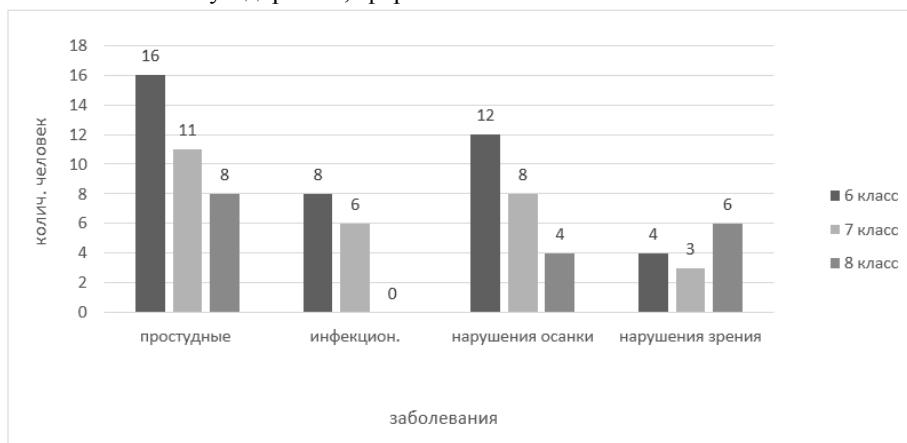


Рис. 1. Динамика заболеваемости обучающихся (6-8 классы; 2017-2019 годы).

Динамика показывает снижение заболеваемости простудными с 16 до 8 человек (с 70% до 32%), инфекционными с 8 до 0 человек (с 35% до 0) и хроническими заболеваниями, что свидетельствует об эффективности здоровьесберегающей деятельности педагогов школы и в целом всех участников образовательного процесса.

По итогам медицинского осмотра в 8 классе нарушения зрения имеют 4 обучающихся (16%), что на 2 человека больше, чем в 6 классе (2 человека или 9%). В связи с этим в планировании работы с обучающимися класса уделено отдельное внимание занятиям, встречам со специалистами, которые помогают корректировать и укреплять зрение.

Так же нами была проведена диагностика обучающихся в начальной школе. Диагностика

сформированности культуры здорового образа жизни у детей начальной школы. Детям были предложены задания, степень успешности выполнения которых отражает сформированность каждого из компонентов культуры здорового образа жизни и позволяет определить ее уровень в целом.

Диагностика ценностно-мотивационного компонента культуры здорового образа жизни у школьников проводилась при помощи методики «Гармоничность образа жизни школьников» Н.С. Гаркуши.

Организация: учащимся предлагается анкета из 8 вопросов с вариантами ответов.

Результаты диагностики ценностно-мотивационного компонента представлены на Рис. 2.

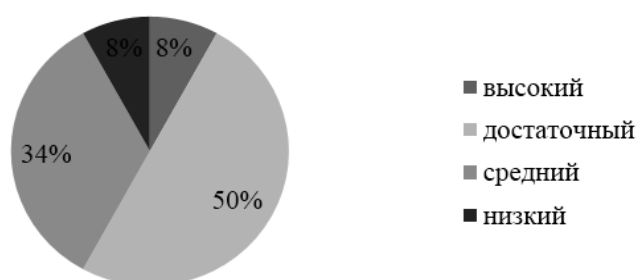


Рис. 2. Уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента культуры здорового образа жизни у детей начальной школы.

На высоком уровне ценностно-мотивационный компонент сформирован у 8% учащихся. У 50% школьников ценностно-мотивационный компонент сформирован на достаточном уровне, у 34% – на среднем и у 8% – на низком уровнях.

Для более подробного анализа необходимо рассмотреть отдельно показатели критерия и степень их сформированности, представленные на рисунке 3.

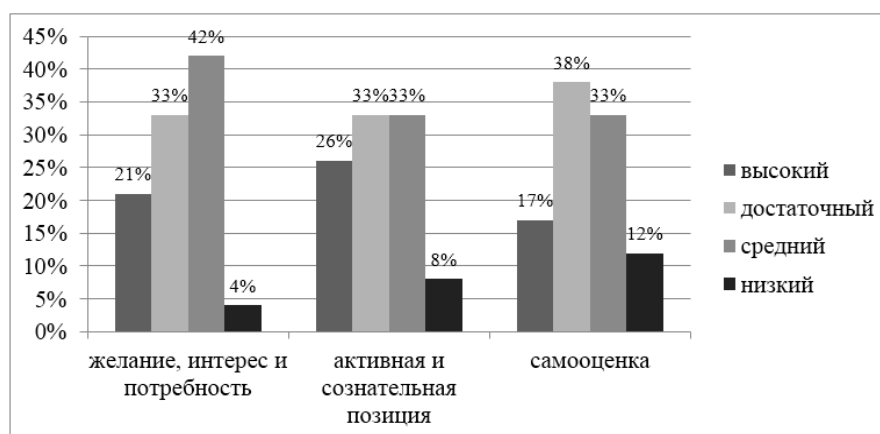


Рис. 3. Уровни сформированности составляющих ценностно-мотивационного компонента культуры здорового образа жизни у младших школьников.

Анализируя результаты диагностики, можно определить, что у учащихся недостаточно сформировано понимание своих физических качеств и самооценка. Ведь очень большой процент детей на среднем и низком уровне понимают физические качества что негативно сказывается на их здоровье и здоровый образ жизни.

Такая дифференцированная диагностика позволяет сказать, что для формирования ценностно-мотивационного компонента культуры здорового образа жизни у учащихся необходимо развивать понимание своих физических, психологических и других свойств и желание, интерес и потребность к овладению способами сохранения и укрепления

своего здоровья, как наименее сформированные составляющие.

Для исследования когнитивного компонента культуры здорового образа жизни у выпускников начальной школы детям был предложен тест, разработанный с учетом составляющих когнитивного

компонента. Задания сгруппированы по блокам, аналогично составляющим когнитивного компонента культуры здорового образа жизни.

Результаты тестирования выпускников начальной школы представлены на рисунке 4.

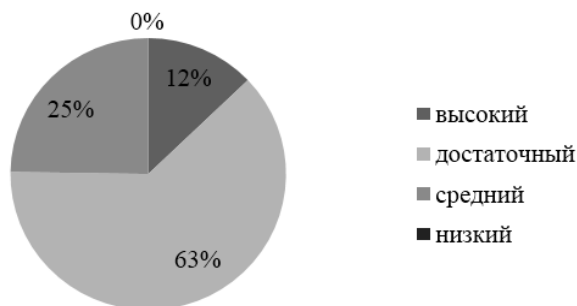


Рис. 4. Уровень сформированности когнитивного компонента культуры здорового образа жизни у младших школьников

Как видно из результатов диагностики, когнитивный компонент культуры здорового образа жизни сформирован лучше, чем ценностно – мотивационный компонент. Когнитивном компоненте у большинства детей сформирован на достаточном уровне а низкий уровень выявлен не был, что го-

ворит о положительном факторе сформированности когнитивного компонента.

Результатов с низким уровнем выявлено не было. Более подробные результаты диагностики представлены на рисунке 5.

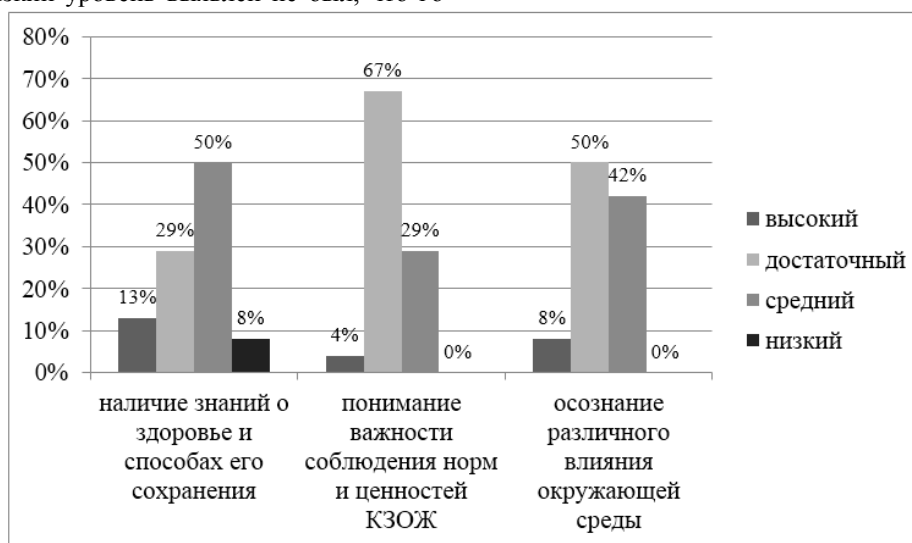


Рис. 5. Уровни сформированности составляющих когнитивного компонента культуры здорового образа жизни у младших школьников

Анализируя результаты диагностики, можно определить, что выявлено достаточно мало детей с высоким уровнем развития по всем трем компонентам.

Для развития когнитивного компонента культуры здорового образа жизни необходима работа в области расширения знаний детей о здоровье и способах его сохранения.

Анализируя требования ФГОС НОО и Программы формирования культуры здорового образа жизни, мы выделили условия, которые должны быть созданы в образовательном учреждении для воспитания культуры здорового образа жизни:

– организационно-педагогические: наличие Программы по формированию культуры здорового образа жизни, планов по реализации данной Программы, разработок урочной и внеурочной деятельности;

– материально-технические: организация здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении.

Степень сформированности данных условий оценивается на трех уровнях:

– высокому уровню соответствуют условия, созданные в полном объеме и обеспечивающие эффективность процесса формирования всех компонентов здорового образа жизни;

– достаточному уровню соответствуют условия, созданные частично, в которых отсутствуют некоторые компоненты;

– низкому уровню соответствуют условия, которые не отвечают требованиям стандарта основного общего образования [2].

Интерес обучающихся в области здоровьесбережения поддерживается на спортивных занятиях, проведение которых имеет большое воспитательное и оздоровляющее действие. Они способствуют расширению и углублению знаний о сохранении и укреплении здоровья, творческой активности, укреплению и сохранению здоровья детей.

Только полный анализ различных сторон развития здоровья каждого учащегося позволяет выстроить индивидуальную программу дальнейшей работы с конкретным ребенком, осуществлять индивидуальный подход, продумывать методы работы по сохранению здоровья.

Подходы, которые осуществляются в МБОУ «СОШ № 6» при реализации Программы «Школа Здоровья», не исчерпывают всех аспектов, но позволяют завучу и директору оценить ситуацию в целом. Опираясь на результаты экспертизы, администрация совместно с педагогами принимает управленческие решения и планирует здоровьесберегающую деятельность в образовательном

учреждении. Работа строится системно, охватывает все компоненты образовательного процесса.

В основе здоровьесберегающей деятельности в школе следует рассматривать личностно-развивающее (гуманно-личностное) образование, ведущий постулат которого – признание индивидуальности и уникальности личностного развития каждого ребенка. Поэтому с самого начала важно, чтобы педагоги, школьные психологи и педагогические консилиумы помогли каждому ученику познать себя и поверить в возможность успешного развития.

Формирование и развитие здоровьесберегающих компетенций у субъектов образовательного процесса, воспитание у школьников основ здорового образа жизни, культуры здоровья, обеспечение качества образовательной среды для сохранения и развития их здоровья – ведущие задачи, стоящие перед современной системой образования, приоритетные направления ее деятельности [1].

Здоровьесбережение как одно из основных направлений в работе школы даст хорошие результаты только при учете всех факторов и условий управления качеством образовательного процесса в целом.

Таким образом, работа должна строиться системно, охватывать все компоненты образовательного процесса, отвечать здоровьесберегающим потребностям и запросам его субъектов, быть разносторонней по содержанию, формам и средствам реализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аллакаева, Л.М. Педагогические основы формирования культуры здоровья школьников [Текст] / Л.М. Аллакаева. – Нижний Новгород, 2004. – 22 с.
2. Ахмерова, С.Г. Здоровый образ жизни и его формирование в процессе обучения [Текст] / С.Г. Ахмерова. – М. : Педагогика, 2004. – 315 с.
3. Зюзина, Т.Н. Проблема создания здоровьесберегающей среды в школе [Текст] / Т.Н. Зюзина. – М. : Педагогика, 2007. – 202 с.
4. Нестеренко, Л.П. Формы и методы работы по формированию представлений о здоровом образе жизни [Текст] / Л.П. Нестеренко. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2005. – 250 с.

REFERENCES

1. Allakaeva L.M. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya kul'tury zdorov'ja shkol'nikov [The pedagogical basis for the formation of a culture of health for students]. Nizhnij Novgorod, 2004. 22 p.
2. Ahmerova S.G. Zdorovyj obraz zhizni i ego formirovanie v processe obuchenija [Healthy lifestyle and its formation in the learning process]. Moscow: Pedagogika, 2004. 315 p.
3. Zjuzina T.N. Problema sozdaniya zdorov'esberegajushhej sredy v shkole [The problem of creating a healthy environment in school]. Moscow: Pedagogika, 2007. 202 p.
4. Nesterenko L.P. Formy i metody raboty po formirovaniju predstavlenij o zdorovom obraze zhizni [Forms and methods of work on the formation of ideas about a healthy lifestyle]. Samara: GOU SIPKRO, 2005. 250 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Гринин, аспирант 1 курса, институт ФПКВК, педагогическое образование, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия; учитель физической культуры, МБОУ СОШ №6 им. А.П. Бондина, г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: grininlexa@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0072-846X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Grinin, 1st year graduate student, Faculty of Training Highly Qualified Specialists, Pedagogical Education, «Ural State Pedagogical University», Yekaterinburg, Russia; teacher of physical education, MBOU SOSH No. 6 im. A.P. Bondina, Nizhny Tagil, Russia, e-mail: grininlexa@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0072-846X.

Андрей Викторович Гойнаш
Брест, Беларусь

К вопросу о состоянии рынка образовательных услуг в интернете (в сфере преподавания немецкого языка)

Многие из порталов и сайтов с объявлениями изобилуют предложениями репетиторов, в которых в качестве одного из основных достоинств кандидатов является тот факт, что преподавать иностранный язык будет носитель немецкого языка. В статье поднимаются вопросы неоднозначности этого явления и сравниваются возможности преподавателя-носителя иностранного языка и преподавателя-носителя родного языка, обучающегося при преподавании различных аспектов языка (фонетики, лексики и грамматики) и отдельных видов речевой деятельности. В работе предпринимаются попытки разобраться, какие последствия это может иметь для изучающих иностранный язык на уровнях А, В и С, и даются общие рекомендации о возможной наполняемости современных учебных единиц времени.

Ключевые слова: немецкий язык, учебная единица времени, уровни коммуникативной компетенции, репетитор, Skype, наглядные пособия.

Andrei Viktorovich Hoinash
Brest, Belarus

On the issue of the educational services market on the Internet (in the field of German language teaching)

Many of the portals and sites with ads abound with tutors' offers, in which one of the main advantages of candidates is the fact that a native speaker of German will teach a foreign language. The article raises questions of the ambiguity of this phenomenon and compares the capabilities of teachers as a native speaker of a foreign language and a non-native speaker when teaching various aspects of the language (phonetics, vocabulary and grammar) and different types of speech activities. In addition, attempts are made to understand what consequences this may have for foreign language learners at levels A, B and C and general recommendations are given on the possible contents of modern teaching units.

Keywords: German language, teaching unit, language levels, tutor, Skype, visual aids.

Многие из порталов и сайтов с объявлениями изобилуют предложениями репетиторов, в которых в качестве одного из основных достоинств кандидатов является тот факт, что преподавать иностранный язык будет носитель немецкого языка. Поскольку данный вопрос нельзя рассматривать однозначно, следует разобраться, что это может значить для изучающих иностранный язык на разных уровнях.

Для начала, вероятно, следовало бы обратиться к [истории разработки](#) [8] этих уровней, проанализировать, что это за [уровни А, В и С](#) [9] и как интерпретируется эта шкала в рамках [коммуникативной компетенции](#) [10], однако мы опустим эти моменты и сразу же перейдём к чисто практическим вопросам преподавания иностранного языка.

Начиная изучать немецкий язык с нуля (уровень А1), человеку важно как можно скорее овладеть [алфавитом](#), правилами чтения отдельных букв и сочетаний, усвоить важнейшие особенности немецкого произношения и т.д. Казалось бы, носитель должен быть идеальным источником воспроизведения звуков, слов и предложений, однако в действительности, помимо идеального произношения, таким же значимым является умение преподавателя давать краткие и чёткие инструкции-рекомендации и его способность создавать опоры в том числе на [звуки родного языка](#) [7], ассоциации с которыми позволят изучающему быстрее овладеть произношением нового для него языка.

Ещё одним препятствием для овладения корректным произношением могут стать региональ-

ные особенности произношения самого носителя немецкого языка. На территории немецкоговорящих стран свыше 40 диалектов, которые могут быть проблемой даже для самих немцев [1].

Приспособиться к ним впоследствии, большей частью, является делом 1,5-2 недель, однако овладение диалектом (или даже его нотками) в качестве основы функционирования языка может поставить под угрозу всю последующую работу над иностранным языком и возможность реализации намеченных планов человека.

Двигаясь дальше (уровни А1, А2), людям непременно придётся сталкиваться с лексикой, точное выделение, прежде всего, основного значения которой станет базой для правильного употребления единиц в речи. Фиксация и усвоение неправильного (не основного) значения в [гlossариях](#) [11] на данном этапе обучения ведёт к трудностям в работе с языком, установить причину которых носителю может оказаться не под силу. Ещё сложнее ему будет проводить параллели с родным языком при объяснении особенностей употребления лексических единиц типа:

– *zu+hören Dat.* «внимать кому-либо (чьим-либо словам)» или *an+rufen Akk.* разг. «набирать кого-либо»;

– *Heute mache ich das lieber / besser.* «Я сделаю это лучше сегодня.» (с большим удовольствием / качественнее);

– *Sie hatte nicht ... freie Zeit.* ([viel](#) или [viele?](#)) «У неё не было много свободного времени.»

То же самое касается грамматических явлений, где простое владение принятыми нормами одной системы образования позволяет без труда разъяснять их тонкости (уровни A1, A2), например, порядок слов в [предложениях разных типов](#) [2] (следует обратить внимание на, что в немецких учебниках части речи подчёркиваются совсем по-другому), а в дальнейшем (уровни B1, B2) чётко разграничивать конструкции и разбирать нюансы, к примеру: [als и wenn](#), [damit и um ... zu](#), [«через час / через месяц / через год»](#) [5]. Ведь известны случаи, когда ученики, представляя на занятиях материал, усвоенный с репетитором-носителем, своими точными объяснениями и примерами приводили в восторг преподавателей-носителей языка, которые зачастую и не задумываются над подобными вещами, ограничиваясь высказываниями типа «**Das ist halt so.**» («Ну, вот так это (исторически сложилось)»). А ведь непонимание основ функционирования явлений в языке изучающего есть серьёзное препятствие на пути быстрого и качественного овладения ими иностранным языком.

Что касается аудирования, то услышать носителей сегодня, даже находясь за тысячи километров от Германии, Австрии или Швейцарии, не представляет никаких сложностей: одна только [Немецкая волна](#) [3] публикует столько материалов, что работать с ними можно 24 часа в сутки, плавно переходя от уровня к уровню (уровни A1-C1). Но не достигнув достойного уровня говорения (диалогической и монологической речи) и письменной речи (как минимум, уровень B2), общаться с носителем будет сложно, а из-за различий культурного

плана, менталитета и индивидуальных особенностей порой даже мучительно.

Помимо этого, следует учитывать тот факт, что репетитор-носитель, происходя из страны с более высоким уровнем доходов, оценивает свои обычные занятия на порядок выше (как правило, от 25 EUR за занятие [12]), чем это делает преподаватель-носитель, даже если последний предлагает более широкий спектр услуг:

- бесплатное первое занятие,
- размещение учебных материалов на [своих сайтах](#) [4],
- использование [авторских разработок](#) [6],
- расширенную поддержку по Skype и т.д.

Поэтому изучающему иностранный язык всегда стоит присматриваться к тому, какие составляющие имеет так называемая Unterrichtseinheit (UE – учебная единица времени), предлагаемая его будущим преподавателем.

И не стоит забывать о том, что из-за непопулярности профессии в эту область также пришли Quereinsteiger («люди со стороны»), не имеющие педагогического образования и опыта, но работающие в качестве преподавателей уже не только в сфере частных уроков, но даже школ [13].

Подводя итог всему выше сказанному, можно утверждать, что действительную (наибольшую) пользу от работы с носителем немецкого языка, имеющим соответствующее образование, получают только ученики, желающие достичь уровней C2, C1, иногда B2. На всех уровнях ниже предпочтительна (и даже крайне рекомендуется) работа с преподавателем, владеющим родным языком обучающегося на уровне не ниже C1.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Диалекты немецкого языка [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Диалекты_немецкого_языка. – 28.02.2020.
2. Гойнаш, А.В. Какие типы предложений распространены в немецком языке? [Электронный ресурс] / А.В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1044-kakie-tipy-predlosheniy-rasprosrneniy-v-nemetskom-yazyke.html. – 28.02.2020.
3. Как подписаться на рассылку новостей Deutsche Welle? [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1211-kak-podpisatsya-na-rassylku-novostey-deutsche-welle.html. – 28.02.2020.
4. Гойнаш, А.В. Немецкий язык: от А до Я – интерактивно [Электронный ресурс] = Deutsch: von A bis Z – interaktiv / А.В. Гойнаш. – Режим доступа: <http://www.online.all-de.com>. – 28.02.2020.
5. Новый сервис сайта: вопрос – ответ [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/. – 28.02.2020.
6. Обзор авторских материалов проекта [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/urheberrecht/>. – 28.02.2020.
7. Опорные таблицы и схемы: фонетика (обобщение) [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_kinder/701-opornye-tablicy-i-shemy-fonetika.html. – 28.02.2020.
8. Пороговые уровни владения языком [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/sprach_niveau/43-porogovye-urovni-vladeniya-yazykom.html. – 28.02.2020.
9. Самооценка коммуникативной компетенции (1) [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/sprach_niveau/45-samoocenka-kommunikativnoy-kompetencii.html. – 28.02.2020.

10. Самооценка коммуникативной компетенции (2) [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/sprach_niveau/46-samoocenka-kommunikativnoy-kompetencii-2.html. – 28.02.2020.
11. Серия учебных словарей к курсу «Schritte international» (уровень А 1 / 1) [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я / автор проекта А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/w_artikel/lern_wb/195-7-slovaey-k-kursu-schritte-international-a-1-1.html. – 28.02.2020.
12. Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung [Elektronische Ressource] // Hueber. – Verfüg unter: <https://www.hueber.de/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/jobboerse?send=true&typ=gesuch&sprache=&land=&search=&livefilter=false>. – 28.02.2020.
13. Quereinsteiger gegen Lehrermangel [Elektronische Ressource] // ZDFtivi logo!. – Verfüg unter: <https://www.zdf.de/kinder/logo/seiteneinsteiger-gegen-lehrermangel-104.html>. – 28.02.2020.

REFERENCES

1. Dialekty nemeckogo jazyka [Elektronnyi resurs] [German dialects]. *Vikipedija* [Wikipedia]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Dialekty_nemeckogo_jazyka (Accessed 28.02.2020).
2. Gojnash A.V. Kakie tipy predlozhenij rasprostraneny v nemeckom jazyke? [Elektronnyi resurs] [What types of sentences are common in German?]. *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1044-kakie-tipy-predlosheniy-rasprosranyeny-v-nemetskom-yazyke.html (Accessed 28.02.2020).
3. Kak podpisat'sya na rassylku novostej Deutsche Welle? [Elektronnyi resurs] [How to subscribe to the newsletter Deutsche Welle?]. Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1211-kak-podpisatsya-na-rassylku-novostey-deutsche-welle.html (Accessed 28.02.2020).
4. Gojnash A.V. Nemeckij jazyk: ot A do Ja – interaktivno [Elektronnyi resurs] = Deutsch: von A bis Z – interaktiv [German: A to Z – interactively]. URL: <http://www.online.all-de.com> (Accessed 28.02.2020).
5. Novyj servis sajta: vopros – otvet [Elektronnyi resurs] [New site service: question - answer] Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z – interactively]. URL: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/ (Accessed 28.02.2020).
6. Obzor avtorskih materialov proekta [Elektronnyi resurs] [Review of copyright materials of the project]. Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: <https://www.all-de.com/urheberrecht/> (Accessed 28.02.2020).
7. Opornye tablicy i shemy: fonetika (obobshhenie) [Elektronnyi resurs] [Reference tables and diagrams: phonetics (generalization)]. Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/service/de_kinder/701-opornye-tablicy-i-shemy-fonetika.html (Accessed 28.02.2020).
8. Porogovyе urovni vladenija jazykom [Elektronnyi resurs] [Language Proficiency Levels]. Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/sprach_niveau/43-porogovyе-urovni-vladieniya-yazykom.html (Accessed 28.02.2020).
9. Samoocenka kommunikativnoj kompetencii (1) [Elektronnyi resurs] [Self-assessment of communicative competence (1)]. Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/sprach_niveau/45-samoocenka-kommunikativnoy-kompetencii.html (Accessed 28.02.2020).
10. Samoocenka kommunikativnoj kompetencii (2) [Elektronnyi resurs] [Self-assessment of communicative competence (2)]. Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/sprach_niveau/46-samoocenka-kommunikativnoy-kompetencii-2.html (Accessed 28.02.2020).
11. Serija uchebnyh slovaey k kursu «Schritte international» (uroven' A 1 / 1) [Elektronnyi resurs] [A series of training dictionaries for the course «Schritte international» (level A 1 / 1)]. Gojnash A.V. (ed.) *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/w_artikel/lern_wb/195-7-slovaey-k-kursu-schritte-international-a-1-1.html (Accessed 28.02.2020).
12. Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung [Elektronnyi resurs]. *Hueber*. URL: <https://www.hueber.de/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/jobboerse?send=true&typ=gesuch&sprache=&land=&search=&livefilter=false> (Accessed 28.02.2020).
13. Quereinsteiger gegen Lehrermangel [Elektronnyi resurs]. *ZDFtivi logo!*. URL: <https://www.zdf.de/kinder/logo/seiteneinsteiger-gegen-lehrermangel-104.html> (Accessed 28.02.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Гойнаш, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики факультета иностранных языков, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», Брест, Беларусь, e-mail: brest.de@tut.by, ORCID: 0000-0001-6572-5836.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Hoinash, Senior Lecturer, Department of German Philology and Language Education, Faculty of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: brest.de@tut.by, ORCID: 0000-0001-6572-5836.

Наталья Михайловна Жданова
г. Шадринск

**Современные тенденции подготовки студентов
к преподаванию окружающего мира в начальной школе**

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию предмета окружающий мир. Проанализирована сущность понятия «подготовка». Данный феномен рассмотрен во взаимосвязи с термином «готовность», являющимся целью ключевого понятия. Выделены и обоснованы структурные компоненты готовности студентов (личностный компонент, когнитивный и деятельностный компоненты) к преподаванию окружающего мира в начальной школе. Особое внимание автор уделяет раскрытию содержания компонентов готовности обучающихся к реализации предметной области окружающий мир в начальной школе. Автор подчеркивает, что целью решения рассматриваемой проблемы является формирование у студентов умение осуществлять самодиагностику, которая в последствии, положительно влияет на развитие их самосознания. Именно самодиагностика способствует получению информации о самом себе и служит основой формирования самосознания, которое выражается в становлении его «Я-концепции». У будущих учителей с позитивным самоотношением значительно легче сформировать необходимые компетенции, они открыты для всего нового. Автор подчеркивает, что в первую очередь необходимо сформировать у студентов положительное отношение к себе как личности, а затем на этой основе формировать позитивное отношение к выбранной профессии. В процессе становления когнитивного компонента готовности к преподаванию предмета окружающий мир, по мнению автора, необходимо уделить внимание повышению уровня психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов и формированию у них профессионального мастерства. В статье излагаются взгляды на ключевые моменты становления деятельностного компонента готовности будущих учителей начальных классов к преподаванию окружающего мира через овладение методами, формами и технологиями, позволяющими реализовать данную дисциплину на практике.

Ключевые слова: подготовка студентов, готовность к преподаванию предмета окружающий мир, личностный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, самодиагностика.

Natalia Mikhailovna Zhdanova
Shadrinsk

**Modern tendencies in preparing students for teaching
the subject “World around us” in primary school**

The article deals with the problem of professional training of future primary school teachers to teach the subject “World around us”. The concept “training” is analyzed. This phenomenon is viewed with the term “readiness” which is the purpose of the key concept. The structural components of students’ readiness (personal component, cognitive and activity components) for teaching the subject “World around us” in primary school are identified and justified. The author pays special attention to the explaining the content of the components of students’ readiness to realization the subject area of “World around us” in primary school. The author emphasizes that the aim of solving this problem is to develop students’ ability to perform self-diagnosis which subsequently has a positive effect on the development of their self-consciousness. It is self-diagnostics that helps to obtain information about oneself and serves as the basis for the formation of self-consciousness which is expressed in the formation of its “I-concept”. It is much easier for future teachers with a positive self-attitude to form the necessary competencies. The author emphasizes that first of all it is necessary to form a positive attitude to students as a person, and then on this basis to form a positive attitude to the chosen profession. In the process of formation of the cognitive component of readiness to teach the subject the world around, according to the author, it is necessary to pay attention to improving the level of psychological and pedagogical training of future primary school teachers and the formation of their professional skills. The article presents views on the key moments of the formation of the activity component of the readiness of future primary school teachers to teach “World around us” through the mastery of methods, forms and technologies that allow realizing this discipline in practice.

Keywords: preparation of students, readiness to teach the subject “World around us”, personal component, cognitive component, activity component, self-diagnosis.

Современное общество, ориентируясь на технологический прогресс, требует от образовательных учреждений осуществлять подготовку высокообразованных, конкурентноспособных и гибко мыслящих профессионалов.

Важнейшая тенденция школы будущего определяется тем, что подготовка студентов в современном педагогическом вузе приобретает новые ориентиры, предполагая осуществление обучения в вузе на основе системного, интегративно-деятельностного, полидисциплинарного и технологического подходов [1].

Психологи определяют процесс подготовки как системное явление, результатом которого выступает готовность [4].

Анализ рассматриваемого феномена в профессиональной педагогике, позволяет нам утверждать, что это не что иное как система обучения будущих педагогов, целью которой является ускоренное приобретение студентами навыков, позволяющих выпускникам выполнить деятельность определенного вида [3, С.223].

Опираясь на психолого-педагогические исследования, считаем правомерным, выделить сле-

дующие структурные компоненты готовности студентов к преподаванию окружающего мира в начальной школе:

1) личностный компонент включает внутренние и внешние личностные изменения будущих учителей начальных классов в ходе обучения в вузе;

2) когнитивный компонент определяет происходящие изменения в интеллектуальной составляющей личности;

3) деятельностный компонент предполагает владение будущими учителями начальных классов методами, формами и технологиями преподавания предмета окружающий мир.

Становление личностного компонента готовности студентов к преподаванию интегративного предмета окружающий мир в начальной школе проектируется и реализуется на основе интереса обучающихся к профессиональной деятельности; мотивах осуществления будущей профессии (В.А. Сластенин [5]). Данный компонент позволяет формировать профессионально необходимые качества личности педагога. С целью решения данной проблемы необходимо развивать у студентов умение осуществлять самодиагностику, которая в последствии, положительно влияет на развитие их самосознания. Именно самодиагностика способствует получению информации о самом себе и служит основой формирования самосознания, которое выражается в становлении его «Я-концепции». У будущих учителей с позитивным самоотношением значительно легче сформировать необходимые компетенции. Данных студенты открыты для всего нового. По нашему мнению, в первую очередь необходимо сформировать у студентов положительное отношение к себе как личности, а затем на этой основе формировать позитивное отношение к выбранной профессии.

Таких студентов отличает уверенность в своих силах, удовлетворенность будущей профессиональной деятельностью, стремление к самореализации, гуманные отношения с младшими школьниками. Очень важно, что такие будущие учителя способны формировать у учащихся начальных классов положительную «Я-концепцию». Напротив, студенты с негативным самоотношением испытывают чувство незащищенности. Они сосредоточены на защите своего «Я», неадекватно воспринимают окружающих сквозь призму своих тревог, предъявляют к ним повышенные требования, используют авторитарный стиль как средство психологической защиты. В ходе преподавания дисциплин методического характера необходимо не только познакомить с методикой преподавания предмета окружающий мир, но и научить будущих учителей начальных классов видеть и оценивать свои личностно значимые качества, сравнивать «себя сегодняшнего» с «собой вчерашним» [2]. В процессе формирования личностного компонента готовности студентов к преподаванию предмета

окружающий мир необходимо учитывать индивидуально-психические свойства, темперамент и задатки обучающихся, их ценностные ориентации, мировоззрение, доминирующую мотивацию деятельности и поведения.

Становление когнитивного компонента готовности студентов к преподаванию окружающего мира в начальной школе включает обеспечение обучающихся знаниями предметного характера, позволяющими осуществлять образовательную деятельность в данной предметной области. Необходимым условием развития данного компонента является не только усвоение знаний, но и их актуализация, предполагающая переход от возможности к действительности.

В процессе подготовки студентов к преподаванию предмета окружающий мир происходит актуализация психолого-педагогических и методических знаний, через их адаптацию в практико-ориентированной деятельности (выполнение проектов, разработке конспектов, проведении фрагментов уроков). Именно в данном случае знания переходят из скрытого состояния в действующее. Актуализация, необходимых студентам теоретических и методических знаний для преподавания предмета окружающий мир протекает в процессе профессиональной подготовки в ходе изучения дисциплин: «Методика преподавания предмета Окружающий мир», «Методика обучения и воспитания младших школьников», «Использование ТРИЗ-технологии в обучении младших школьников».

Вышеназванные дисциплины позволяют студентам более глубоко познакомиться с целями, задачами, содержанием методами, формами, технологиями преподавания окружающего мира в начальных классах, а также способствуют повышению качества подготовки квалифицированных специалистов.

Важная роль в изучении дисциплин методического характера отводится цели, которая направлена на совершенствование компетенций будущих учителей начальных классов.

Достижение цели предполагает решение ряда задач:

1) создание оптимальных условий, способствующих формированию ценностного отношения к выбранной профессии;

2) использование активных и интерактивных методов и приемов преподавания, инновационных педагогических технологий;

3) реализация подготовки студентов к преподаванию окружающего мира в начальной школе на основе системного, интегративно-деятельностного, полидисциплинарного и технологического подходов).

В процессе становления когнитивного компонента готовности к преподаванию предмета окружающий мир необходимо уделить внимание повышению уровня психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов и их профессионального мастерства, принятие студен-

тами ценностных установок. Преподавателю необходимо добиться осмысленного усвоения студентами методических и специальных знаний. Своевременное знакомство с инновационными технологиями и достижениями в области методики обучения учащихся начальных классов позволит сформировать не только методический фундамент выбранной профессии, но и устойчивый интерес к предстоящей педагогической деятельности. Технологический аспект рассматриваемого компонента готовности будущих учителей начальных классов предполагает повышение уровня знаний методики и техники преподавания окружающего мира в современной начальной школе и включает знания о методах и средствах реализации данной дисциплины, о способах внедрения методических рекомендаций в практику, с целью его преобразования, о критериях и показателях оценки результативности педагогической деятельности [2, С.115].

Деятельностный компонент готовности будущих учителей начальных классов к преподаванию окружающего мира предполагает владение методами, формами и технологиями, позволяющими реализовать данную дисциплину на практике. Данный компонент неразрывно связан с личностным и когнитивным компонентами. Если у студента сформирована положительная мотивация к самому себе, к выбранной профессии, у него заложен крепкий фундамент теоретических и методических знаний, то ему будет легко осуществлять практическую профессионально-педагогическую деятельность. Именно деятельностный компонент позволяет формировать способность применять на практике уже имеющиеся умения и навыки, с целью расширения опыта преподавания окружающего мира в начальной школе.

Становление деятельностного компонента готовности студентов к преподаванию дисциплины окружающий мир предполагает использование имеющихся психолого-педагогических, методических, специальных умений, необходимых для реализации в начальной школе вышеназванной предметной области.

Включение студентов в предпрофессиональную педагогическую деятельность осуществляется через их непосредственное участие в таких мероприятиях как педагогические олимпиады, педагогические веб-квесты, научные конференции, проектная деятельность, симпозиумы, круглые столы, научные лаборатории, проблемные группы. Рассмотрим подробно некоторые из них.

Педагогические олимпиады представляют собой творческое соревнование будущих учителей

начальных классов, позволяющее выявить уровень подготовки к преподаванию предмета окружающий мир. Чаще всего данное мероприятие проводится в рамках Недели науки на факультете. Для участия привлекаются студенты 2-4 курса. Выполняя конкурсные задания обучающиеся, применяют знания, умения и навыки полученные, в ходе изучения педагогических и методических дисциплин. Данная форма включает в себя теоретический и практический этапы. В ходе теоретического этапа участникам олимпиады предлагается составить фрагмента урока окружающего мира и разработать конспект внеурочного мероприятия экологической направленности, с использованием педагогических технологий (ТРКМ, ТРИЗ-технологии, проектная деятельность), написать эссе. Практический этап предполагает участие команд в конкурсах творческого характера. Педагогические олимпиады являются эффективной формой становления интереса к будущей профессии и способствуют формированию готовности к преподаванию предмета окружающий мир.

Большим потенциалом в подготовке студентов к преподаванию окружающего мира в начальной школе обладает анализ педагогических ситуаций. Данный метод рассматривается как способ показа и анализа путей преодоления противоречий, возникающих в тех или иных педагогических ситуациях, или создание самой ситуации на уроках окружающего мира, в которые включается будущий учитель начальных классов и ему необходимо реально сделать правильный педагогический выбор и совершить соответствующие действия.

В процессе подготовки студентов к преподаванию окружающего мира осуществляется написание статей методического характера. Кроме того, будущие учителя начальных классов принимают участие в научных конференциях, конгрессах, симпозиумах, форумах, круглых столах и т.д. Участвуя в подобных мероприятиях, студенты выступают с докладами, публикуют статьи, а также принимают участие в обсуждении материалов на сайте организаторов конференции, симпозиума или форума. Студенты третьего и четвертого курса принимают активное участие в работе проблемной группы «Актуальные вопросы преподавания окружающего мира в начальной школе».

Формирование личностного, когнитивного и деятельностного компонентов подготовки студентов к преподаванию предмета окружающий мир необходимо осуществлять в системе, так как каждый компонент способствует формированию готовности обучающихся к преподаванию данной предметной области в начальной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки [Текст] : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 244 с.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 с.

4. Психология [Текст] : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
6. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

REFERENCES

1. Ippolitova N.V., et al. Razvitie lichnosti budushhego pedagoga v kontekste professional'noj podgotovki: monografija [Tekst] [The development of the future teacher personality in the context of professional training]. Shadrinsk: ShGPI, 2010. 244 p.
2. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki [Tekst] [Problems of psyche development]. Moscow: Izd-vo MGU, 1981. 584 p.
3. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2003. 527 p.
4. Petrovskogo A.V. (eds.) Psihologija: slovar' [Psychology]. Moscow: Politizdat, 1990. 494 p.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Pedagogics]. In Slastenin V.A. (ed.). Moscow: Akademija, 2002. 576 p.
6. Mizherikov V.A. (eds.). Slovar'-spravochnik po pedagogike [Dictionary of pedagogy]. Moscow: TC Sfera, 2004. 448 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.М. Жданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nat.jdanova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6714-6002.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.M. Zhdanova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nat.jdanova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6714-6002.

УДК 376

Юлия Александровна Каляева
г. Челябинск

**Ритмопластика как средство двигательного развития
детей с умственной отсталостью**

Статья посвящена вопросам формирования двигательных умений младших школьников с умственной отсталостью. Произведен теоретический анализ форм и методов физического воспитания умственно отсталых детей. На основе изученных теоретических данных автором был проведен самостоятельный практический анализ уровня сформированности двигательной сферы младших школьников с нарушением интеллекта в образовательном учреждении и на его основе разработана методика с применением ритмопластики на уроках лечебно-физической культуры для данной категории детей, которая способствует формированию статической и динамической координации, улучшает ритмику организма, развивает произвольность, помогает сосредоточиться. В итоге это способствует развитию двигательной сферы детей, которая позитивно влияет на физическое и интеллектуальное развитие, на последующую социальную и профессиональную адаптацию.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, двигательная сфера, ритмопластика, статическая и динамическая координация, координация движений, переключаемость, темп, ритм.

Julia Alexandrovna Kalyaeva
Chelyabinsk

Rhythmoplasty as a means of motor development of mentally retarded children

The article is devoted to the formation of motor skills of mentally retarded primary school children. The theoretical analysis of forms and methods of physical education of mentally retarded children is made. On the study of theoretical data the author has carried out an independent practical analysis of the level of motor skills development of mentally retarded children in an educational institution and on its basis the author has worked out the system with the use of rhythmoplasty on the lessons of medical physical culture for children of this category, which promotes the formation of static and dynamic coordination, improve rhythm of the body, develops the arbitrariness, helps to focus. As a result, the system contributes the development of the children's motor sphere which has a positive effect on physical and intellectual development, on subsequent social and professional adaptation.

Keywords: mental retardation, motor sphere, rhythmoplasty, static and dynamic coordination, movement coordination, tempo, rhythm.

Создавшаяся в течение нескольких лет система специального образования существенно отстает от развития самой жизни, что зачастую приводит к невозможности удовлетворения самых разнообразных запросов современного общества. Несмотря на постоянно растущую потребность общества в людях, обладающих разносторонними знаниями и умениями, современная коррекционная школа с существующим в ней приемом, моделями, способами и условий обучения не в должной степени способствует формированию интеллектуальных, двигательных, коммуникативных умений [2].

Эффективность системы обучения и воспитания младших школьников с умственной отсталостью должно происходить в контексте оптимизации учебной, физической и трудовой деятельности как одного из основных факторов, благоприятно влияющих на процессы социальной реабилитации и адаптации детей данной категории [7].

Нарушение интеллекта у детей в значительном большинстве примеров совмещается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотъемлемо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одним из важных вопросов, вызывающих трудности формирования у умственно отсталых детей двигательных умений и навыков, оказываются нарушения моторики, которые негативно влияют не только на физическом и интеллектуальном развитии, но и на будущей трудовой адаптации [3].

Для умственно отсталых детей двигательный режим является одной из задач коррекционно-компенсаторной и лечебно-оздоровительной реабилитации. Поэтому, для того, чтобы обезопасить негативное влияние, появляющееся у школьников при долгих статических нагрузках, а также скорректировать нарушения моторики, увеличить двигательные возможности умственно отсталых детей, – необходима активная и специфическим образом организованная физическая деятельность, которая будет пронизана разнообразными двигательными упражнениями в сочетании с различными видами работ, таких как: выполнение утренней гимнастики, физминутки, занятия ритмопластикой, лечебно-физической культурой, подвижными играми на свежем воздухе и т.д. [1].

Цель исследования состоит в создании, теоретическом обосновании и экспериментальной проверки методики с применением ритмопластики на уроках лечебно-физической культуры для младших школьников с умственной отсталостью.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- осуществлен теоретический анализ использования средств ритмопластики для формирования двигательной сферы младших школьников с умственной отсталостью;
- разработано содержание методики с применением ритмопластических упражнений в

структуре уроков лечебно-физической культуры, которые положительно сказываются на уровне развития двигательной сферы младших школьников с умственной отсталостью.

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке и внедрении методики проведения уроков лечебно-физической культуры с применением средств ритмопластики в специальной коррекционной школе VIII вида, способствующей улучшению показателей в уровне развития двигательной сферы младших школьников с умственной отсталостью, а также формированию у детей интереса и потребности в систематических занятиях физическими упражнениями. Данная работа может быть использована педагогами, дефектологами, а также молодыми учеными и выпускниками педагогических ВУЗов в своей профессиональной деятельности, при написании научных работ по коррекционной педагогике и психологии.

Изучим, как вопросы физического воспитания рассматриваются в системе обучения и воспитания умственно отсталых детей различными авторами.

Еще Э. Сеген в своем труде «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей» (1903) важнейшим положением взаимодействием с умственно отсталыми детьми объявил активность через физическое движение.

В настоящее время имеется огромное число научных трудов, исследующих разные аспекты моторного развития умственно отсталых детей и нахождению способов коррекции недочетов развития. Рассмотрим специфику двигательного развития умственно отсталых детей (Д.И. Азбукин 1943; Н.А. Козленко 1963; А.Н. Плешаков 1975; Р.Д. Бабенкова 1963), специфичность психомоторики умственно отсталых детей (Н.П. Вайзман 1976, 1997), способы развития моторных у умственно отсталых детей (А.С. Самыличев 1985; С.Ю. Юровский 1971), основы лечебно-физической культуры и педагогические задачи исправления моторных нарушений умственно отсталых детей в процессе занятий спортом (А.А. Дмитриев 1987, Е.С. Черник 1997, В.М. Мозговой 2001).

На материале этих научных трудов созданы методики лечебно-физического воспитания умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста, коррекционно-развивающие методики для осуществления уроков по физическому воспитанию умственно отсталых детей, даны советы по их улучшению здоровья средствами лечебно-физической культуры (В.М. Мозговой, С.Ю. Юровский, Б.И. Захарин, А.А. Дмитриев, Е.С. Черник, Б.В. Сермеев, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Е.М. Мастюкова, О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова и др.).

Несмотря на большое количество работ посвященных физическому развитию, в том числе развитию двигательной сферы умственно отсталых, рядом авторов Н.В. Астафьева, А.А. Дмитри-

ева, С.П. Евсеева, Н.А. Козленко, Н.Л. Литов, Е.С. Черника, Л.В. Шапковой, подтверждено, что в специфическом внимании нуждается процесс законодательно-правовой и коррекционно-развивающей организации вспомогательных моделей лечебно-физической культуры умственно отсталых школьников, направленных на формирование и исправление их моторной сферы.

Целесообразно обозначить, что применение вспомогательных моделей лечебно-физической культуры школьников с умственной отсталостью представляется основной альтернативой решения важнейших вопросов лечебно-физической культуры данных школьников, которые мало применяются в сегодняшней специальной коррекционной школы [6].

Большим потенциалом для решения поставленных задач обладает ритмопластика.

Ритмопластика – это самостоятельная организационная структура физического воспитания, которая выражает собой сочетание физических, общеразвивающих упражнений, элементов современных танцев, ходьбы, бега, совершаемых под любую музыку, можно сказать, что ритмопластика является единственной в своем роде системой физического воспитания в наше время и можно предположить, что она будет позитивно влиять на развитие моторной сферы младших школьников с умственной отсталостью [9].

По мнению Т.С. Лисицкой, ритмопластика является редчайшей системой гимнастических упражнений с элементами хореографии, танцев, что позволяет достичь более органичного развития. По ее мнению, ритмопластика оказывает многофункциональное влияние на организм человека, а именно:

- улучшает гибкость, силу;
- формирует конституцию человека, делая его пропорциональным, атлетичным;
- улучшает ощущение эмоционального комфорта;
- создает ловкость движений;
- способствует развитию ритмичности;
- развивает легкость, пластичность;
- увеличивает выносливость, трудоспособность;
- создает навыки саморегуляции;
- позволяет более успешно продвигаться в других видах спорта;
- приобщает к спорту и спортивной культуре [5].

По всему вышеизложенному можно судить, что в системе специального образования собраны большие ресурсы по развитию моторной сферы способами физической культуры.

Однако не изучено влияние ритмопластики на развитие моторики детей с умственной отсталостью и не описано использование ритмопластики в ходе коррекционно-развивающего процесса.

Недостаточная изученность вопросов, раскрывающих содержание и методику занятий рит-

мопластикой для гармоничного и разностороннего развития моторных способностей младших школьников, обуславливает актуальность выбранной темы исследования и необходимость ее научной разработки. Это свидетельствует о наличии противоречий между необходимостью развития моторной сферы умственно отсталых учащихся и отсутствием разработанной системы проведения занятий лечебно-физической культуры с применением ритмопластики.

Экспериментальной базой эмпирического исследования послужило МОУ «С(К) ОШИ № 52» г. Магнитогорска.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа. На первом этапе осуществлялся констатирующий эксперимент, который включал в себя проведение специальных диагностических процедур во время уроков лечебно-физической культуры по таким параметрам как статическая и динамическая координация, координация движений, переключаемость, наличие или отсутствие движений, темп и ритм.

В данной работе обследование моторной сферы строилось на основе схемы обследования детей Г.А. Волковой с учетом принципов комплексности, возрастного, индивидуального подхода, личностных особенностей, состояния двигательной сферы обследуемого и др. [4].

Для проверки уровня сформированности моторной сферы мы определили экспериментальную и контрольную группы. Показатели в развитии моторной сферы в контрольной и экспериментальной группах на начало эксперимента имели незначительные различия.

Исследование проводилось индивидуально с каждым учеником в обеих группах. Данные заносились в протокол.

После проведения первого этапа исследования, с уверенностью можно говорить о том, что развитие моторной сферы у учеников с умственной отсталостью находится на низком уровне.

Вторым этапом исследования стал формирующий педагогический эксперимент. Была разработана и внедрена экспериментальная методика занятий с применением ритмопластики на уроках лечебно-физической культуры у младших школьников с умственной отсталостью. В контрольной группе данная методика не проводилась.

В разработке экспериментальной методики мы учитывали следующие условия, а именно: коррекционная работа должна проводиться поэтапно с опорой на принципы комплексности и системности коррекционного воздействия; последовательно в зависимости от возраста учащихся и их с учетом функциональных возможностей, уровня физической подготовленности учащихся; упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию познавательной и двигательной сфер младших школьников с умственной отсталостью.

При решении коррекционно-развивающих задач мы применяли научные идеи ритмопластики, при этом внесли в эти занятия программу по ритмопластике А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика», которая нацелена на психофизическое и эмоциональное развитие детей [10].

При осуществлении методических рекомендаций этой программы, направляющих детей – от имитации к индивидуальному творчеству, мы изменили этот материал для нашей категории умственно отсталых детей.

Основные формы работы с использованием средств ритмопластики стали следующие: основные движения ходьба под музыку; виды бега; общеразвивающие упражнения; игры – упражнения на развитие статической и общей координации движений; игры на развитие динамической координации движений; игры – упражнения на переключаемость; темпо – ритмические упражнения [8].

Длительность занятий составляла 45 минут (10 минут подготовительная часть; 25-30 минут основная часть, 5-10 минут заключительная часть).

Для уроков по ритмопластике подготавливалась веселая эмоциональная музыка. Самобытные динамичные упражнения, вызывающие у детей яркий отклик, видоизменялись игровые ситуации [11].

После проведения формирующего эксперимента, с целью определения эффективности развития двигательной сферы у школьников с умственной отсталостью, был проведен контрольный эксперимент.

Контрольный эксперимент осуществлялся по той же методике, что и первичная диагностика. Результаты контрольного этапа позволили определить улучшение в развитии моторной сферы младших школьников с нарушением интеллекта на уроках лечебно-физической культуры посредством ритмопластики.

В результате констатирующего эксперимента нами было установлено, что умственно отсталым школьникам свойственно своеобразие в формировании моторной сферы, проявляющейся, в основном, отставаниями и нарушениями моторных качеств (статической координации, динамической координации, переключаемости, ритмического чувства и темпа). У них обнаружена так же низкая двигательная активность, ослабленный мышечный «корсет», низкий уровень, силы и выносливости.

Разработка методики с применением ритмопластики на уроках лечебно-физической культуры для младших школьников с нарушением интеллекта осуществлялась с учетом полученных результатов.

В ходе апробации данной методики, мы убедились, что большинство детей правильно воспринимают упражнения по ритмопластике. Эти тренировки улучшают моторную координацию, ритмический темп, формируют дисциплину, и помогают сосредоточиться. В итоге это служит обеспечению динамической координации, что способствует эффективному формированию двигательных умений

и навыков у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Результатами контрольного этапа, установлено, что до начала эксперимента дети экспериментальной и контрольной групп не имели достоверных различий в показателях развития моторной сферы, после проведения эксперимента изменение показателей в развитии моторной сферы наблюдалось в экспериментальной группе.

Сравнительный анализ показателей, определяющих моторное развитие детей экспериментальной группы до и после исполнения эксперимента, диагностировал достоверное изменение результатов во всех контрольных тренировках. Анализ показателей детей контрольной групп до и после проведения эксперимента не выявил значительных изменений ни в одном контрольном упражнении.

Таким образом, обзор современных аспектов по развитию моторной сферы умственно отсталых детей и итоги осуществленного нами эксперимента демонстрируют, что коррекционная работа должна не только содействовать более действенному физическому воспитанию детей, развитию их мышечных характеристик, но и гарантировать лечебно-профилактическую ориентацию занятий. Следовательно, она должна базироваться на оценке возрастной специфике детей младшего школьного возраста и применяемые средства, и методы развития физических качеств должны быть адекватны возможностям детей.

Но так как улучшение моторики у школьников младших классов с умственной отсталостью – процесс непростой, в экспериментальную методику мы предложили включить элементы ритмопластики, которые содействуют укреплению устойчивой правильной осанки; формированию и развитию различных групп мышц; совершенствованию координации движений; развитию в детях уверенности в себе; улучшению умения правильно и красиво двигаться; развитию воображения; укреплению чувства ритмичности, музыкальности; речевому развитию, что содействует благоприятному формированию интеллектуальных, двигательных, коммуникативных умений и эффективно воздействует на процессы социальной реабилитации и адаптации детей данной категории.

Нарушение интеллекта у ребенка в преобладающем большинстве случаев совмещается с аномальным формированием двигательной сферы, становление которой нераздельно от постижения мира, овладения речью, профессиональными навыками. Одним из важных оснований, противодействующих формированию у умственно отсталых детей двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые негативно воздействуют не только на физическое развитие, но и на социальную адаптацию личности, развитие умственной и трудовой деятельности.

Поэтому при достаточно раннем начале коррекционной работы, пока нервная система наиболее пластична, есть шанс получить заметный эффект в совершенствовании уровня развития двигательной сферы детей с умственной отсталостью. Для коррекции моторной сферы массово используются способы лечебно-физической культуры. Но прежде чем применять весь этот широкий арсенал, преподавателю разумно обратить внимание на индивидуальные недочеты своеобразия физического развития и моторных умений определенного ребенка, так как продуктивность коррекционной работы с учащимися данной категории во многом обуславливается личностно-ориентированным подходом.

Таким образом, в завершении нашего исследования были определены специфические стороны формирования моторной сферы младших школьников с умственной отсталостью. Была создана и апробирована экспериментальная методика занятий, с использованием ритмопластики применяемая на уроках лечебно-физической культуры.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что экспериментальная методика занятий с использованием ритмопластики у данной категории учащихся содействует развитию статической и динамической координации.

Дальнейшую перспективу нашей работы мы видим в исследовании влияния двигательного развития детей с умственной отсталостью на интеллектуальное развитие.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бакланова, Л.А. Двигательная активность детей дошкольного и школьного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Л.А. Бакланова, И.А. Пахамович // Наука-2020. – 2018. – № 1-2 (17). – С. 39-42.
2. Бердникова, Г. И. Коррекция нарушения организационных умений у детей с гиперкинетическим синдромом [Текст] / Г.И. Бердникова, Ю.А. Каляева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 6.
3. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей [Текст] / Н.П. Вайзман. – М. : Аграф, 1997. – 122 с.
4. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика [Текст] : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
5. Лисицкая, Т.С. Ритм + пластика [Текст] / Т.С. Лисицкая. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 180 с.
6. Малюкова, И.Б. Нейродинамическая ритмопластика как полифункциональное средство абилитации и реабилитации детей с органическим поражением мозга [Текст] / И.Б. Малюкова // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. – 2015. – № 4. – С. 711-718.
7. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. учеб. заведений / В.М. Мозговой. – М. : Академия, 2006. – 244 с.
8. Русинович, А.А. Педагогические основы реализации идей здоровьесбережения в системе занятий ритмопластикой [Текст] / А.А. Русинович, О.А. Угольников // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 4. – С. 33-40.
9. Чашина, А.Е. Ритмопластика как средство физического развития детей дошкольного возраста [Текст] / А.Е. Чашина, О.В. Макарова // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2019. – № 2 (10). – С. 50-52.
10. Харченко, Т.Е. Театр всевозможного [Текст]. Вып. 1. От игры до спектакля : учеб.-метод. пособие / Т.Е. Харченко. – СПб. : Питер, 2002. – 114 с.
11. Харченко, Т.Е. Бодрящая гимнастика для дошкольников [Текст] / Т.Е. Харченко. – СПб. : Детство-Пресс, 2017. – 96 с.

REFERENCES

1. Baklanova L.A., Pahamovich I.A. Dvigatel'naja aktivnost' detej doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta [Motor activity of preschool and school age mental retarded children]. *Nauka-2020 [Science-2020]*, 2018, no. 1-2 (17), pp. 39-42.
2. Berdnikova G. I., Kaljaeva Ju.A. Korrekciya narushenija organizacionnyh umenij u detej s giperkineticheskim sindromom [Correction of violation of organizational skills in children with hyperkinetic syndrome]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin]*, 2019, no. 6.
3. Vajzman N.P. Psihomotorika umstvenno otstalyh detej [Psychomotor retardation of children]. Moscow: Agraph, 1997. 122 p.
4. Volkova, G.A. Logopedicheskaja ritmika: ucheb. dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Logopedic rhythm]. Moscow: VLADOS, 2002. 272 p.
5. Lisickaja T.S. Ritm + plastika [Rhythm + Plastic]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 1987. 180 p.
6. Maljukova I.B. Nejrodinamicheskaja ritmoplastika kak polifunkcional'noe sredstvo abilitacii i rehabilitacii detej s organicheskim porazheniem mozga [Neurodynamic rhythmoplasty as a multifunctional means of habilitation and rehabilitation of children with organic brain damage]. *Konferencium ASOU: sb. nauch. tr. i materia-lov nauch.-prakt. konf. [Conference of Academy of Public Administration]*, 2015, no. 4, pp. 711-718.
7. Mozgoj, V.M. Osnovy oligofrenopedagogiki: ucheb. posobie dlja studentov sred. ucheb. zavedenij [Basics of Oligophrenopedagogy]. Moscow: Akademija, 2006. 244 p.

8. Rusinovich A.A., Ugol'nikova O.A. Pedagogicheskie osnovy realizacii idej zdorov'esberezenija v sisteme zanjatij ritmoplastikoj [Pedagogical foundations for the realization of health-saving ideas in the system of rhythmoplasty classes]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumani-tarnye i obshhestvennye nauki* [Bulletin of Kemerovo State University: Series Sociological and Humanitarian Sciences], 2018, no. 4, pp. 33-40.
9. Chashhina A.E., Makarova O.V. Ritmoplastika kak sredstvo fizicheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta [Rhythmoplasty as a means of physical development of preschool children]. *Tradicii i novacii v doshkol'nom obrazovanii* [Traditions and innovations in preschool education], 2019, no. 2 (10), pp. 50-52.
10. Harchenko T.E. Teatr vsevozmozhnogo. Vyp. 1. Ot igry do spektaklja: ucheb.-metod. posobie [Theater of all kinds. Vol. 1. From the game to the play]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 114 p.
11. Harchenko T.E. Bodrjashhaja gimnastika dlja doshkol'nikov [Invigorating gymnastics for preschoolers]. Saint-Petersburg: Detstvo-Press, 2017. 96 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.А. Каляева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: kalyaevayua@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-2228-5345.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Y.A. Kalyaeva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics, South Ural Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: kalyaevayua@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-2228-5345.

УДК 378.016

Елена Юрьевна Камышева
г. Москва

Использование когнитивного инструментария как средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки

В статье рассматривается необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых направлений как необходимого компонента их профессиональной подготовки. Описаны методологические подходы формирования иноязычной коммуникативной компетенции: системный, когнитивный, компетентностно-деятельностный. Представлено теоретическое описание когнитивного инструментария как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Рассмотрены сущность когнитивного инструментария, определены его структурные графические элементы в виде интеллект карт, выделены основные общедидактические принципы реализации в образовательном процессе (принцип визуализации, активности, управления знаниями, интерактивности, соревновательности, контекстной обусловленности), позволяющие эффективно организовывать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, описаны этапы применения данного инструментария в образовательной среде в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции (диагностический, теоретико-когнитивный, процессуальный, рефлексивный), выявлены преимущества использования интеллект карт в образовательном процессе.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, когнитивный инструментарий, интеллект-карта, графическая схема, знания.

Elena Yurjevna Kamysheva
Moscow

Cognitive learning toolkit in the formation of a foreign language competence of students studying non-linguistic courses

The article discusses the significance of the foreign language communicative competence formation of students studying non-linguistic courses. The theoretical approaches to the formation of a foreign language communicative competence (system approach, cognitive approach, competence and activity oriented approach) as a necessary component of the students' professional training have been described in detail. The cognitive learning toolkit as a means of the foreign language communicative competence formation has been theoretically interpreted. The essence of cognitive learning toolkit has been clarified. Moreover, the author has focused on the mind maps as a structural component of the cognitive learning toolkit and the core pedagogical principles of the cognitive learning toolkit implementation in the educational process. The principles of visualization, interactivity, competition, knowledge management, the activity and issue oriented principles allow the teacher to form the foreign language communicative competence in effective way. In addition, the main stages of using the learning toolkit in the educational environment such as the diagnostic, cognitive, activity-oriented and reflexive stages aimed at forming the foreign language communicative competence of the students have been shown. As a result, the theoretical and practical advantages of the cognitive learning toolkit in the educational process were emphasized.

Key words: foreign language communicative competence, cognitive learning toolkit, mind map, graphic scheme, knowledge.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования выпускник вуза должен владеть комплексом общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формирование которых осуществляется на всех уровнях образования и совершенствуется в процессе не только профильно-ориентированной предметной подготовки, а также в процессе изучения дисциплин гуманитарного блока. Большое значение в этом направлении отводится дисциплине «Иностранный язык», одна из задач которой заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Понимание необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетенции является существенным фактором успешного осуществления взаимодействия будущего выпускника с представителями других культур, обогащения и совершенствования его социально-культурных и профессиональных знаний, умений и навыков в условиях глобализации, мобильности и открытости современного общества.

Исследование проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых направлений в современных реалиях обусловлено противоречием между существующими практиками подготовки будущих выпускников, способных применять полученные знания, умения, навыки в профессиональной деятельности в соответствии с требованиями современного рынка труда и недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов реализации педагогических технологий формирования данной компетенции в условиях современной образовательной среды.

При всей значимости существующих образовательных технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции, представленных в научных разработках ученых и практиков, попытка устранить данное противоречие связана с теоретическим обоснованием внедрения в образовательный процесс когнитивного лингводидактического инструментария, способного оказать положительное влияние на эффективность данного явления в рамках языковой подготовки.

Исследование проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции опирается на такие методологические подходы как системный, когнитивный, компетентностно-деятельностный. Данные подходы играют ведущую роль при теоретическом обосновании содержательных характеристик когнитивного лингводидактического инструментария.

Системный подход предполагает исследование проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе когнитивного инструментария с точки зрения выявления ее внутренних и внешних свойств и связей, т. е. основных компонентов, причастных к достижению главной

цели его функционирования. Содержание данного подхода отражает совокупность принципов, которым необходимо следовать при разработке теоретических основ использования данного инструментария. Принцип функционально-структурного строения целого позволяет анализировать и определять функциональное назначение каждого структурного элемента когнитивного инструментария во взаимосвязи с целостным образовательным процессом. Принцип иерархичности предполагает расположение элементов целого в порядке от высшего к низшему. Принцип управляемости состоит в мониторинге, контроле и регулировании во времени и пространстве внешних и внутренних факторов, воздействующих на процесс формирования компетенции на основе когнитивного инструментария. Системный подход позволяет изучить каждый структурный элемент когнитивного инструментария в отдельности, проанализировать и сопоставить друг с другом, учитывая воздействие внутренних и внешних условий образовательной среды.

Когнитивный подход основывается на таких психических процессах, как восприятие, запоминание, мышление, решение задач и принятие решений. Когнитивная активность связана с приобретением, пониманием, оценкой, организацией, переработкой и использованием знания. Каждый человек воспринимает различные сигналы, поступающие из внешнего мира, преобразует их в информацию, обрабатывает, анализирует и упорядочивает ее при помощи четких моделей, называемых конструктами. Личностный конструкт – это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт. Разные люди по-разному видят, интерпретируют события по-разному, поэтому поведение человека определяется тем, как он прогнозирует будущие события. Когнитивный подход в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивает получение, осмысление, переработку и применение обучающимися знаний.

Компетентностно-деятельностный подход акцентирует внимание на процессуальной стороне использования когнитивного инструментария в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Данный подход ориентирован на привитие ценности и раскрытие цели познания, овладение современными способами получения знаний и приобретения умений их реализации в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях реального иноязычного межкультурного взаимодействия. Главным аспектом в этом процессе является образовательный продукт, в качестве которого рассматривается не объем усвоенных знаний, а умения находить, накапливать, осмысливать, преобразовывать и пользоваться интегрированными знаниями в репродуктивных и продуктивных видах деятельности.

Вышеуказанные методологические подходы и анализ теоретических аспектов когнитивной технологии, представленных в трудах Бершадского М.Е. [1], Igor M. Arievitch [5], Mey Jacob L. [7] и др. послужили основой для разработки когнитивного инструментария формирования иноязычной компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки.

В нашем исследовании когнитивный инструментарий представляет собой индивидуально-ориентированный лингводидактический алгоритмический комплекс, интегрирующий совокупность средств (схемы, диаграммы, таблицы) и приемов обучения (идентификация, выбор, сравнение, соотнесение, сортировка, группировка, обмен вопросами и ответами и т.д.), реализация которых в образовательном процессе обеспечивает усвоение социокультурных, общепрофессиональных и профессиональных знаний на основе графической визуализации процесса системного мышления. Структурные элементы данного инструментария позволяют сосредоточить внимание на сути рассматриваемого объекта, выделить причинно-следственные связи, систематизировать информацию и создать целостную картину изучаемого явления.

Опираясь на теорию ассоциативного радиантного мышления, предложенную Т.Т. Бьюзеном [6] был разработан когнитивный инструментарий на основе графических схем. В качестве графических схем мы используем в образовательном процессе интеллект карты как средство визуального графического представления взаимосвязей между понятиями, полученными путем восприятия, обработки, запоминания информации и как инструмент развития логического, ассоциативного и критического мышления.

Интеллект карта позволяет представить образ в форме переживаний, сенсорных впечатлений, слов, словосочетаний. Представленный в виде разнообразных изображений образ становится ментальной репрезентацией познаваемой ситуации, опорой для обработки, понимания, принятия решений, оценки и выводов. С помощью графических схем обучающийся приближается к содержанию образа, вскрывает его структуру и точно рефлексирует его отдельные элементы, что позволяет сделать образ четким, насыщенным и целостным. Концепт интеллект карты отражает значимое для обучающегося предметное поле, позволяют всесторонне рассмотреть предмет или вопрос, представляющий интерес для обучающегося. Именно концепт и выступает в качестве ключевой опоры для формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции (что является знанием, как, с какой целью и где применять знание).

Целью реализации данного инструментария является создание условий для понимания обучающимися ценности воспринимаемой информации. Когнитивный инструментарий имеет алгоритмический характер и основывается, как отмечает М.Е.

Бершадский, на «психологических теориях управления когнитивным развитием учащихся в процессе обучения, результаты которого могут быть объективно диагностированы» [1].

Ключевым моментом в реализации когнитивного инструментария является соблюдение исходных дидактических положений, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей образовательного процесса и определяют его направленность на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Знание общедидактических принципов дает возможность обоснованно определять цели и осуществлять отбор содержания учебного материала, выбирать адекватные целям формы и средства обучения.

Принцип визуализации является основой реализации когнитивного инструментария, «вытекает из психологических закономерностей, в соответствии с которыми эффективность процесса усвоения знаний увеличивается, если в обучении используются когнитивные графические учебные элементы» [2, С.71]. Данный принцип предполагает использование наглядности как средства обучения и как средства познания. Принцип когнитивной визуализации трактуется как специально организованная демонстрация материала с целью его лучшего восприятия, понимания, систематизации, упорядочивания, осознания, усвоения и практического использования.

Принцип активности предполагает осознанно усвоения знаний в процессе активной когнитивной и практической деятельности. Данный принцип предполагает мобилизацию интеллектуальных, волевых и физических сил обучаемых, направленных на самостоятельный поиск идей, мыслей, необходимых фактов, сравнение, сопоставление известного и неизвестным, ориентация обучающихся на практическую деятельность по применению знаний в различных ситуациях профессионального общения.

Принцип управления знаниями основывается на «систематическом формировании (генерации), обновлении, передаче и применении знаний» [4, С. 34] с целью удовлетворения возникающих потребностей и реализации новых возможностей участников образовательного процесса. Важно определить какие знания имеют решающее значение для достижения успеха, выбрать знания, упорядочить, оценить их полезность, усвоить, применить при решении проблемы, принятии решения, создать новые знания путем преодоления трудностей, эмоционального переживания при решении проблемных ситуаций.

Принцип интерактивности, как указывает Ж.Б. Манкевич, означает «диалоговый характер взаимодействия студента и предлагаемого средства обучения, возможность некоторого воздействия на него со стороны участников образовательного процесса. Следование принципу интерактивности способствует сознательности и активности обучения, действенного отношения к поставленным задачам, продуцирование собственных задач и це-

лей» [3, С.101]. Интерактивность позволяет участникам образовательного процесса быть вовлеченным в парные и групповые формы работы, что обеспечивает развитие таких soft skills как:

- коммуникативных (связное, грамотное содержательное изложение мыслей, активное слушание, презентация подготовленного материала и т.д);
- межличностных (способность работать в команде, выбирать стратегии общения с разными типами коммуникантов, управлять конфликтами);
- навыков self-менеджмента (контроль и управление своими эмоциональными и интеллектуальными процессами, личностным развитием, временем);
- навыков критического мышления (системность, креативность, логика, выбор и принятие решений).

Принцип автономности означает, что отдельные средства, приемы когнитивного инструментария могут использоваться самостоятельно. Данный принцип позволяет организовать образовательный процесс для участников с разным уровнем языковой и профессиональной подготовки независимо от изучаемого тематического блока.

Принцип соревновательности заключается в том, что соревнование повышает ответственность участников при необходимости публичной защиты вырабатываемого в группе решения, а введение перекрестного оппонирования по экспертизе принятых решений позволяет создать обстановку взаимного критического анализа, что повышает эффективность реализации когнитивного инструментария, стимулирует активность участников, повышает мотивацию, развивает интерес к изучению профессионально-ориентированного материала на иностранном языке.

Принцип контекстуальной обусловленности содержательного наполнения когнитивного инструментария отражает соответствие изучаемого тематического материала коммуникативным ситуациям профессионально-ориентированного общения. Данный принцип реализуется на основе системного использования общекультурного, общепрофессионального контекста, включения в образовательный процесс элементов профессиональной деятельности: определение проблем и их обсуждения, анализ и обобщение накопленного опыта и решения учебно-познавательных задач профессионально-ориентированной тематики. Усвоение знаний и формирование умений и навыков их применения осуществляется эффективнее при условии имитации в образовательном процессе атмосферы реальных профессионально-ориентированных ситуаций общения.

Использование когнитивного инструментария в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся представляет собой многоступенчатый процесс, включающий диагно-

стический, теоретико-когнитивный, процессуальный, рефлексивный этапы.

Диагностический этап предполагает создание положительной мотивации к овладению социокультурными, общепрофессиональными и профессиональными знаниями; выявление аксиологически значимого смысла этих знаний, точек соприкосновения изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью.

Теоретико-когнитивный этап связан с формированием умений восприятия информации (фактов, понятий, определений, дат и т. д.), запоминания, конспектирования, аннотирования, сбора информации по заданной проблематике, анализа, обобщения, сравнения, выявления причинно-следственных связей при работе с дидактическим материалом.

Деятельностный этап ориентирован на овладение разными способами деятельности и включает наличие умений работать с разными источниками информации, умение воспринимать, усваивать, критически осмысливать полученные знания, способности генерировать новые знания, идеи, представления, моделировать их в виде графических интеллектуальных карт и публично представлять в различных творческих проектах профессионально-ориентированного содержания.

Рефлексивный этап имеет своей целью развитие способности обучающегося к осмыслению и самоанализу, самооценке собственных способностей и возможностей, формирование умения выбирать на основе приобретенного опыта оптимальные методы и приемы работы с дидактическими материалами, содержащими межкультурные знания.

Алгоритм работы с интеллектуальной картой соотносится с вышеуказанными этапами (диагностическим, когнитивным, процессуальным, рефлексивным).

На диагностическом этапе задается тема, проблема, определяется ее значимость для формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Началом работы с интеллектуальной картой является определение центрального понятия. Каждое последующее слово, словосочетание или графическое изображение становятся центром следующей ассоциации, количество отвечающих возможных ассоциаций может быть бесконечным.

На когнитивном этапе предлагается построить интеллектуальную карту, генерируя всевозможные образы, понятия, идеи, сосредоточенные вокруг одной проблемы. Построение карты может выполняться как индивидуально, так и коллективно. Выбор формы работы зависит от цели деятельности и степени трудности задания. Главное, на схеме зафиксировать все идеи, отражающие сущность и содержание концепта значимого для участников. В процессе работы определяется цветовая гамма, символы, коды, которые будут использованы на графической схеме. Результатом работы на данном этапе является-

ся создание интеллект карты, транслирующей целостную картину изучаемой проблемы.

На деятельностном этапе осуществляется обобщение, интерпретация, трансформация и презентация представленной на карте информации в лично-значимый продукт речемыслительной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, личностных качеств и предыдущего опыта творческой деятельности обучающегося. Актуализация знаний осуществляется на основе Case-study или в формате PowerPoint презентации.

На рефлексивном этапе проводится самоанализ и самооценка деятельности и ее результатов с трех позиций. С практической позиции оценивается цель деятельности, полученный результат. С технологической анализируются способы, средства, этапы достижения результата. С аксиологической позиции рассматривается соответствие результата поставленной цели, роль обучающегося в достижении результата, его изменения, постановка цели для дальнейшей работы. На данном этапе обучающийся осмысливает результаты собственной когнитивной, творческой деятельности по освоению учебного материала, в ходе которой осуществляется оценка его интеллектуальных и творческих способностей.

Теоретический анализ проблемы позволил установить, что интеллект карты обладают значительным лингводидактическим потенциалом:

– Интеллект карты делают возможным расширять коммуникативное пространство, позволяя усваивать новую информацию интегрированным, способом, поэтому восприятие новых знаний происходит легче и в большем объеме; материал мож-

но легко менять, дополнять, упорядочивать, тем самым приспосабливать к постоянно меняющимся образовательным условиям;

– Интеллект карты наглядно отображают связи между изучаемыми понятиями, что способствует достижению более основательного понимания дидактического материала обучающимися;

– Интеллект карты дают возможность мониторинга и анализа информации о результатах деятельности обучающегося для оценки качества выполненных операций; своевременно выявлять и ликвидировать возникающие проблемы в процессе обучения;

– Интеллект карты предполагают использование как индивидуальных, так и коллективных форм работы: индивидуальные карты становятся частью коллективной карты мыслей, если внутри группы достигается графическое воплощение консенсуса.

Таким образом, лингводидактический потенциал интеллект карт создает основу для моделирования образовательного пространства, в котором обучающийся проявляет готовность накапливать, обновлять и применять знания, навыки, умения, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке. Включение интеллект карт в образовательное пространство обучающегося как когнитивного инструментария формирования иноязычной коммуникативной компетенции дает возможность обучающемуся неязыковых направлений подготовки вуза реализовать его интеллектуальный, творческий потенциал в процессе профессиональной подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бершадский, М.Е. Когнитивная образовательная технология [Электронный ресурс] / М.Е. Бершадский. – Режим доступа: http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatel'naja_tekhnologija/0-27. – 24.01.2020.
2. Изотова, Н.В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.В. Изотова, Е.Ю. Бугласова // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 70-73. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer>. – 24.01.2020.
3. Манкевич, Ж.Б. Психолого-педагогические особенности организации управляемой самостоятельной работы студентов первокурсников [Текст] / Ж.Б. Манкевич // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 101-104.
4. Паникарова, С.В. Управление знаниями и интеллектуальным капиталом [Текст] / С.В. Паникарова, М.В. Власов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 140 с.
5. Arieviditch, I.M. The Quality of Cognitive Tools and Development of the Mind [Electronic resource] / I.M. Arieviditch // Beyond the Brain: An Agentive Activity Perspective on Mind, Development, and Learning. – Sense Publishers, 2017. – Pp. 115-145. – Mode of access: <https://www.springer.com/us/book/9789463511049>. – 24.01.2020.
6. Buzan, T. The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential [Text] / T. Buzan, B. Buzan. – Penguin Group, 1994. – Pp. 35-36.
7. Mey Jacob, L. Cognitive Technology - Technological Cognition [Electronic resource] / L. Mey Jacob // Cognition, Communication and Interaction Transdisciplinary Perspectives on Interactive Technology. – London : Springer-Verlag, 2008. – Pp. 31-37. – Mode of access: <https://www.springer.com/gp/book/9781846289262>. – 24.01.2020.

REFERENCES

1. Bershadskij M.E. Kognitivnaya obrazovatel'naya tehnologiya [Cognitive educational technology]. URL: http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatel'naja_tekhnologija/0-27 (Accessed 24.01.2020).
2. Isotova N.V., Buglasova E.Yu. Sistema sredstv vizualizatsii v obuchenii inostrannomu yazyku [The Bryansk State University Herald]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta [The Bryansk State University Herald]*, 2015, no. 2, pp.

70-73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (Accessed 24.01.2020).

3. Mankevich Zh.B. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti organizatsii upravlyaemoj samostoyatel'noj rabotoj studentov pervokursnikov [Psychological and pedagogical features of the organization of controlled independent work of first-year students]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [The journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2019, no 4 (44), pp. 101-104.

4. Pankratov S.V., Vlasov M.V. Upravlenie znaniyami i intellektual'nym kapitalom [Management of knowledge and intellectual capital]. Ekaterinburg, 2015. 140 p.

5. Arievidh I.M. The Quality of Cognitive Tools and Development of the Mind [Elektronnyi resurs]. *Beyond the Brain: An Agentive Activity Perspective on Mind, Development, and Learning*. Sense Publishers, 2017, Pp. 115–145. URL: <https://www.springer.com/us/book/9789463511049> (Accessed 24.01.2020).

6. Buzan T., Buzan B. The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential. Pengun Group, 1994, pp. 35–36.

7. Mey J.L. Cognitive Technology - Technological Cognition [Elektronnyi resurs]. *Cognition, Communication and Interaction Transdisciplinary Perspectives on Interactive Technology*. London: Springer-Verlag, 2008, pp. 31–37. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9781846289262>- (Accessed 24.01.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.Ю. Камышева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета международных отношений историко-архивного института Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия, e-mail: ejkamysheva@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0798-7154.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.Yu. Kamysheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department of Division for International Relations and Foreign Area Studies, Institute for History and Archives, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, e-mail: ejkamysheva@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0798-7154.

УДК 371:6

Олеся Владимировна Котлованова
г. Челябинск

**Современное состояние проблемы формирования безопасного поведения
чрезвычайных ситуациях террористического характера
у детей дошкольного возраста**

В статье проанализированы тематические занятия, акции, мероприятия, беседы и другие методы и формы педагогической деятельности по вопросам антитеррористической безопасности детей. Рассмотрены как отечественные, так и зарубежные подходы к информированию детей о проблеме терроризма. Материалы статьи доказывают то, что в настоящее время проблема формирования безопасного поведения при терроризме у детей дошкольного возраста актуальна и нуждается в новых исследованиях со стороны учёных и педагогов, а практические рекомендации по данному вопросу фрагментарны и не носят системного характера. В рамках диссертационного исследования авторами предложена программа по антитеррористической безопасности, рассчитанная на детей старшего дошкольного возраста, которая благодаря научному подходу и выработки авторских принципов носит системный характер формирования безопасного поведения при терроризме у детей на протяжении одного учебного года.

Ключевые слова: антитеррористическая безопасность, дети старшего дошкольного возраста, безопасное поведение, мероприятия по безопасности, образовательные программы.

Olesya Vladimirovna Kotlovanova
Chelyabinsk

The current state of the problem of safe behavior formation in terrorism in preschool children

The article analyzes thematic classes, actions, events, discussions and other methods and forms of pedagogical activity on the issues of anti-terrorist safety of children. Both domestic and foreign approaches to informing children about the problem of terrorism are considered. The materials of the article prove that at present the problem of the formation of safe behavior in terrorism in children of preschool age is urgent and needs new research by scientists and educators, and practical recommendations on this issue are fragmentary and not systemic. As part of the dissertation research, the authors proposed a program on anti-terrorism security designed for children of preschool age which has a systemic nature of the formation of safe behavior in terrorism in children during one academic year due to the scientific approach and the development of copy-right principles.

Keywords: anti-terrorism security, children of preschool age, safe behavior, safety measures, educational programmes.

Проблема общественной антитеррористической безопасности является актуальной и злободневной. В том числе это очевидно по все увеличивающемуся числу антитеррористических акций и мероприятий в образовательных учреждениях. Что касается педагогического аспекта терроризма, его изучением занимаются такие исследователи как: П.Н. Ермаков [2, С. 44-47], Н.С. Морова [5, С. 52-55], И.Ш. Мухаметзянов [6, С. 38-43], Л.О. Сулима [10, С. 27-32] и др. И общий вектор внимания этих исследований направлен на педагогические условия и вмешательства, которые способствуют недопущению вовлечения молодежи в ряды террористов. В условиях возрастания террористической опасности проблема формирования специальных знаний, умений, навыков, соответствующих личностных качеств человека, правильных действий и адекватного поведения в чрезвычайных ситуациях террористического характера представляет особый интерес для педагогической науки и образовательной практики. Но в современной науке недостаточно исследований по проблеме формирования представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях у дошкольников [1, С. 380]. Хотя дошкольный возраст является определяющим в формировании фундамента психического и физического здоровья для сохранения жизни при различных чрезвычайных ситуациях, непосредственно для процесса формирования представлений у детей о поведении в ситуациях террористического характера мы должны опираться на уже имеющийся опыт работы в этом направлении. Учёные акцентируют внимание на разных аспектах безопасного поведения детей, и соответственно, выбирают различные варианты педагогических воздействий.

Например, Д.В. Ольшанский отмечает, что к детям «полезно периодически обращаться, и это удобно делать, когда они представлены в компактном виде» [7, С. 202]. Автор рекомендует добиться того, чтобы ребенок на всю жизнь предельно четко усвоил: надо настороженно относиться к чужим людям. Д.В. Ольшанский рекомендует воспитывать у детей наблюдательность: «ребенок должен уметь внимательно смотреть по сторонам и подмечать все, что происходит вокруг, научите не просто наблюдать, а еще и рассказывать вам обо всем, что он заметил необычного во дворе, на улице» [7, С. 203]. Мы тоже считаем, что навык наблюдательности и умение анализировать текущие события позволяют предупредить негативные последствия террористических угроз.

Рассмотрим имеющиеся на сегодняшний день педагогические предложения по антитеррористической безопасности детей дошкольного возраста. В дошкольных образовательных организациях ведутся беседы и проводятся акции с воспитанниками в рамках предмета «основы безопасности жизнедеятельности» с целью формирования у детей основ противодействия терроризму и экстремизму.

Примером педагогической деятельности по антитеррористической безопасности детей дошкольного возраста является предложенный Н.Г. Опритовой досуг «Красная шапочка» [8], который ставит своей целью формирование у детей дошкольного возраста основ противодействия терроризму и экстремизму. Задачи досуга: научить детей противостоять опасности и защитить себя в экстремальной ситуации, формировать представление о мерах предосторожности и возможных последствиях их нарушения, о способах защиты от террористов, привить навыки уверенного поведения в экстремальных ситуациях, воспитывать дружеские отношения к сверстникам и близким людям. В игровой ситуации, где действующими героями выступают Красная Шапочка, Незнакомец, сотрудник безопасности, Серый Волк и др. проводится беседа о том, как вести себя с незнакомыми людьми, чтение сказки «Лиса в заячьей шкуре», викторина о правилах безопасности, просмотр фильмов о подозрительных предметах, обыгрывание ситуаций общения с незнакомыми людьми. Как мы видим, досуг представляет собой практический интерес, но не затрагивает теоретических основ проблемы формирования безопасного поведения во всех возможных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста.

Проанализируем мероприятие «День солидарности в борьбе с терроризмом» для детей дошкольного возраста, которое ставит целью сформировать у воспитанников представление о терроризме. Среди задач мероприятия присутствуют следующие: акцентировать внимание детей на необходимости проявления бдительности с целью профилактики совершения террористических актов и ознакомить детей с основными правилами поведения в условиях теракта. В мероприятии использовались: беседа об ужасах терроризма и жертвах террористических актов, фотоматериалы, спортивная игра на развитие быстроты реакции тематически связанная с терроризмом. Мероприятие является разовой акцией и не может сформировать целостные и разносторонние представления о безопасном поведении при террористических угрозах. По нашему мнению, такие мероприятия являются важными составляющими формирования культуры безопасности у детей, но не являются исчерпывающими практико-ориентированными материалами для воспитателей.

Рассмотрим проектную деятельность по данной проблематике. Так, авторы проекта «Мы против террора» [9], который подразумевает обеспечение безопасности детей старшего дошкольного возраста, подчёркивают, что опыт работы показывает: помочь себе в трудной ситуации может лишь тот, кто получит необходимые знания о существующих опасностях, научится их своевременно распознавать, обходить стороной, сдерживать и уменьшать. Данный проект направлен на формирование у старших до-

школьников навыков безопасного стиля жизни, способность предвидеть опасные события и уметь по возможности избегать их, а при необходимости действовать. Цель проекта: формирование у детей старшего дошкольного возраста основ противодействия терроризму, выполнения правил поведения, обеспечивающих сохранность их жизни и здоровья в современных условиях и алгоритма действий в чрезвычайных ситуациях. В проект включены: прослушивание сказок в аудиозаписи, презентация, мультфильмы о безопасности, настольно – печатные, дидактические, подвижные игры, настольный театр. Проект является краткосрочным (2 недели), поэтому мы можем рассматривать его как ознакомительный для детей.

Двигательные навыки для обеспечения безопасности – это важный элемент защиты детей. Так, А.А. Чистякова [11, 12] предлагает экспериментальную методику физкультурных занятий по направлениям: опасность пожара, формирование двигательных умений в чрезвычайных ситуациях и других.

Игры тоже можно эффективно использовать в занятиях по безопасности. Так, в дидактической игре по Н.И. Борисовой «Тревожный рюкзачок» решается несколько задач, одна из которых: установление взаимосвязи уровня готовности к стихийным бедствиям и выживаемости, в игре «Доползи до игрушки» ставятся задачи научить воспринимать расстояние, показать, что от этого зависит результат действий не только в ближнем, но и дальнем пространстве; обратить внимание на направление движения в пространстве и приучить самостоятельно выбирать это направление. Игра занимает важную позицию в обучении детей правилам безопасного поведения в случае различных чрезвычайных ситуаций.

Зарубежный опыт работы с детьми дошкольного возраста по антитеррористической безопасности может быть полезен и в России. Так, например, существует программа на английском языке по террористической безопасности «Испытания нашего времени: глобальная безопасность, терроризм» [15], которая рассчитана на несколько лет изучения и прописана в 18 уроках. Где для уровня образования Elementary для детей 5-7 лет проводятся занятия на темы: «О храбрых героях (пожарник-храбрец)», «Анализ слов, причиняющих боль и ущерб, который они наносят». Более подробные беседы о терроризме проводятся с детьми старше 7 лет.

Интересно проанализировать подходы зарубежных педагогов и психологов, изучающих проблемы терроризма и информирования об этих вопросах детей. Национальная ассоциация школьных психологов (NASP) является профессиональной ассоциацией, которая представляет более 25 000 школьных психологов, аспирантов и смежных специалистов по всей территории Соединенных Штатов и 25 других стран в 2015 году прописала рекомендацию: «Предоставьте детям возможность по-

мочь: отправить открытки выздоравливающим и пострадавшим после терактов и их семьям или написать благодарственные письма врачам, спасателям, пожарным и полиции» [13]. Говоря с детьми 5-8 лет о терактах, можно признать, что произошло ужасное событие, но следует больше упоминать о людях, помогающих друг другу и спасательных мерах, которые подчеркивают позитивные вещи, произошедшие после атак. Обсуждать «случаи о том, что пострадали люди недопустимо при работе с детьми, ведь с психологической точки зрения это сложный момент». В разговоре с детьми о терроризме нужно постараться произносить как можно больше спокойных и обнадеживающих фраз. Например: «это очень редкое явление», «это абсолютно ужасно, но, это случается крайне редко», или «безопасность будет усилена». На вопросы детей о том, может ли теракт случиться с ними следует отвечать: «конечно, это могло бы быть, но это очень маловероятно, это очень, очень редкие события, и мы уверены, что полиция собирается повысить безопасность еще больше. Мы должны продолжать жить нормальной жизнью и не быть запуганными этими плохими людьми» [14].

Конференции, направленные на безопасность социальной, в том числе образовательной сферы, проводимые в РФ, служат доказательством актуальности борьбы с террористическими угрозами. Так, 5 декабря 2017 года в Москве прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексная безопасность образовательных организаций: теория и практика» [3]. В работе конференции приняла участие заместитель Министра образования и науки Российской Федерации И.В. Кузнецова, которая отметила: «в обеспечении организации безопасного образовательного пространства возрастает роль противодействия идеологии терроризма и экстремизма». В Челябинском государственном педагогическом университете [4] проходила Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы». Тематика конференции отвечала одному из приоритетных направлений развития науки в России – безопасности и противодействию терроризму.

Проанализировав имеющиеся данные об этих и других конференциях о безопасности в России, мы сделали вывод о том, что большее внимание в вопросах антитеррористической деятельности уделяется противодействию вовлечения молодежи в ряды экстремистов. Безопасность детей все еще остается проблемой малоизученной и, вместе с тем, значимой на государственном уровне.

Анализ мероприятий, акций и досугов для детей дошкольного возраста, имеющих отношение к проблеме безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях террористического характера, позволяет констатировать, что педагогическая проблема практического формирования представлений о

безопасном поведении и совершенствования данного процесса в научных работах и публикациях практического направления малочисленны и фрагментарны. Проанализированные в статье и другие акции, мероприятия являются лишь элементами в системе антитеррористической безопасности и нуждаются в систематизации и более глубоком теоретическом обосновании для эффективной практической реализации. Программы уровня дошкольного образования, в том числе парциальные программы, тоже не затрагивают вопросы формирования представлений о безопасном поведении при террористических актах и их угрозах (поведение при обнаружении взрывоопасных предметов, нахождение в заложниках, штурм и т.д.).

Мы считаем, что важно говорить не только о формировании представлений у детей, но и делать акцент на осуществление этого именно в дошкольных образовательных организациях, т.к. дошкольный возраст - это важнейший период, когда формируется человеческая личность, когда необходимо формировать основу знаний о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера. Под безопасным поведением мы понимаем такой образ действий в конкретной ситуации, который позволит сохранить жизнь и здоровье ребёнка и окружающих. Исходя из необходимости создания и проведения планомерной и теоретически обоснованной системы занятий с

детьми об антитеррористической безопасности, мы видим актуальность создания программы, рассчитанной на детей старшего дошкольного возраста. Так, мы составили программу «Безопасный Я в безопасном мире», которая ставит своей целью сформировать представления о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций террористического характера.

Программа имеет все необходимые компоненты и теоретическую обоснованность, в том числе авторские педагогические принципы психологической безопасности детей при *формировании представлений о безопасном поведении при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций террористического характера*. Например: психологической устойчивости педагога в обеспечении безопасности детей; защиты ребёнка от страха перед терроризмом; поощрения заинтересованности ребёнка в своей безопасности; достаточности наглядных материалов; приоритета знаниявого компонента перед эмоциональным; эмпатии в разговоре о терроризме; убеждённости ребёнка в обеспечении его безопасности взрослыми.

Таким образом, в настоящее время проблема формирования безопасного поведения при терроризме у детей дошкольного возраста актуальна и нуждается в более глубоких и многочисленных исследованиях со стороны учёных и педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС [Текст] : материалы обл. заоч. науч.-практ. конф. педагогов дошк. образоват. организаций, 18 апр. 2014 г. – Мурманск : ГАОУ МО СПО «МПК», 2014. – 380 с.
2. Ермаков, П.Н. Высшее образование как компонент системы противодействия идеологии терроризма и экстремизма [Текст] / П. Н. Ермаков, И. В. Абакумова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (ч. 3). – С. 44-47.
3. Российская Федерация. М-во образования и науки. Эксперты обсуждают механизмы обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/новости/11722>.
4. Челябинская область. М-во образования и науки. В Челябинской области прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minobr74.ru/Publications/News/Show?id=376>. – 02.10.2018.
5. Морова, Н.С. Социально-педагогические аспекты противодействия идеологии терроризма в молодежной среде [Текст] / Н.С. Морова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (ч. 3).
6. Мухаметзянов, И.Ш. Контртеррористическая направленность образовательного процесса в высшей школе РФ [Текст] / И.Ш. Мухаметзянов, В.Г. Холоднов, Ф.М. Нуриахметова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (ч. 3).
7. Ольшанский, Д.В. Психология терроризма [Текст] / Д.В. Ольшанский. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
8. Оприцова, Н.Г. План-конспект занятия на тему: Антитеррористическая работа с детьми старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н.Г. Оприцова // Наша сеть : соц. сеть для работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/03/16/antiterroristicheskaya-rabota-s-detmi-starshego>. – 11.10.2018.
9. Проект «Мы против террора» [Электронный ресурс] // Маам.ру : междунар. образоват. портал. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskij-sad/proekt-my-protiv-terora-obespechenie-bezopasnosti-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-sotvetstvi-s-fgos-do.html>. – 11.10.2018.
10. Сулима, Л. О реализации комплекса мероприятий по противодействию идеологии терроризма в подростково-молодежной среде на примере Республики Татарстан [Текст] / Л.О. Сулима, Э. Сафина // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (ч. 3). – С. 27-32.
11. Чистякова, А.А. Формирование у детей 5-7 лет компетенций безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях средствами физической культуры [Текст] / А.А. Чистякова // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. / под ред. С.И. Логинова. – Сургут, 2011.
12. Чистякова, А.А. Формирование двигательных стереотипов безопасного поведения детей 5-7 лет в моделируемых чрезвычайных ситуациях на физкультурных занятиях в дошкольных учреждениях [Текст] / А.А. Чистякова // Научный поиск. – 2013. – № 2.2.

13. Helping Children Cope With Terrorism - Tips for Families and Educators [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources/school-safety-and-crisis/war-and-terrorism/helping-children-cope-with-terrorism>. – 05.02.2020.
14. How to talk to children about terrorist attacks - BBC News [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.bbc.com/news/education-40011787>. – 05.02.2020.
15. Learning from the challenges of our times: Global Security, Terrorism, and 9/11 in the Classroom [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.state.nj.us/education/holocaust/911/k12curr.pdf>. – 05.02.2020.

REFERENCES

1. Doshkol'noe obrazovanie v kontekste realizacii FGOS: materialy obl. zaoch. nauch.-prakt. konf. pedago-gov doshk. obrazovat. organizacij, 18 apr. 2014 g. [Preschool education in the context of implementation Educational Standards]. Murmansk: GAOU MO SPO «MPK», 2014. 380 p.
2. Ermakov P.N., Abakumova I. V. Vysshee obrazovanie kak komponent sistemy protivodejstviya ideologii terrorizma i jekstre-mizma [Higher education as a component of the system of counteracting the ideology of terrorism and extremism]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2015, no. 6 (ch. 3), pp. 44-47.
3. Rossijskaja Federacija. M-vo obrazovanija i nauki. Jeksperty obsuzhdajut mehanizmy obespechenija kompleksnoj bezopasnosti obrazovatel'nyh organizacij [Elektronnyi resurs] [Russian Federation. Ministry of Education and Science. Experts discuss mechanisms for ensuring the integrated security of educational organizations]. URL: <https://minobrnauki.rf/novosti/11722>.
4. Cheljabinskaja oblast'. M-vo obrazovanija i nauki. V Cheljabinskoj oblasti proshla Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Kompleksnaja bezopasnost' ob#ektov i sub#ektov social'noj sfery» [Elektronnyi resurs] [Chelyabinsk region. Ministry of Education and Science. Russian scientific-practical conference "Integrated safety of objects and subjects of the social sphere" was held in Chelyabinsk region]. URL: <http://www.minobr74.ru/Publications/News/Show?id=376> (Accessed 02.10.2018).
5. Morova N.S. Social'no-pedagogicheskie aspekty protivodejstviya ideologii terrorizma v molodezhnoj srede [Socio-pedagogical aspects of countering the ideology of terrorism in the youth environment]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2015, no. 6 (ch. 3).
6. Muhametdzhanov I.Sh., Holodnov V.G., Nuriahmetova F.M. Kontrterroristicheskaja napravlenost' obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole RF [Counterterrorism orientation of the educational process in the higher school of the Russian Federation]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2015, no. 6 (ch. 3).
7. Ol'shanskij D.V. Psihologija terrorizma [The Psychology of Terrorism]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 288 p.
8. Opritova N.G. Plan-konspekt zanjatija na temu: Antiterroristicheskaja rabota s det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Lesson plan on the topic: Antiterrorist work with children of preschool age]. *Nasha set': soc. set' dlja rabotnikov obrazovanija [Our network]*. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/03/16/antiterroristicheskaya-rabota-s-detmi-starshego> (Accessed 11.10.2018).
9. Proekt «My protiv terora» [Elektronnyi resurs] [The project "We are against terror"]. *Maam.ru: mezhdunar. obrazovat. portal*. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/proekt-my-protiv-terora-obespechenie-bezopasnosti-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-sotvetstvi-s-fgos-do.html> (Accessed 11.10.2018).
10. Sulima L., Safina Je. O realizacii kompleksa meroprijatij po protivodejstviyu ideologii terrorizma v podrostkovomolodezhnoj srede na primere Respubliki Tatarstan [On the implementation of a complex of measures to counter the ideology of terrorism in adolescent youth on the example of the Republic of Tatarstan]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2015, no. 6 (ch. 3), pp. 27-32.
11. Chistjakova A.A. Formirovanie u detej 5-7 let kompetencij bezopasnogo povedenija v chrezvychajnyh situacijah sredstvami fizicheskoj kul'tury [Formation of the competencies of safe behavior in emergency situations by means of physical culture in children aged 5-7]. In Loginova S.I. (ed.) *Sovershenstvovanie sistemy fizicheskogo vospitanija, sportivnoj trenirovki, turizma i ozdovlenija razlichnyh kategorij naselenija: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 t. [Improving the system of physical education, sports training, tourism and rehabilitation of various categories of the population]*. – Surgut, 2011.
12. Chistjakova A.A. Formirovanie dvigatel'nyh stereotipov bezopasnogo povedenija detej 5-7 let v modeliruemyh chrezvychajnyh situacijah na fizikul'nyh zanjatijah v doshkol'nyh uchrezhdenijah [The formation of motor stereotypes of safe behavior of children 5-7 years old in simulated emergency situations at physical education classes in preschool institutions]. *Nauchnyj poisk [Scientific search]*, 2013, no. 2.2.
13. Helping Children Cope With Terrorism - Tips for Families and Educators [Electronic resource]. URL: <http://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources/school-safety-and-crisis/war-and-terrorism/helping-children-cope-with-terrorism> (Accessed 05.02.2020).
14. How to talk to children about terrorist attacks - BBC News [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news/education-40011787> (Accessed 05.02.2020).
15. Learning from the challenges of our times: Global Security, Terrorism, and 9/11 in the Classroom [Electronic resource]. URL: <https://www.state.nj.us/education/holocaust/911/k12curr.pdf> (Accessed 05.02.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.В. Котлованова, аспирант кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: kovchel08@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0602-9675.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.V. Kotlovanova, Graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: kovchel08@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0602-9675.

Елена Анатольевна Макарова
г. Шадринск

Компетентность личности

В данной статье с общеметодологических позиций рассматривается понятие компетентности личности. Методологическую базу исследования составили диалектический и системный подходы. Методологическим условием выступило понимание человека как субъекта культурно-опосредованного отношения к миру, качества которого складываются из взаимосвязи качеств природной и социокультурной сторон его существования. Компетентность в статье определяется как интегральное качество личности и в наиболее общем виде как способность и готовность к деятельности по установлению человеком непротиворечивого культурно-опосредованного отношения с миром. Автором раскрываются характерные особенности компетентности личности. Данная компетентность соотносится с понятием компетенция личности. В заключении делается вывод о компетентности личности как философско-педагогическом понятии, дальнейшая работа над вопросом предполагает выявление условий ее формирования.

Ключевые слова: личность, компетенция, компетентность, культурно-опосредованное отношение человека к миру.

Elena Anatolevna Makarova
Shadrinsk

Person's Competence

This article discusses the concept of individual competence from a general methodological perspective. The methodological base of the study was based on dialectic and systemic approaches. The methodological condition was the understanding of man as a subject of culturally-mediated attitude to the world, the qualities of which consist of the relationship of the qualities of the natural and sociocultural sides of his existence. Competence in the article is defined as an integral quality of personality and in the most general form as the ability and willingness to work to establish a person consistent cultural-mediated relationship with the world. The author describes the characteristic features of a person's competence. This competence is related to the concept of competence of an individual. In conclusion it is mentioned that the personality is competent as a philosophical and pedagogical concept, further work on the study involves identifying the conditions for its formation.

Keywords: personality, competence, culturally-mediated attitude of a person to the world.

Актуальность исследуемой темы определяется рядом моментов. Во-первых, актуальностью исследования человека как личности. Понятие личности одно из ключевых понятий гуманитарных наук. Концентрируя в себе сущностные характеристики человека, являясь сущностным способом его бытия, личность задает направленность его развитию, является идеалом, на достижение которого направлены все усилия человека. Размышление о личности на обыденном уровне и реализация человеком своего бытия как личности в повседневности приводит к тому, что феномен личности оказывается многоликим, в целом непонятным по происхождению, текучим, странным по способам существования и уловимым лишь интуитивно. Особую проблему это составляет для педагогической практики, в которой все субъекты педагогического процесса выступают как личности, а личностно-ориентированный подход в образовании признан одним из ключевых.

Данный подход тесно взаимодействует с компетентностным подходом. В зависимости от предметных областей, компетентность проявляется через совокупность определенных компетенций. Но, формируя личность в образовательном процессе, мы не можем точно сказать, что такое ее компетентность, мы можем только раскрыть отдельные компетентности, связанные с отдельными предметными знаниями, внутри которых будет присутствовать

личностная компетенция как компонент. Парадокс заключается в том, что другие компетенции не должны тогда относиться к личности. Чьи компетенции тогда мы формируем? Таким образом, возникает вопрос: что такое личностная компетентность и можем ли мы вообще о ней говорить?

Целью данного исследования является изучение понятия личностной компетенции.

Научная новизна заключается в общеметодологическом определении понятия компетенция личности.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов работы в прикладных исследованиях по проблеме личности и компетенции.

В процессе работы над исследованием нами был проведен анализ научной литературы, который позволил сделать ряд выводов.

1) В отношении понятия личности не выработан единый подход и единый язык, позволяющий однозначно определить его. Это связано с многогранностью феномена и его проявления. С одной стороны оно связывается сугубо с индивидуальными психологическими особенностями человека (А.Ю. Иванова, Н. Калина, P. Gallaher, W. Fleeson, R.H. Hoyle и др.), либо с его социальными качествами (В.Е. Баранов, И.А. Гобозов, А.А. Сомкин, М.Б. Маринов, M.G. Callan, H. Kim, A.I. Gheorghiu и др.). Сегодня развивается так называемый синер-

гетический подход к исследованию личности, представленный в работах М. Кагана, Е.Н. Князевой, С.С. Хоружий А. Silbert и др. Исследователи отказываются от выявления сущностных характеристик личности, рассматривая ее как самоорганизующуюся систему, функционирующую в рамках мироздания.

2) Проблема компетентностного подхода в образовании не является новой. Большинство исследователей сходятся во мнении, что целью образования выступает формирование и развитие компетенций, ориентация на личностно значимые и практико-ориентированные результаты (М.В. Самсонова, Н.А. Селезнева, О.В. Солодянкина, О.А. Граничина и др.) В то же время, во многих технологиях в рамках данного подхода сохраняется стремление научить алгоритму. Этот алгоритм связан с умением действовать в условиях ограниченного знания или незнания, в ситуации высокого риска – со способностью к творческой деятельности, а значит, в качестве ключевого компонента индивидуального опыта выделяются умения. Но опора происходит только на один компонент индивидуального опыта как целостного системного образования, а значит, не позволит личности в будущем эффективно добиваться поставленных целей, оптимально разрешать возникающие противоречия, в том числе и в будущей профессии. Относительная значимость знания как элемента индивидуального опыта сопровождается и относительностью ценностей, когда критерием собственных действий становится уникальность конкретного человека, то, что значимо именно для него как само по себе. При компетентностном подходе исследователи ставят на первое место обучающегося как индивидуальность – уникальную личность, ориентированную на самоактуализацию и самореализацию. В исследованиях по компетентностному подходу к образованию рассматриваются такие понятия, как профессиональная компетентность личности (А.А. Вербицкий, М.В. Самсонова, Н.А. Селезнева, Л. Никитина, Г.В. Попов и др.), в которую включается личностная компетенция. Происходит взаимозаменяемость понятий компетенция и компетентность, а в сущности раскрывается личностная компетенция (Т.Н. Синенко, М.Н. Миронова и др.). В Исследованиях А. В. Хуторского рассматривает компетенцию как состоявшееся личное качество. Ряд авторов также считают что компетенции – это в большей степени особенности поведения, определяющего результативность работы (черты личности, характеристики темперамента и эмоционально-волевой сферы, уровень интеллекта и особенности мыслительной сферы человека в сочетании установок, знаний и опыта действий) (Г.В. Бушмелева, О.В. Солодянкина, О.А. Граничина, Н.Ф.Ефремова и др.). Таким образом, возникает необходимость теоретического исследования понятия личности и компетенции личности.

Методологическую базу нашего исследования составили диалектический и системный подходы. Методологическим условием выступило понимание человека как субъекта культурно-опосредованного отношения к миру, качества которого складываются из взаимосвязи качеств природной и социокультурной сторон его существования. Данные положения развиваются в трудах исследователей А.Б. Невелева [4], Н.Л. Худяковой [5] и др.

В результате проведенного исследования нами было установлено, что наиболее общая модель личности с позиции системного подхода представляется как:

1) совокупность субстанциональных элементов;

2) структура, обусловленная взаимосвязью входящих в нее элементов, устойчивое состояние которой задается ее сущностным качеством.

Методологическое преобразование имеющихся представлений о личности с позиции системного подхода позволяет сделать следующие выводы:

1) личность выступает в качестве субъекта внутреннего и внешнего культурно-опосредованного отношения человека к миру;

2) личность представляет социокультурную сторону бытия человека, ее структура представлена личностным опытом, который есть процесс и результат понимания и проживания человеком социально-культурной определенности его внешних и внутренних отношений с действительностью;

3) интегральной характеристикой личности выступает способность и готовность человека мыслить, т.е. с опорой на культурные средства выстраивать образ отношения с миром. Данный образ реализуется затем во внешней деятельности.

Роль социокультурной стороны по отношению к природной рассматривается нами как методологическая. Социокультурная сторона выступает не в качестве одной из сторон оппозиции биологического – социального, а является так называемым медиатором, связывающим все стороны бытия человека. Вслед за исследователями, мы придерживаемся точки зрения, что не существует изначально природного существа человека, который затем создает себе еще и культуру. Человек предстает как социокультурная целостность, когда природное выступает механизмом, формой выявления социального и условием его реализации. Таким образом, сущность человека социокультурна [4]. Вслед за исследователями под сущностью мы понимаем такую сторону объекта, «которая обнаруживается перед остальным миром через посредство явления и оказывается при этом *определяющей* в отношении явлений. Это совокупность основных факторов, обуславливающих в своей необходимой связи существование объекта» [1, С. 158]. Таким образом, сущность это форма существования структуры. Сущностная характеристика личности предполагает выявление ее интегративных или сущностных качеств. Интегративные каче-

ства целостной системы специфическим образом отличают ее от исходных компонентов и поэтому она способна превышать всякую входящую в нее противоположность.

Понимание личности как субъекта культурно-опосредованного отношения человека к миру дает возможность осуществить методологическое преобразование понятия компетентности и компетенции и их взаимосвязи. Под *компетентностью* мы понимаем интегральное качество личности и трактуем его в наиболее общем виде как способность и готовность к деятельности по установлению человеком непротиворечивого культурно-опосредованного отношения с миром [3]. Опираясь на проведенное исследование можно заключить следующее:

1. Компетентность представляет собой способность и готовность личности к деятельности, основанной на взаимосвязанных компонентах той части личностного опыта человека, которая им осознается и сознательно применяется в деятельности.

2. Она предполагает способность и готовность личности как субъекта деятельности выступать иницилирующей стороной выстраиваемого ею отношения с миром. Это есть способность и готовность самостоятельно, на основе саморегуляции и рефлексии в определенном контексте связывать воедино и комбинировать различные элементы личностного опыта и использовать его в качестве культурного средства как интегрирующего основания отношения.

3. Компетентность представляет собой готовность и способность личности к такой деятельности, которая направлена не столько на реализацию уникальности ее как субъекта, сколько на разрешение противоречий и установление оптимальной формы отношения человека с миром.

4. Компетентность, отражая уникальность личности, есть, вместе с тем, и проявление ее универсальности, поскольку она основана на культурных средствах общественного опыта, ставшего достоянием конкретной личности.

5. Компетентность проявляется во внутреннем и внешнем отношении личности. Во внутреннем отношении она представляет собой способность и

готовность мыслить, во внешнем как способность и готовность реализовывать образ непротиворечивого отношения посредством культурных средств личностного опыта.

6. Рассмотрение компетентности как интегрального качества личности человека задает ее наиболее общие характеристики, которые преломляются в зависимости от специфики общего и профессионального образования.

Структура личностного опыта, на котором базируется компетентность, выступает не только фиксированным результатом образования человека. Личностный опыт предполагает воспроизводство входящих в него культурных средств. Это есть опыт применения освоенных культурных средств при выстраивании отношения с миром в их различной комбинации. Это и рассматривается нами как компетенция. Таким образом, *компетенция* – это способность и готовность к осуществлению определенных действий по установлению культурно-опосредованного отношения с миром: действий по выбору и использованию культурных средств как интегрирующего основания отношения (знаний, умений, навыков).

Такое определение не противоречит пониманию компетентности как извне заданному социальному требованию (норме) к образовательной подготовке человека, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Как таковая она выступает внешним фактором формирования компетенции как качества личности-субъекта отношения, а, следовательно, и ее компетентности. Подтверждение своим выводам мы находим в психолого-педагогических исследованиях [2].

Подводя итог, следует сказать, что понятие компетенции личности имеет смысл, если носит наиболее общий характер и основывается на философско-педагогическом подходе к определению личности. Дальнейшая разработка вопроса может быть связана с определением условий и предпосылок непротиворечивого формирования личностной компетенции в ходе образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Категории диалектики (теоретико-методологические проблемы) [Текст] : цикл лекций / И.Я. Лойфман [и др.] ; под общ. ред. И.Я. Лойфмана. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 2003. – 255 с.
2. Компетентностный подход в образовательном процессе [Текст] : монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. – Омск : Омскбланкиздат, 2012. – 210 с.
3. Макарова, Е.А. Компетентность как интегральное качество личности [Текст] / Е.А. Макарова // Непрерывное образование в 21 веке: проблемы, тенденции, перспективы развития : материалы междунар. науч.-практ. конф., 28 окт. 2016 г. / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н.В. Ипполитова, Н.В. Скоробогатова, С.Л. Суворова. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – Ч. IV. Психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся на различных уровнях образования. – С. 168-171.
4. Невелев, А.Б. Бытие человека: от приоритета предметности к приоритету энергичности [Текст] / А.Б. Невелев // Человек и многомерность сотворенного им мира : монография / С.А. Азаренко [и др.] ; под общ. ред. Е.В. Бакеевой. – Екатеринбург : Изд-во Уральской академии госслужбы, 2010. – С. 97-107.
5. Худякова, Н.Л. Человек как целостность [Текст] / Н.Л. Худякова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – № 2 (424). Философские науки. Вып. 51. – С. 35-43.

REFERENCES

1. Lofjman I.Ja. Kategorii dialektiki (teoretiko-metodologicheskie problemy): cikl lekcij [Categories of dialectics (theoretical and methodological problems)]. In I.Ja. Lofjmana (ed.). Ekaterinburg: Izd-vo Ural, un-ta, 2003. 255 p.
2. Fedorov A.Je., Metelev S.E., Solov'ev A.A., Shljakova E.V. Kompetentnostnyj podhod v obrazovatel'nom processe: monografija [Competence approach in the educational process]. Omsk: Omskblankizdat, 2012. 210 p.
3. Makarova E.A. Kompetentnost' kak integral'noe kachestvo lichnosti [Competence as an integral quality of personality]. Ippolitova N.V. (eds.) *Nepreryvnoe obrazovanie v 21 veke: problemy, tendencii, perspektivy razvitiya. Ch. IV. Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya obuchajushhhsja na razlichnyh urovnjah obrazovanija: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, 28 okt. 2016 g. [Continuing education in the 21st century: problems, trends, development prospects. IV. Psychological and pedagogical support for the development of students at various levels of education]. Shadr. gos. ped. un-t. Shadrinsk: ShGPU, 2016, pp. 168-171.
4. Nevelev A.B. Bytie cheloveka: ot prioriteta predmetnosti k prioritetu jenergijnosti [Human being: from the priority of objectivity to the priority of energy]. Azarenko S.A., et al. *Chelovek i mnogomernost' sotvorenogo im mira: monografija [Man and the multidimensionality of the world he created]*. In E.V. Bakeevoj (ed.). Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skoj akademii gossluzhby, 2010, pp. 97-107.
5. Hudjakova N.L. Chelovek kak celostnost' [Man as a whole]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta [Chelyabinsk State University Bulletin]*, 2019, no. 2 (424), *Filosofskie nauki. Vyp. 51 [Philosophical sciences. Vol. 51]*, pp. 35-43.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Макарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: makare2208@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1612-326X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Makarova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department Theories and Practices of German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: makare2208@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1612-326X.

УДК 378

Юрий Валерьевич Микрюков
г. Челябинск

Анализ динамики отношения курсантов военного вуза к выбранной профессии

Введение. В статье обоснована актуальность изучения изменения отношения курсантов к выбранной профессии, путем формирования профессиональной идентичности. Цель статьи – рассмотреть динамику изменения отношения курсантов к выбранной специальности с момента поступления в вуз до его окончания, а так же в течении первых пяти лет службы в качестве офицера в Вооруженных Силах.

Материалы и методы. Основными теоритическими методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме отношения обучающихся к своей будущей специальности; синтез, аналогия: к эмпирическим методам в нашем исследовании относятся: диагностические методики, включающие, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных, изучение результатов служебной деятельности, документов персонального учета.

Результаты. С помощью разработанной анкеты, проведен анализ изменения влияния различных условий на успешность освоения образовательной программы курсантами военного вуза. Проведен анализ служебной деятельности выпускников на протяжении первых пяти лет службы в качестве офицера.

Обсуждение. Рассматривается, что процесс изменения отношения обучающегося к выбранной военной специальности схож для всех учебных заведений, как в России, так и в других странах.

Заключение. Делается вывод о том, что изменение отношения курсантов к избранной ими специальности динамичен, протекает не линейно, имеет свои кризисы и требует особого психолого-педагогического внимания, особенно на 1 и 2 курсе.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; мотивация обучения; отношение к выбранной профессии.

Yuri Valerevich Mikryukov
Chelyabinsk

Analysis of the dynamics of the attitude of military university cadets to a chosen profession

Introduction The article substantiates the urgency of studying changes in the cadets' attitude to their chosen profession by forming a professional identity. The purpose of the article is to consider the dynamics of changes in cadets attitude to their chosen specialty from the moment of entering the university until its graduation as well as during the first five years of service as an officer in the Armed Forces.

Materials and methods. The main theoretical research methods are the analysis of scientific literature on the problem of students' attitudes towards their future specialty; synthesis, analogy; the empirical methods in our study include: diagnostic methods, including questionnaires, testing, methods of statistical data, the study of performance results, personal records.

Results. Using the developed questionnaire, an analysis is made of the change in the influence of various conditions on the success of the development of the educational program by cadets of a military university. The analysis of the performance of graduates during the first five years of service as an officer is carried out.

Discussion. It is considered that the process of changing the student's attitude to the chosen military specialty is similar for all educational institutions, both in Russia and in other countries.

Conclusion It is concluded that the change in the attitude of cadets to their chosen specialty is dynamic, does not proceed linearly, has its own crises and requires special psychological and pedagogical attention, especially in the 1st and 2nd year students.

Keywords: professional identity; learning motivation; attitude to the chosen profession.

1. Введение (Introduction)

Сложная геополитическая обстановка диктует новые требования к условиям успешного существования нашего государства в мире. Это неминуемо сказывается на отношении государства в своим вооруженным силам. Так, Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин в своем обращении к Федеральному собранию 20 февраля 2019 года определил: «Мы продолжим развивать наши Вооружённые Силы, повышать интенсивность и качество боевой подготовки, в том числе с учётом опыта антитеррористической операции в Сирии. Для устойчивого и долгосрочного развития нам нужен мир. И вся работа по повышению обороноспособности имеет только одну цель: она направлена на обеспечение безопасности страны и наших граждан, чтобы никто не только не мог помыслить об агрессии против России, но даже о том, чтобы попытаться использовать методы силового давления в отношении нашей страны» [7].

Главным фактором повышения эффективности армии наряду с внедрением новых образцов вооружения и военной техники является улучшение качества подготовки военных специалистов. Армии нужны высококлассные специалисты, профессионалы своего дела. Подготовка таких специалистов возлагается на образовательные организации Министерства обороны Российской Федерации.

В данной работе мы предлагаем рассмотреть динамику изменения отношения курсанта к выбранной им специальности, как ключевого фактора, от которого зависит качество его обучения. Рассмотрим этот процесс от поступления курсантов в военный вуз, как изменяется его отношение к выбранной специальности в ходе обучения, а также в процессе прохождения военной службы после окончания военного ВУЗа. Проведем анализ динамики изменения восприятия курсантом себя, как специалиста, в ходе учебы, его мотивов и стимулов. При этом оценивалась эффективность профессионально-психологического отбора при поступлении на обучение, проанализируем динамику процесса формирования профессиональной идентичности у курсантов и их детерминанты в процессе обучения и воспитания, а также качество служебной деятельности выпускников на протяжении первых пяти лет после окончания военного ВУЗа.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Вопросы изменения отношения обучаемого к выбранной профессии рассматриваются в свете процесса формирования профессиональной идентичности такими учеными, как Казакова Л.П., Караяни А.Г., Кузьмина Е.И., Маклакова Т.Ю., Расказова Е.И., Тхвостов А.Ш., Шнайдер Л.Б.

Отношение курсантов к выбранной специальности является сложным процессом, который зависит от факторов социального (отношения государства и общества к армии), психологического (индивидуальные психологические особенности личности) и педагогического (степень воздействия на обучаемого) характера.

Профессиональная идентичность курсанта – сложный интегративный психолого-педагогический феномен, ведущая характеристика профессионального развития личности курсанта, которая свидетельствует о степени принятия им своей будущей профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, осознание своей принадлежности к Вооруженным Силам и ценность для него этой принадлежности.

Процесс формирования профессиональной идентичности у курсантов носит не линейный характер и имеет свои кризисы. У каждого этот процесс протекает по своему, и для того, чтобы выявить основные закономерности этого процесса мы предлагаем рассматривать динамику развития этого процесса на различных группах курсантов. Для чистоты эксперимента сравнение в формировании идентичности у курсантов необходимо производить не только в одном вузе, не только на одном курсе, но и по одной специальности, так как разница в программах обучения может оказать существенное влияние на результат исследования.

Изучение динамики изменения отношения к выбранной специальности мы провели у курсантов выпускного курса филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск). Был составлен бланк анкеты, содержащий как простые вопросы с вариантами ответа, так и вопросы требующие дифференцированной оценки по пятибалльной шкале, а также вопросы, требующие свободного ответа.

Все участники исследования были разделены на три группы. Критерием для их распределения

явился средний балл по итогам сдачи сессий в период обучения. Он служит числовым показателем успешности освоения курсантом образовательной программы и является объективным показателем.

В первую группу вошли курсанты со средним баллом по результатам обучения от 5 до 4,46; во 2 группу со средним балом 4,45 до 4,04; в 3 группу со средним балом 4,03 и ниже. В каждой группе одинаковое количество участников (по 50 человек). Тестирование всех участников проводилось одновременно. Руководителем тестирования был зачитан список участвующих в алфавитном порядке с указанием цифры, которую необходимо поставить в правом верхнем углу анкеты. По итогам обработки, анкет с не проставленными номерами не выявлено, количество анкет соответствовало количеству участников в группе.

Анализ результатов служебной деятельности выпускников, окончивших обучение в 2013 году, нами проведен по документам персонального учета военнослужащих, а также с помощью автоматизированной системы учета военнослужащих.

3. Результаты (Results)

Вопросы, содержащиеся в анкете можно условно разделить на три блока. Первый блок содержит вопросы, связанные с поступлением в вуз (знания о будущей профессии, а так же определение влияния на выбор вуза). Второй блок содержит вопросы, связанные с процессом обучения (оценка интереса к дисциплинам и кафедрам, отношения к стимулам и мотивам). Третий блок содержит вопросы, связанные с удовлетворенностью обучением (готовность к выполнению задач по полученной специальности, качеством обучения, перспективы военной службы). Для выявления закономерностей предлагаем рассмотреть ответы на анкеты, согласно этим блокам.

Представление о своей будущей профессии у абитуриентов выявлено не достаточным. Как видно из диаграммы, все три группы имели слабое представление о своей будущей профессии, результаты отображены на рисунке 1. Всего 26 человек ответили, что знали все (4 человека) или много (22 человека), тогда как ничего не знали 26 человек. Остальные респонденты распределились в показателях: что-то знал и знал мало (98 человек).



Рис. 1. Влияние на поступление в военное училище

На вопрос, «Кто оказал влияние на выбор специальности» - 95 человек ответили - что это их личное мнение, результаты представлены на рисунке 2. Распределение ответов по группам однородно и практически не отличается. К подобным результатам пришел С.М. Кетько, проводивший подобное исследование в 2010 году при подготовке учебно-методического пособия – «Самостоятельная работа курсанта: теория и практика учебной работы». Согласно его данным, от 65% до 75% опрошенных сообщили, что решение на поступление в вуз – их личное мнение, а от 39% до 45%, что знали о будущей специальности мало [4]. Это доказывает, что

выбор абитуриента во многом случаен и обусловлен многими социальными факторами. Поступающий хочет стать военным, а вопрос выбора специальности отходит на второй план. При поступлении в вуз абитуриенты, не прошедшие отбор по одной специальности (состояние здоровья не позволяет осваивать летные специальности, высокий конкурс на данную специальность и др.), легко соглашаются на зачисление и успешно проходят обучение по другой специальности, в том числе и в другом военном вузе. Отношение общества к армии, является детерминирующим в процессе выбора юношей своего жизненного пути – офицера.

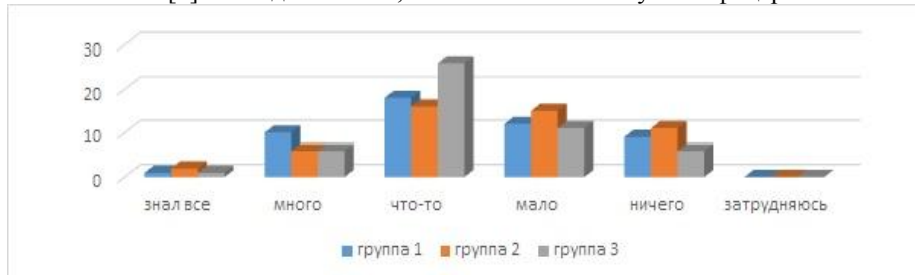


Рис. 2. Представление курсантов о будущей профессии при поступлении в военное училище

Рассмотрение второго блока мы предлагаем начать с вопроса, где предлагалось оценить по шкале от 1 до 5 интерес к изучаемым дисциплинам и качество преподавания этих дисциплин по кур-

сам (Таблица 1). В ходе обработки анкет установлено, что интерес к изучаемым специальностям растет от 1 к 5 курсу, при этом если на первом курсе составляет - 3,15, то к 5 курсу - 4,7 балла.

Таблица 1.

Оценка интереса курсантов к изучаемым дисциплинам по курсам обучения

Курс обучения	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Среднее
1 курс	3,36	2,86	3,22	3,15
2 курс	3,62	3,08	3,38	3,36
3 курс	4,52	4,08	4,26	4,29
4 курс	4,82	4,54	4,68	4,68
5 курс	4,78	4,58	4,74	4,70

Необходимо обратить внимание на то что 2 группа более критична в оценке интереса к учебе. Оценки выставленные этой группой гораздо ниже двух других групп. Так на первом курсе оценка составила 2,86, тогда как в других группах 3,36 и 3,22 соответственно. Это говорит о том, что для 2 группы большее значение имеет интерес к учебе, чем в остальных группах. Значительное повышение интереса происходит на третьем курсе, когда интерес к изучению дисциплин возрастает с 3,36 до 4,29. Это, на наш взгляд связано с завершением изучения общетехнических дисциплин и переходом к изучению военных и военно-специальных дисциплин.

Удовлетворенность качеством, преподаваемых дисциплин, возрастает от курса к курсу и если на первом и втором курсе составляет соответственно 4,0 и 4,07, то на третьем 4,40, а четвертом и пятом 4,58. И в этом показателе вторая группа была в оценках также ниже двух других.

В анкете содержался вопрос, согласно которому необходимо было отдать 3 голоса в пользу кафедры, которая проводит более интересные занятия. Явным лидером оказались военные кафедры, осуществляющие подготовку по военной специальности, результаты изображены на рисунке 3.



Рис. 3. Распределение интереса курсантов к дисциплинам преподаваемым по кафедрам

Суммарно за 3 кафедры было отдано 301 голос. Второе место заняла группа, состоящая из кафедры: тактики, физической подготовки, и иностранного языка, с результатом 125 баллов. Остальные 3 кафедры: математики, общетехнических и гуманитарно-экономических дисциплин набрали только 22 балла. Это доказывает, что курсант в ходе обучения испытывает больший интерес к получению военной специальности, а не изучению общетехнических и гуманитарных дисциплин. Однако полноценное формирование офицера, как личности, как технически грамотного специалиста, невозможно без изучения этих дисциплин. Результаты показывают большую необходимость усиления междисциплинарных связей, при изучении дисциплин приводить примеры практического применения получаемых знаний на практике в военном деле.

Как интегративный показатель формирования профессиональной идентичности был задан вопрос

о влиянии преподавателей на формирование личности курсанта, как будущего офицера, результаты представлены на рисунке 4.

Результаты показывают, что влияние преподавателей на группы курсантов не одинаково. Так в первой группе всего 2 опрошенных (4%) заявили, что таких преподавателей нет и 12 (24%) затруднились с ответом, то в третьей группе таких 8 (16%) и 22 (44%) соответственно. Результаты второй группы являются точным средним значением всех трех групп. Так же отличается и количество педагогов, указанных в анкетах. Если первая группа упомянула фамилии педагогов 112 раз, то вторая 77, а третья 49. Это доказывает, что курсанты, имеющие более высокие результаты в учёбе, сильнее подвержены влиянию педагогов в процессе формирования у них профессиональной идентичности.



Рис. 4. Влияние преподавателей на курсанта, как на будущего офицера

С целью оценки качества обучения, был задан вопрос – «Рекомендовали бы Вы, знакомым поступление на обучение в наш вуз?» Положительно на данный вопрос ответили практически во всех группах одинаково: 44, 45, 45 опрошенных соответственно, это на наш взгляд говорит о том, что отношение к вузу – как к учебному заведению не зависит от успеваемости.

Для оценки на сколько легко дается процесс обучения, на сколько он важен для обучающихся,

показывают результаты опроса, о желании продолжить дальнейшее обучение в академии, результаты представлены на рисунке 5. Если в первой группе желают продолжить обучение в академии 35 опрошенных, то в третьей только 20. Это показывает, что курсантом из первой группы обучение дается более легко и они испытывают удовольствие от процесса. Большее количество курсантов из первой группы видят хорошие перспективы дальнейшей службы.



Рис. 5. Количество курсантов желающих продолжить обучение в академии

Предлагаем рассмотреть мотивационные вопросы, возникающие в процессе обучения. Эти процессы рассматривались нами более подробно ранее (анализ проводился именно на этих курсантах). Мы провели анкетирование и получили подтверждение наших результатов опубликованных ранее [6].

Для определения влияния материальных стимулов на результат учебной деятельности, предлагаем рассмотреть на выплате денежной надбавки за квалификационный уровень по физической подготовке. Указанную надбавку в разных группах получает различное количество курсантов, результаты отображены на рисунке 6.

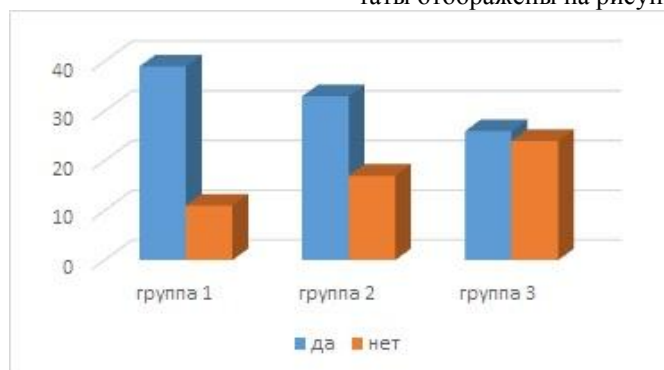


Рис. 6. Количество курсантов получающих надбавку за квалификационный уровень по физической подготовке

На рисунке видно, как в группах изменяется соотношение курсантов получающих денежную надбавку за квалификационный уровень по физической подготовке. Если в первой группе таких курсантов 39, то в третьей группе их только 26.

Анализ отношения к справедливости заключения контрактов в зависимости от успеваемости представил следующие результаты, рисунок 7.

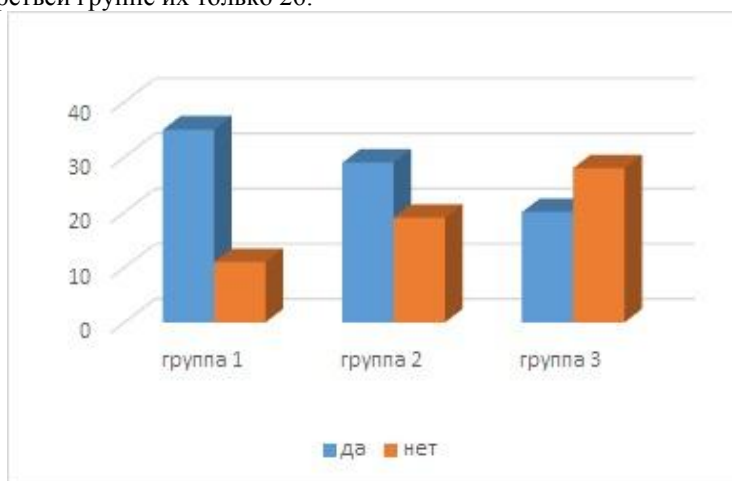


Рис. 7. Отношение курсантов к порядку заключения контракта

Как мы видим по диаграмме результаты полностью идентичны. Но мы пошли дальше и проанализировали, кто из получающих надбавку за физическую подготовку считает систему заключения контрактов справедливой. В первой группе оказалось таких – 31, во второй – 20, а третьей только 11. Это доказывает, что стимулы материального плана существенно влияют на результаты как в спорте, так и в учебе, достигаемых обучаемыми.

Мы проанализировали изменение количества курсантов, потерявших интерес к учебе, в процессе обучения. В результате обработки анкет мы получили следующие результаты, о желавших отчислиться от обучения, но завершивших обучение, сопоставив с этим численность курсантов, отчисленных в процессе обучения, мы получили данные представленные в таблице 2

Таблица 2.

Изменение числа курсантов утративших интерес к учебе

Курс обучения	Отчислялись в процессе обучения	Желали отчислиться			Всего утратили интерес к обучению
		Группа 1	Группа 2	Группа 3	
1 курс	10	4	4	6	24
2 курс	5	5	4	4	18
3 курс	4	2	3	0	9
4 курс	1	0	0	1	1
5 курс	0	0	0	0	0
Итого	20	11	11	11	36

Мы видим, что количество курсантов, желавших прекратить обучение, но его завершили, равномерно распределилось между тремя группами, количество курсантов нежелающих продолжать обучение от курса к курсу снижается, а на пятом курсе равно нулю, график изменения представлен на рисунке 8.

Количество курсантов, изменивших свое отношение к учебе и продолжило обучение составляет по курсам 14, 13, 5 и 1. Заметен существенный скачок при переходе на 3 курс, что подтверждает наши предположения о повышении интереса к обучению на 3 курсе.

Третий блок вопросов анкеты содержит вопросы, связанные с удовлетворенностью обучением, представлены на рисунке 9, и самооценки готовности к выполнению задач как в мирное, так и в военное время, результаты изображены на рисунке 10. Проанализировав результат, мы приходим к выводу, что в первой группе удовлетворенность полученным образованием и полученной специальностью составляет – 94%, а во второй и третьей группах по 74%, остальные опрошенные удовлетворены получением высшего образования, но полученная специальность их не устраивает. Лиц, сожалющих о том, что поступили в наш вуз нет.

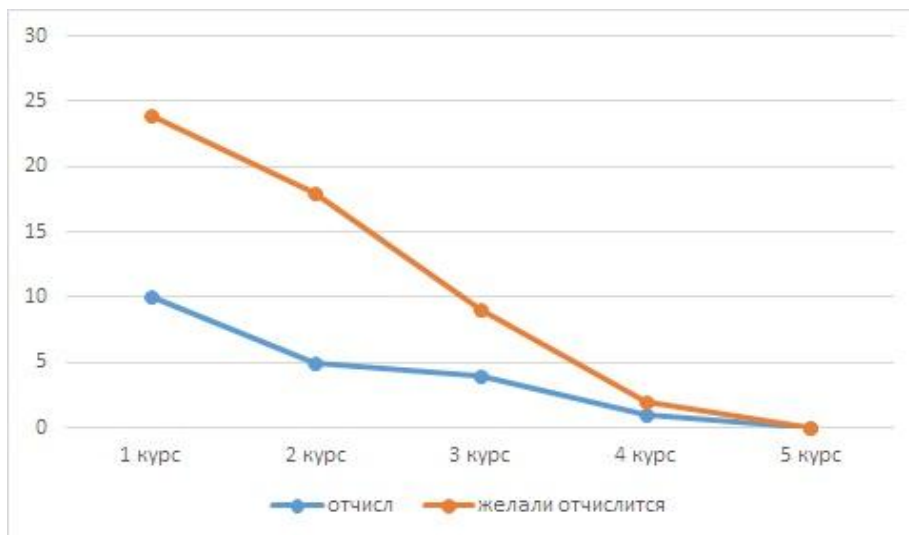


Рис. 8. Динамика изменения численности курсантов утративших интерес к учебе



Рис. 9. Удовлетворенность выпускников полученным образованием



Рис. 10. Готовность к выполнению задач

Свою готовность к выполнению задач по служебному предназначению выразили все выпускники, однако в военное время только 2/3 от числа опрошенных. Из числа опрошенных равномерно распределилось между всеми тремя группами. Это дока-

зывает, что готовность к выполнению задач по предназначению не связана со степенью успешного освоения программы обучения, а только с внутренними психологическими установками респондента.

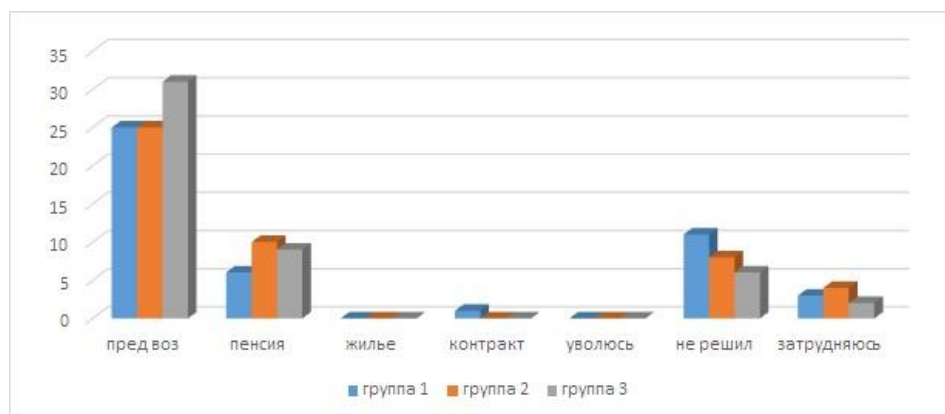


Рис. 11. Желание выпускников проходить военную службу

Обработка ответов по дальнейшему прохождению службы в Вооруженных Силах Российской Федерации показала следующие результаты, представленные на рисунке 11. В этом показателе значения в группах разнятся. Так группа три уверенно лидирует в показателе «буду служить до предельного возраста», а первая группа лидирует в показателях «не решил» и «затрудняюсь ответить», однако из 14 человек первой группы ответивших так, 7 респондентов уверенно ответили, что намерены поступить в академию, следовательно выбор стоит между ответами «до предельного возраста» или «до получения права на пенсию». Лиц, высказавших желание – в ближайшей перспективе уволится – нет, за исключением одного из первой группы, желающего уволится по истечении срока первого контракта (анкета № 28). Мы рассмотрели эту анкету более подробно и заметили, что данный респондент желал прекратить обучение ещё на первом курсе, большой интерес проявляет к кафедре физической подготовки и математики, но все же полностью удовлетворен полученной специальностью и образованием и готов к выполнению задач, в том числе и в военное время.

На основании изложенного мы приходим к выводу что продолжительность военной службы выпускника в войсках никак не связана с успешностью освоения им образовательной программы, а зависит от других факторов, которые мы рассмотрим позже.

Мы предлагаем также проанализировать зависимость успешности освоения образовательных программ от категории профессионально-

психологической пригодности, полученной кандидатом при поступлении.

В соответствии с приказом Министра обороны Российской Федерации от 7 апреля 2015 года № 185 «Об утверждении Порядка и условий приема в образовательные организации высшего образования, находящиеся в ведении Министерства обороны Российской Федерации» по итогам прохождения кандидатом профессионально-психологического отбора ему присваивается определенная категория. Пунктом 92 (этого же приказа) определено – «Кандидаты, отнесенные по результатам профессионального психологического отбора к третьей категории профессиональной пригодности, располагаются в конкурсном списке после кандидатов, отнесенных к первой и второй категориям профессиональной пригодности, независимо от полученной суммы баллов» [9]. Следовательно, что кандидаты набравшие большее количество баллов, но имеющие третью категорию профессионально-психологической пригодности (далее – ППП), имеют меньше шансов быть зачисленными на обучение.

Мы сопоставили списки групп (определенных нами по степени успешности освоения учебной программы) и конкурсные списки на зачисление, где указана категория ППП и установили, что распределение не равномерно (таблица 3). Просчитав средний балл всех кандидатов 1 и 2 категории ППП мы получили, что он разный во всех группах и отличается на 33 балла, что очень существенно.

Рассмотрев вопрос отчисления курсантов разных категорий ППП мы получили следующий результат (таблица 4).

Таблица 3.

Распределение по группам курсантов с разными категориями ППП

	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Итого
Имели 1 и 2 категория ППП	19	15	10	44
Имели 3 категорию ППП	31	35	40	106
Средний балл у 1 и 2 категории ППП	170	155	137	

Таблица 4.

Отчислено курсантов с разными категориями ППП

Категория ППО	Всего зачислено	Отчислено	Окончили обучение	% отчисл.
1 и 2 категория	46	1	45	2,17
3 категория	124	19	105	15,45
Всего	170	20	150	11,83

По результатам мы видим, что отчисление курсантов 1 и 2 категории ППП на много ниже и составляет – 2,17%, тогда как у третьей категории 15,45%.

Из этого делаем вывод, что система профессионально-психологического отбора эффективна, она позволяет набрать на обучение наиболее мотивированных, эрудированных кандидатов, однако успешное освоение образовательных программ в большей степени зависит от имеющихся у кандидата знаний и его умения учиться.

Подводя итоги обработки анкет приходим к выводу:

1. Предложенный нами метод оценки динамики изменения отношения курсантов к получаемой специальности, заключающийся в разделении респондентов на группы по предложенным критериям, эффективен. Он отражает общие вопросы, где расхождения в оценках не значительны, и выделяет те значимые показатели, где расхождения в оценках велики.

2. Отношение курсанта к выбранной специальности очень динамично и развивается в процессе обучения от стадии «ничего не знал» до готовности к выполнению задач в военное время.

3. Кризисная точка в изменении отношений наступает на 2 курсе, когда происходит некое разочарование в выбранной специальности.

С целью проверки полученных результатов мы провели анализ результатов служебной деятельности офицеров, окончивших обучение в 2013 году, по летной специальности. В результате обработки данных мы получили следующие результаты (таблица 5).

Таблица 5.

Результаты служебной деятельности выпускников 2013 года

Служат в прежней должности	- 66%
Назначены на высшую воинскую должность	- 27%
Проходят службу на должностях не связанных с летной работой	- 3%
Поступили на учебу	- 2%
Уволились по истечению срока контракта	- 2%

Полученные данные на практике подтверждают результаты, полученные по средствам анкетирования. Анализ персональных данных уволившихся военнослужащих показал, что один из них по окончании обучения получил диплом с отличием, в процессе службы был назначен на высшую воинскую должность. Обратили мы внимание на то, что все уволившиеся по истечению срока контракта из одной воинской части. Хотя 80% выпускников, походивших службу с ними в этой же части, продолжают военную службу.

Это подтверждает наше предположение о том, что продолжительность службы офицера не зависит от успешности освоения образовательной программы, а зависит от аспектов социально-бытового плана, условий военной службы.

4. Обсуждение (Discussion)

Слабое представление о своей будущей профессии имеют все абитуриенты при поступлении в вуз, вне зависимости от его принадлежности. К подобным выводам приходит Баскин Ю.Г. и Свидзинская Г.Б. проводившие подобные исследования в вузах Министерства по чрезвычайным ситуациям. Проблемой для курсантов, обучающихся на этой специальности,

является то, что с особенностями своей будущей профессии (судебный эксперт) они знакомятся только в вузе. Большинство абитуриентов считает, что судебный эксперт – это юрист [1, С.9].

Не смотря на рост интереса абитуриентов к военным специальностям и расширение набора в военные образовательные организации, структура мотивов поступления в военный вуз и система ценностных ориентаций курсанта остаются достаточно стабильными [3, С. 158].

На основании этого приходим к выводу, что при поступлении в военный вуз, ни знание абитуриента о его будущей профессии, ни внешнее влияние на выбор специальности не сказывается на успешности освоения им образовательной программы. Однако проведение агитационной работы, по разъяснению условий обучения в вузе, специальности по которым происходит обучение, позволяет создать конкурс в военный вуз и отобрать на обучение кандидатов с более высокими баллами по ЕГЭ. Исторический опыт тому свидетельствует, так Римский военный историк и теоретик - Флавий Вегетий Ренат писал: «И насколько мы знаем это и по опыту, и на исторических примерах, самые

сильные поражения были нанесены везде и всюду тогда, когда вследствие долгого мира набор воинов производился без большой осмотрительности и все более достойные молодые люди шли работать в гражданских должностях» [2, С. 168].

Падение интереса к специальности в ходе первого и второго курсов обучения так же характерно для всех учебных заведений. Разочарование в будущей профессии как таковой и большое количество мер дисциплинарного воздействия в связи с низкой успеваемостью по естественнонаучным дисциплинам приводит к депрессивным настроениям у первокурсников, желание бросить учебу. Как уже было отмечено, молодые люди крайне негативно воспринимают свою будущую профессию на первом году обучения [1, С.9].

К схожим результатам пришла Смойлик Н.А., изучавшая данные процессы на курсантах Федеральной службы исполнения наказания. Значимость профессиональных умений и качеств при выполнении служебных обязанностей на заключительном этапе обучения, естественно, возрастает в связи с пониманием необходимости достижения определенного уровня квалификации полноценного осуществления своих функциональных обязанностей в практической деятельности [8, С. 112].

Вопросы изменения отношения получаемой специальности изучается как у нас в нашей стране, так и за рубежом. В работе N. Savage и R. Brich на примере обследования английских студентов, обучающихся по техническим специальностям, выделены факторы влияющие на мотивацию учебной деятельности, и приводятся статистические данные отчисления обучаемых. По мнению авторов это происходит из-за сложности инженерных дисциплин, требующих глубоких знаний, полученных до поступления в учебное заведение (хорошая базовая подготовка); поверхностного подхода студентов к обучению (ради вознаграждения, похвалы, признания). Исследователями установлено, что интерес студентов к избранной предметной области падает (внутренняя мотивация) теряет позиции пропорционально увеличению продолжительности пребывания студента в университете [10].

В такой близкой нам в культурологическом плане стране – как Украина так же проводились исследования данной проблемы. Е.П. Макарова, проводившая исследование на курсантах Харьковского национального университета внутренних дел констатирует: «Выбор места профессионального обучения

выступает первым этапом профессиональной идентификации, если этот выбор не сделан под влиянием окружающей среды, он не ситуативный, а является результатом своего осознанного выбора» [5, С. 34].

Мы думаем, что такие данные свидетельствуют о том, что курсанты первого курса однозначно не определились, будут ли работать в правоохранительных органах после окончания данного учебного заведения, так как на первом курсе они мало изучают профильных предметов, не проходят практику в подразделениях милиции и поэтому им тяжело представить, где они будут работать, и будут ли они служить в будущем [5, С. 36].

5. Заключение (Conclusion)

На основании проведенных исследований мы приходим к выводу:

Отношение обучающегося к выбранной им специальности – динамический процесс, изменение осуществляется на протяжении всего процесса обучения. Он зависит: от уровня базовых знаний курсантов на момент поступления, их навыков получать знания, а также мотивов и стимулов, применяемых в процессе обучения. У курсантов возрастает интерес к получаемой специальности в процессе учёбы и достигает максимального значения при окончании вуза.

Существуют критические моменты (1 и 2 курс), когда стремление к процессу обучения, как и получение специальности у обучаемых угасает и требуется психолого-педагогического влияния, с целью поддержание его на должном уровне.

Действующая система профессионально-психологического отбора кандидатов на обучение эффективна и позволяет осуществлять отбор на учебу наиболее настроенных на учебу кандидатов.

Успешность освоения программы обучения по военной специальности связана в большей степени с результатами Единого государственного экзамена, чем категорией профессионально-психологической пригодности.

Мотивация курсантов проявляется во всех направлениях как в учебе, так и в физической подготовленности. Если курсант мотивирован слабо, то он не достигает высоких результатов ни в учёбе, ни в уровне физической подготовленности.

Таким образом динамика отношения курсантов к выбранной профессии показала необходимость методических разработок по формированию профессиональной идентичности курсантов в период обучения в вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баскин, Ю.Г. Анализ отношения учащихся вузов МЧС России к своей будущей профессии с использованием метода семантического дифференциала [Текст] / Ю.Г. Баскин, Г.Б. Свидзинская // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2017. – № 4. – С. 3-12.
2. Вегеций Флавий Ренат. Греческие полиоркеттики [Текст] / Флавий Ренат Вегеций. – СПб. : Алетей, 1996. – 350 с.
3. Карлова, Е.Н. Динамика ценностных ориентаций и установок курсантов военных образовательных организаций [Текст] / Е.Н. Карлова // Высшее образование в России. – 2018. – № 5. – С. 152-159.
4. Кетько, С.М. Самостоятельная работа курсанта: теория и практика учебной работы [Текст] : учеб. пособие / С.М. Кетько. – Челябинск : ВУНЦ ВВС «ВВА», 2011. – 184 с.

5. Макарова, Е.П. Особенности профессиональной идентичности правоохранителей на этапе профессиональной подготовки [Текст] / Е.П. Макарова // Наука. Мысль. – 2014. – № 7. – С. 32-42.
6. Микрюков, Ю.В. Формирование мотивации у курсантов военных вузов в условиях профессиональной подготовки [Текст] / Ю.В. Микрюков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 8. – С. 74-87.
7. Путин, В.В. Обращение к Федеральному собранию Российской Федерации 21 февраля 2019 года [Электронный ресурс] // Архив интроверта. – Режим доступа: <https://introvertum.com/postanie-putina-federalnomu-sobraniyu-2019-polnyj-tekst/>. – 10.06.2019.
8. Самойлик, Н.А. Динамические характеристики становления системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов образовательных организаций ФСИН России [Текст] / Н.А. Самойлик // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. – 2018. – № 3. – С. 104-113.
9. Российская Федерация. М-во обороны. Об утверждении Порядка и условий приёма в образовательные организации высшего образования, находящихся в ведении Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ Министра обороны от 07 апр. 2015 г. // Гарант. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71003986/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends/>. – 10.06.2019.
10. Savage, N. Motivation of engineering students in hig-her education / N. Savage, R. Birch, E. Noussi // *Engineering Education = Journal of the Higher Education Academy*. – 2011. – Vol. 6, Issue 2. – Pp. 39-46. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/ened.2011.06020039>. – 10.06.2019.

REFERENCES

1. Baskin Ju.G., Svidzinskaja G.B. Analiz otnosheniya uchashhihsja vuzov MChS Rossi k svoej budushhej professii s ispol'zovaniem metoda semanticheskogo differenciala [Analysis of the attitude of students of universities EMERCOM of Russia to their future profession using the method of semantic differential]. *Aktual'nye problemy fizicheskoy i special'noj podgotovki silovyh struktur [Actual problems of physical and special training of power structures]*, 2017, no. 4, pp. 3-12.
2. Vegecij Flavij Renat. Grecheskie poliorketiki [Greek polyorhetics]. Saint-Petersburg: Aletejja, 1996. 350 p.
3. Karlova E.N. Dinamika cennostnyh orientacij i ustanovok kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij [The dynamics of value orientations and attitudes of cadets of military educational organizations]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2018, no. 5, pp. 152-159.
4. Ket'ko S.M. Samostojatel'naja rabota kursanta: teorija i praktika uchebnoj raboty: ucheb. posobie [Independent work of a cadet: theory and practice of academic work]. Cheljabinsk: VUNC VVS «VVA», 2011. 184 p.
5. Makarova E.P. Osobennosti professional'noj identichnosti pravoohranitelej na jetape professional'noj podgotovki [Features of the professional identity of law enforcement officers at the stage of training]. *Nauka. Mysl' [Science. Concept]*, 2014, no. 7, pp. 32-42.
6. Mkrjukov Ju.V. Formirovanie motivacii u kursantov voennyh vuzov v uslovijah professional'noj podgotovki [The formation of motivation among cadets of military universities in terms of training]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta [South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin]*, 2018, no. 8, pp. 74-87.
7. Putin V.V. Obrashhenie k Federal'nomu sobraniju Rossijskoj Federacii 21 fevralja 2019 goda [Elektronnyi resurs] [Appeal to the Federal Assembly of the Russian Federation February 21, 2019]. *Arhiv introverta [Introvert Archive]*. URL: <https://introvertum.com/postanie-putina-federalnomu-sobraniyu-2019-polnyj-tekst/> (Accessed 10.06.2019).
8. Samojlik N.A. Dinamicheskie harakteristiki stanovlenija sistemy professional'no-cennostnyh orientacij kursantov obrazovatel'nyh organizacij FSIN Rossii [Dynamic characteristics of the formation of a system of professional and value orientations of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia]. *Teorija i praktika nauchnyh issledovanij: psihologija, pedagogika, jekonomika i upravlenie [Theory and practice of scientific research: psychology, pedagogy, economics and management]*, 2018, no. 3, pp. 104-113.
9. Rossijskaja Federacija. M-vo oborony. Ob utverzhdenii Porjadka i uslovij prijoma v obrazovatel'nye organizacii vysshego obrazovanija, nahodjashhihsja v vedenii Rossijskoj Federacii: prikaz Ministra oborony ot 07 apr. 2015 g. [Elektronnyi resurs] [Russian Federation. Defense Ministry. On approval of the Procedure and conditions for admission to educational institutions of higher education administered by the Russian Federation]. *Garant [Guarantor]*. URL: <https://base.garant.ru/71003986/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends/> (Accessed 10.06.2019).
10. Savage N., Birch R., Noussi E. Motivation of engineering students in hig-her education. *Engineering Education = Journal of the Higher Education Academy*, 2011, vol. 6, issue 2, pp. 39-46. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/ened.2011.06020039> (Accessed 10.06.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.В. Микрюков, Начальник отдела, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (филиал г. Челябинск), г. Челябинск, Россия, e-mail: mikr-yurik@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0978-6495.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yu.V. Mikryukov, Head of Department, Military Training and Scientific Center of the Air Force “Air Force Academy” (branch of Chelyabinsk), Chelyabinsk, Russia, e-mail: mikr-yurik@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0978-6495.

УДК 372. 881.111.1

Марита Максудовна Муртазаева

г. Санкт-Петербург

Ольга Даниловна Ермакова

г. Санкт-Петербург

Расширение возможностей обучения иностранному языку детей с ОВЗ на базе ФГОС

Целью данной статьи является выявление продуктивных методов преподавания английского языка детям с ограниченными возможностями здоровья. Теоретическая часть рассматривает рекомендации по обучению английскому языку детей с особыми образовательными потребностями, а в практической части предложены интерактивные и игровые технологии обучения. Учителю надо помнить о важности двигательной релаксации на уроке и необходимости избегать перегрузок, так как у детей с ОВЗ часто возникают проблемы с концентрацией внимания, они менее усидчивы. В основе урока иностранного языка должны лежать аудирование, говорение, чтение, игра, пение, танцы и драматизация. Необходимо использовать индивидуальные и групповые формы работы; постоянно поощрять обучаемых. Забота и умение принимать правильные решения – необходимые условия в обучении иностранному языку детей с ОВЗ. Для детей с особыми образовательными потребностями требуются адаптация программы обучения иностранному языку и создание специальных условий, необходимых для их успешного развития.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями в здоровье, методы обучения, английский как иностранный язык, интерактивные и игровые технологии.

Marita Maksudovna Murtazaeva

St. Petersburg

Olga Danilovna Ermakova

St. Petersburg

Expanding Opportunities of Teaching English Language to Children with Disabilities based on the Federal State Educational Standard

The goal of this article is to determine the most appropriate methods used for teaching English to children with disabilities. The theoretical part covers suggestions for teaching English to children with special educational needs (SEN) and the practical part offers interactive and playing techniques. Movement activities are extremely beneficial for children with SEN as most of them have difficulties in staying focused or sitting down; they should have pleasant atmosphere and different learning styles. The typical English lesson for children with SEN should focus on listening, speaking and reading, playing, singing, dancing, acting, etc. The types of interaction used can be individual or group work. Teachers should constantly encourage their students. The teacher's dedication and determination are very important in teaching English to children with SEN. All children with special educational needs can learn English as a foreign language in mainstream education, if teachers adapt the curriculum to the children's needs and learning style.

Keywords: disabled children, teaching methods, English as a foreign language, interactive and playing techniques.

В современном обществе право человека на образование обеспечивается основными нормативными актами государства. Реализацию права на образование гарантируют введенные федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС), направленные на поддержку детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

ФГОС общего образования для школьников с ОВЗ устанавливает ряд требований к структуре, содержанию, условиям и результатам освоения программы.

Структура образовательной программы предусматривает две части: обязательную и коррекционно-развивающую [4]. Вторая часть включает в себя компонент жизненной компетенции, целевая установка которой – удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Содержание и условия организации процесса обучения и воспитания определяются адаптированной образовательной

программой. Оценивать результаты освоения такой программы необходимо на основе созданной специальной шкалы, позволяющей выявить динамику развития и активности обучаемого, а также его продвижения в освоении программы.

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья иностранному языку сегодня особенно актуальна в силу принятия новых требований к развитию такой категории школьников. Перед педагогами и родителями стоят задачи активизации их познавательной сферы и психических функций: памяти, мышления, воображения, речи. Важно также помнить, что по окончании основной школы для детей с ОВЗ открываются двери всех образовательных учреждений, в том числе высших, где изучение иностранного языка будет обязательным. Иностранный язык предоставляет им широкие возможности для обогащения знаний об окружающем мире, социализации и социальной адаптации.

Перечисленные требования образовательных программ и социума ставят перед педагогами нелегкую задачу – организовать свою деятельность так, чтобы обучаемый смог справиться с учебными трудностями. Приступая к планированию урока важно помнить главные принципы – коррекционную направленность и охранительный характер учебно-воспитательного процесса. В этой связи практическое владение языком становится не целью, а средством решения задачи развития ребенка. Другим и немаловажным условием является реализация принципа индивидуального подхода к каждому ребенку. Педагог создает благоприятные условия для бесконфликтного взаимодействия, старается устранить интеллектуальные перегрузки, избежать резких оценочных суждений, мотивировать детей на учебно-познавательную деятельность, обеспечивая доброжелательное и уважительное отношение к каждому ребенку.

Незрелость некоторых психических функций отрицательно влияет на внимание и память учащихся, дети с ОВЗ обладают пониженной работоспособностью, рассеянным вниманием и неустойчивым эмоциональным состоянием [2, С. 81-84]. Специфика работы с такими детьми предполагает использование большого количества наглядных опор, занимательных игр, заданий на развитие внимания, на сравнение, развитие логического мышления и догадки [1, С. 72]. Знакомство с новым материалом осуществляется от простого к сложному, по возможности создаются условия для задействования всех органов чувств: зрительных, речевых и двигательных. Информация вводится поэтапно, в конце каждого – подведение итогов.

Особенности организации учебной деятельности с детьми 9 класса коррекционной школы рассмотрим на примере разработанных фрагментов урока иностранного языка к теме “Celebrations” (УМК Издательство Просвещение Английский в фокусе О. В. Афанасьева, Дж. Дули, 9 класс).

Планируя урок с учетом требований ФГОС, мы определили основные его этапы. Каждый этап выполнял определенную функцию:

1. Начальный этап – функцию вызова.
2. Основной этап – функцию осмысления.
3. Заключительный этап – функцию рефлексии.

В задачи первого этапа входили: активизация и анализ уже имеющихся знаний по теме, пробуждение у обучаемых интереса, развитие умений целенаправленно думать и выражать мысли собственными словами.

В качестве эффективного приема, способного реализовать функцию вызова и решить поставленные задачи данного этапа, мы выбрали игровой прием, который назвали «Круги по воде». Опорным словом в игре становится изучаемое явление – «celebrations». Оно записывается в столбик. Задача учащихся подобрать на каждую букву лексику, содержащуюся в текстах для чтения.

C – celebrate, custom, carnival, cultural
 E – events, extra, express
 L – local, life, luck
 E – enter, experience, extremely
 B - birthday, bonfires, Blini week
 R- remembrance day, raise, reason
 A – allow, audience, August
 T- tradition, transform, treasure
 I – invite, include
 O – opportunity, open-air
 N – need, never
 S – Splat fest, Scarecrow, street

Составление, запись и демонстрация на экране или доске ключевых слов из текстов позволит семантизировать незнакомую лексику и получить понятие, определяющее новую тему и цель урока.

Для решения следующей задачи этапа вызова мы предлагаем школьникам выполнить задание «Незаконченное предложение»:

1. There are many different festivals in the world, the most famous are...

2. My favourite celebration is ... or my favourite celebrations are...

Выполнение такого рода заданий не является для детей непосильным и неприятным занятием, оно не требует особого интеллектуального напряжения. Содержание предмета «иностранный язык» для детей коррекционной направленности обучения включает в себя прежде всего развитие умений работы с текстом. Для детей с ОВЗ – это самый эффективный вид деятельности. Задания такого рода порождают репродуктивные функции, вырабатывают у детей способности к свободному и быстрому использованию речевых образцов.

На следующем этапе обучаемый должен задуматься о природе изучаемого объекта, т.е. вступить в контакт с новой информацией, соотнести ее с уже известной ему и постараться сделать собственные выводы. Важную роль в осуществлении задач этапа осмысления играет преподаватель. Используя различные приемы и технологии, он помогает детям облегчить процесс понимания предъявляемого материала. При правильном подходе и выборе целесообразных методов возможно достичь положительных успехов в работе с любой группой детей.

Лучше всего начать этап осмысления с определения проблемы и понятий, которые рассматриваются на уроке.

Teacher: In such a multicultural world, frequent celebrations are obvious. Uncountable festivals welcome us the whole year and invite us to come and enjoy the essence of this beautiful life. They not only preserve our traditional roots but also give us an opportunity to forget our tiring job and study and spend some quality time with our loved ones.

Are you looking for a fun way to have a good time? Then join us on our little trip around the world to discover some of the world’s most unusual festivals!

Педагог предлагает ознакомиться с текстами А, В, С, D. Обучаемые выполняют задания к тексту: pre-, while, post-reading.

На этапе pre-reading снимаются лексические и грамматические трудности.

Этап while reading (понимания прочитанного), учитывая особенности и специфику аудитории целесообразно использовать игру «Бортовой журнал». Технология заполнения журнала: Что я узнал нового? Что мне было известно?

Info is not new for me	Info is new for me
1. Maslenitsa takes place around the end of February and celebrates the end of the winter	1. La Tomatina is a huge food fight that has been a strong traditions in Bunol since around 1945
2.	2.

По результатам прочитанных текстов, используя в качестве опоры информацию из таблицы «Бортовые журналы», этап post-reading рекомендуем завершить небольшой дискуссией:

Teacher: 1) Which of the celebrations or festivals are important for you?
2) Do you think that holidays and celebrations are an important part of our lives? Why?

Student 1. I think people cannot do without celebrations. Holidays are days when everyone can forget about his daily problems and have fun.

Student 2. Giving and receiving presents, congratulating his friends and relatives.

Student 3. I think it is great to have national celebrations. Holidays are very important because they connect people.

Student 4. Many people get together for parades, fireworks or picnics.

В задачи заключительного этапа, выполняющего функции рефлексии, входят:

- умение понять полученную информацию, целостно ее осмыслить и обобщить;

- умение проанализировать изученный материал и способность выразить свою точку зрения.

Практически все учащиеся в состоянии оценить, что они делают, как делают и для чего. Осознаем и то, что необходимо сделать, чтобы стало лучше. Задача учителя – направить обучаемого, сформировать у него способности к рефлексивному контролю своей деятельности как источнику мотива и умения учиться.

По итогам работы школьникам можно предложить небольшую анкету, заполнение которой меняется, дополняется в зависимости от того, на какие элементы урока обращается особое внимание. Хорошо попросить обучающихся аргументировать свой ответ, используя в качестве опоры выражения:

1. На уроке я работал
2. Своей работой на уроке я
3. Урок для меня показался
4. За урок я
5. Мое настроение

6. Материал урока мне был

Варианты ответов:

активно / пассивно

доволен / не доволен

коротким / длинным

не устал / устал

стало лучше / стало хуже

понятен / не понятен

полезен / бесполезен

интересен / скучен

легким / трудным

интересным / неинтересным

Другим примером организации рефлексии на заключительном этапе урока является прием «рефлексивный экран». С помощью проектора на экране появляются опорные слова и фразы, которые школьники используют в качестве начала своего высказывания:

today I have known about...; it was interesting...; I have understood...; now I can...; It is difficult to me...; I did...; I felt...; I will try to...; I have learnt to...; I used my brains; I have no clue; etc.

Применение одного из этих двух приемов позволит обучаемому создать целостную картину об изученном материале и сформировать личностное отношение к нему.

Таким образом, соблюдение основных требований образовательного стандарта по иностранному языку позволит:

- Объективно оценивать качество образования обучающихся с ОВЗ;

- Расширить возможности обучаемых, соответствовать их образовательным потребностям;

- Создать условия для эффективной реализации программы и индивидуального развития всех обучающихся;

- Обеспечить формирование познавательной, речевой, предметно-практической деятельности;

- Обеспечить условия для общекультурного и личностного развития, успешной социализации, роста творческого потенциала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Козырева, Е.А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей [Текст] / Е.А. Козырева // Журнал практического психолога. – 2013. – № 4. – С. 71-75.
2. Муртазаева, М.М. Коррекционно-развивающие методы обучения детей иностранному языку с речевыми и психологическими трудностями в развитии [Текст] / М.М. Муртазаева // Модернизация системы российского профессионального образования: интеграция традиций и инноваций: Герценовские чтения в г. Волхове : материалы науч.-метод. конф. – СПб., 2011. – С. 81-84.
3. Спирина, Н.П. Подготовка детей с ОВЗ к школьному обучению [Текст] : учеб. пособие / Н.П. Спирина, Л.Ю. Александрова. – М. : Владос, 2014. – 96 с.
4. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ – часть 3 статьи 15 (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

REFERENCES

1. Kozyreva E.A. Psihologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov, ih uchitelej i roditelej [Psychological support for school-children, their teachers and parents]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of the Practical Psychologist]*, 2013, no. 4, pp. 71-75.
2. Murtazaeva M.M. Korrekcionno-razvivajushhie metody obucheniya detej inostrannomu jazyku s rechevymi i psihologicheskimi trudnostjami v razvitii [Corrective-developing methods of teaching children a foreign language with speech and psychological difficulties in development]. *Modernizacija sistemy rossijskogo professio-nal'nogo obrazovanija: integracija tradicij i innovacij: Gercenovskie chtenija v g. Volhove: materialy nauch.-metod. konf. [Modernization of the Russian Professional Education System: Integration of Traditions and Innovations: Herzen Readings in Volkhov]*. Saint-Petersburg, 2011, pp. 81-84.
3. Spirina N.P., Aleksandrova L.Ju. Podgotovka detej s OVZ k shkol'nomu obucheniju: ucheb. posobie [Preparing children with disabilities for school]. – Moscow: Vlados, 2014. 96 p.
4. Federal Law of the Russian Federation “On Education in the Russian Federation” N 273-ФЗ - part 3 of article 15 (as amended by Federal Laws of 07.05.2013 N 99-ФЗ, dated 23.07.2013 N 203-ФЗ)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.М. Муртазаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховский филиал РГПУ им. А.И. Герцена; г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: mmaritam@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1764-5142.

О.Д. Ермакова, кандидат педагогических наук, учитель английского языка, ГБОУ школа № 131 г. Санкт-Петербург, Россия.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.M. Murtazaeva, Ph.D. in Pedagogic Sciences; Associate Professor of the Department of Humanitarian Education and Pedagogical Technology; Herzen State University (branch office in Volhov), St. Petersburg, Russia, e-mail: mmaritam@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1764-5142.

O.D. Ermakova, Ph.D. in Pedagogic Sciences; a teacher of English at school number 131 in St. Petersburg, Russia.

УДК 371.3:821.161.3:821.161.1

Татьяна Михайловна Пучинская
г. Барановичи, Беларусь

Межпредметная связь белорусской и русской литератур при проведении школьной научно-исследовательской работы

Статья посвящена проблеме проведения школьной научно-исследовательской работы в контексте межпредметной связи белорусской и русской литератур. Показано, что изучение межтекстового взаимодействия позволяет сформировать у старшеклассников более широкий взгляд на литературный процесс.

Представлен круг теоретических вопросов, которые могут стать предметом исследования, проводимого учащимися X-XI классов. Особое внимание уделено необходимости использования старшеклассниками научных источников, посвященных вопросу литературных взаимосвязей, что позволит избежать неточности, вероятности ошибочных выводов в процессе интерпретации художественных произведений.

На основании анализа скоординированности содержания учебных программ по белорусской и русской литературам показаны возможности сравнительного изучения произведений Янки Брыля и А.П. Чехова, Ивана Мележа и М.А. Шолохова. Предложена примерная тематика исследовательских работ учащихся, которая может быть скорректирована в соответствии с читательскими интересами старшеклассников, уровнем их литературного развития, конкретной учебной задачей.

Ключевые слова: белорусская, русская литературы, межпредметная связь, старшеклассники, исследовательская работа.

Tatyana Mikhailovna Puchinskaya
Baranovichi, Belarus

Interdisciplinary communication of Belarusian and Russian literatures in the process of school research work

The article is devoted to the problem of carrying out school research in the context of the inter-subject connection of Belarusian and Russian literature. It is shown that the study of intertextual interaction allows high school students to form a broader view of the literary process.

A range of theoretical questions that can be the subject of research carried out by students in grades X-XI is presented. Special attention is paid to the need for high school students to use scientific sources devoted to the issue of literary relationships, which will avoid inaccuracies, the probability of erroneous conclusions in the process of interpreting works of art.

Based on the analysis of the coordinated content of the curriculum in Belarusian and Russian literature, the author shows the possibilities of comparative study of the works of Y. Bryl and A.P. Chekhov, Ivan Melezh and M.A. Sholokhov. An approximate subject of research works of students is proposed, which can be adjusted in accordance with the reader's interests of high school students, their level of literary development, and a specific educational task.

Keywords: Belarusian literature, Russian literature, interdisciplinary connections, senior students, research.

Современный школьный курс белорусской литературы представляет собой целостную систему литературного образования. На последней, третьей, ступени обучения (X-XI классы) знания, полученные старшеклассниками, углубляются, формируется целостная система взглядов на литературу, в том числе, на основе согласованности учебных программ по различным предметам, создаются условия для более активного привлечения учащихся к исследовательской деятельности.

На необходимость установления межпредметных связей указано в образовательных стандартах общего среднего образования Республики Беларусь. Так, в старших классах реализации целей по изучению предмета «Белорусская литература» способствует «сравнительно-типологический подход к литературным явлениям, который дает возможность установить ассоциативные связи между русской, белорусской литературами ..., позволяет показать родственные литературные явления в их специфике, индивидуальной и национальной отличительности; помогает сформировать у учащихся понятие о национальных особенностях художественной культуры и мировом литературном процессе» [4].

Умение учащихся устанавливать межпредметные связи отражает как метапредметные, так и предметные результаты освоения образовательной программы среднего образования. Так, в соответствии с образовательным стандартом по белорусской литературе у старшеклассников должно быть сформировано предметное умение «соотносить конкретные явления белорусской литературы с основными эпохами и художественными направлениями (методами) мирового литературного процесса» [4]. В концепции учебного предмета «Белорусская литература» также отмечено, что при конструировании содержания литературного образования особое значение имеет принцип межпредметных связей [3]. Педагоги должны учитывать, что «белорусская литература вместе с другими предметами социально-гуманитарного цикла («Русская литература» ...) создаёт основу культурно-центрической системы образования» [3].

О реализации межпредметной связи уроков белорусской и русской литератур, актуальности этого вопроса и путей его решения шла речь в предыдущей публикации [5]. Цель данной статьи – проанализировать возможность организации научно-исследовательской работы старшеклассников в контексте проблемы белорусско-русского литературного взаимодействия, рассмотреть содержательный аспект вопроса.

Внесение элементов исследования в изучение литературы способствует воспитанию у школьников любознательности, активности, развивает их потребность в самостоятельном поиске ответов на актуальные вопросы. Написание научной работы может быть успешным, если правильно выбрана и сформулирована тема исследования. Проблемное поле научно-исследовательской работы по литературе в старших классах довольно широкое и может соотноситься с такими теоретическими вопросами, как:

- целостность и структура художественного произведения, его концептуальный уровень (тематика, проблематика, идея, мотивы, пафос произведения);
- уровень организации произведения как художественного целого (сюжет и внесюжетные компоненты произведения – название, эпиграф, лирические отступления);
- композиция как способ организации художественного материала в произведении (система персонажей, пейзаж, художественная деталь как элемент композиции);
- художественный мир литературного произведения (образы людей, животных; характер героя, предмет, образ автора);
- жанр литературного произведения, жанровое взаимодействие;
- литературный процесс (традиции и новаторство, взаимосвязи и взаимовлияние в творчестве писателей; художественный метод, стиль, литературное направление) [6, С. 7].

Данные теоретико-литературные понятия, используемые при изучении белорусской литературы, согласуются с терминологией школьного курса

русской литературы [7], что позволяет учителю эффективно реализовывать межпредметную связь.

Научно-исследовательская работа старшеклассников предусматривает изучение рекомендованных учителем литературоведческих источников и параллельно – обработку фактического материала из первоисточников (художественных произведений, дневников, воспоминаний, интервью и др.). В процессе написания работы учащиеся могут самостоятельно расширить перечень научных источников. При изучении вопроса белорусско-русских литературных взаимосвязей целесообразно обратиться к исследованиям белорусских ученых С.В. Букчина, В.В. Ивашина, М.А. Лазарука, Е.Я. Ленсу, Т.Б. Лиокумовича, В.В. Люкевича, М.И. Мищенчука, Л.В. Скибицкой, М.А. Тычины и др. Наиболее значительные достижения белорусской компаративистики представлены в четырёхтомном издании «Нарысы па гісторыі беларуска-рускіх літаратурных узаемазвязей» (Минск, 1993-1995). Использование учащимися литературоведческих источников позволит избежать однозначности, прямолинейности в интерпретации текста, вероятности ошибочных выводов в процессе сравнительного анализа художественных произведений.

Обратимся к отдельным монографическим темам, которые могут стать источником для исследовательской работы старшеклассников.

Типологическая близость характерна творчеству Янки Брыля и А.П. Чехова [8], чьи произведения монографически изучаются в X классе в курсе белорусской («Memento mori») и русской («Человек в футляре», «Попрыгунья»; пьесы «Вишневый сад», «Дядя Ваня») литератур [1; 7]. В VII классе учащиеся знакомятся с отрывком из повести Янки Брыля «Сіročы хлеб» («Урокі пані Мар'і»). Объектом исследования могут быть произведения, рекомендованные программой не только для обязательного изучения, но и включённые в список для дополнительного или внеклассного чтения, а также самостоятельно изученные тексты.

Янка Брыль – классик белорусской литературы, «писатель-новатор» (С. Андрюк), который, по существу, создал национальную лирическую прозу на основе гуманистических и реалистических традиций мировой литературы. Он является автором романов, повестей, рассказов, эссе, миниатюр. Хрестоматийными стали такие произведения, как «Птушкі і гнёзды», «Сіročы хлеб», «Галя», «Memento mori», «Гуртавое». Проза Янки Брыля раскрывает историю духовного роста и становления личности человека. Книги (белорусские, русские, польские) сыграли особую роль в творчестве белорусского писателя. Внимание Янки Брыля в русской литературе привлекали Н.В. Гоголь, М.Ю. Лермонтов, А.С. Пушкин, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой.

Более подробно изучив жизнь и творчество Янки Брыля, старшеклассники узнают, что на его становление как писателя-новеллиста повлиял Антон Павлович Чехов. Учащиеся глубже поймут творческие связи прозаиков, близость их художественной концепции мира и человека, познакомившись с эссе Янки Брыля «Мой Чэхаў»: «Блакнот, у якім я тады запісаў усё, «што ўражала розум і сэрца», захаваўся. У ім запісаны смешна і міла нязграбным, як само цыбатае юнацтва, хуткапісам тры назвы: «Ведзьма», «Белалобь», «Ванька». З гэтага ён і пачаўся – мой Чэхаў» [2, С. 404]. В процессе руководства исследовательской работой учитель акцентирует внимание учащихся на характерных чертах поэтики произведений А.П. Чехова, которые «преломились в творчестве белорусского прозаика как созвучные, родственные его художественной натуре»: описание неповторимости и красоты природы, мира в целом, любовь к «живому существу», животным и гуманизм, «сочувствие человеку» [8, С. 14-15].

Исследовательская работа учащихся предполагает раскрытие целостности художественного произведения, его концептуального уровня. Так, отдельной темой исследования может стать мотив красоты природы в рассказах Янки Брыля и А.П. Чехова. Старшеклассники приходят к выводу, что у каждого писателя присутствует индивидуальное образное воссоздание природы, обусловленное авторским видением мира. Вместе с тем, общность взглядов в творчестве прозаиков проявляется в осознании ценности природы в жизни человека.

В эссе «Мой Чэхаў» старшеклассники находят строки, в которых Янка Брыль описывает свои впечатления от знакомства с рассказами А.П. Чехова, его мастерства в описании природы: «Чытаў хлопцам «Ведзьму», асабліва захапляючыся класічнымі малюнкамі завірухі за вокнамі самотнай хаткі. Яскрава ўявіў самога Чэхава на бязмежы аснежных прастораў Расіі...» [2, С. 404]. Анализируя рассказы Янки Брыля, учащиеся убеждаются в том, что белорусскому прозаику близка чеховская мысль не только о красоте природы, но и её непреходящей ценности в жизни человека. Конкретизируя данный вопрос, старшеклассники могут разработать такие темы, как «Пейзаж в рассказах Я. Брыля и А.П. Чехова», «Человек и природа в рассказах Янки Брыля и А.П. Чехова», «Роль художественной детали в раскрытии темы природы в произведениях Янки Брыля и А.П. Чехова».

Исследовательская работа направлена на получение и применение учащимися новых знаний при постановке проблемных вопросов. Расширить представления старшеклассников о творчестве Янки Брыля и А.П. Чехова поможет анализ в рассказах образов «живых существ». Природа в творчестве прозаиков – это не только поэтические пейзажи. Её многообразие проявляется также в

изображении образов животных, птиц, осмысления взаимоотношений с ними человека. Анализируя рассказы Янки Брыля («Ліпа і клёнік», «Жыў-быў вожык», «Цюцік», «Ветэрынар», «Глядзіце на траву» и др.), А.П. Чехова («Каштанка», «Белолобый»), учащиеся отмечают гуманистическое отношение авторов к миру животных. Герои произведений Янки Брыля, А.П. Чехова не всегда страдают живым существом, но авторские симпатии на стороне тех персонажей, которые способны проявлять гуманность к животным, птицам, понять их «внутренний мир». Примерами разработки данной проблематики исследования могут быть следующие темы: «Образы животных в рассказах Янки Брыля «Цюцік» и А.П. Чехова «Каштанка», «Жанр анималистического рассказа в творчестве Янки Брыля и А.П. Чехова», «Авторская позиция в рассказах о животных (на материале произведений Янки Брыля и А.П. Чехова)».

Ещё один пример сравнительного изучения монографических тем в контексте научно-исследовательской работы учащихся – «Иван Мележ» и «Михаил Шолохов», чьё творчество занимает особое место в литературном процессе XX века. В X классе проза Ивана Мележа в учебной программе представлена романом «Людзі на балоце», М.А. Шолохова – избранными главами из романов «Тихий Дон» и «Поднятая целина» [1; 7]. Каждому из произведений характерен индивидуальный художественный стиль, при этом проблематика, поэтика романов имеют точки соприкосновения.

Проблемы, которые ставятся в произведении, не могут рассматриваться независимо от жизненного и творческого пути писателя. Поэтому важно, особенно в старших классах, проследить взаимосвязь между фактами из жизни писателя и историей создания художественных произведений. Из биографии Ивана Мележа известно, что во время Великой Отечественной войны он был ранен, лечился в ростовском госпитале. В Ростове белорусский прозаик прочитал роман «Тихий Дон», высоко оценил художественные достоинства произведения М.А. Шолохова. Позже в своей «Палескай хроніцы» Иван Мележ обратится к общим в белорусской и русской литературах традициям описания семейной жизни героев, связанной с событиями исторического значения, воссоздания местного колорита, быта народа, утверждения жизненной правды. Использование историко-биографических связей в процессе сравнительного изучения романов «Людзі на балоце» и «Тихий Дон» способствует изучению учащимися стиля писателя в его индивидуальном и типологическом понимании.

Учитывая возрастные особенности старшеклассников, их читательский интерес, учитель предлагает более детально познакомиться с вопросами, на которые ориентируют учебные программы: ху-

дожественное воплощение женских образов в романах «Людзі на балоце» и «Тихий Дон». Старшеклассники проводят сравнительный анализ образов героев на уровне межтекстового художественного взаимодействия. Учащиеся приходят к выводу о том, что центральные персонажи – Ганна Чернушка и Аксинья Астахова – сильные личности, которые бросили вызов обществу, женской покорности.

Старшеклассники отмечают, что отношения Василя и Ганны (роман «Людзі на балоце») сложились драматически: после разлуки каждый из персонажей создал семью, в которой был несчастлив. Дороги героев, соединённых любовью, разошлись навсегда. Независимая и решительная Ганна Чернушка вначале подчинилась воле отца («сцерпіцца – злюбіцца»), но в итоге не приняла predetermined женской судьбы и ушла из дома Глушаков. Аксинья (роман «Тихий Дон») также бунтарская личность, утверждающая свою личную правду. Её мечтам о счастье с Григорием не суждено сбыться. Тематика исследований в контексте данного вопроса может быть следующей: «Образы Ганны Чернушки и Аксиньи Астаховой в романах Ивана Мележа и М.А. Шолохова», «Портрет Ганны Чернушки и Аксиньи Астаховой в романах Ивана Мележа и М.А. Шолохова», «Мотив любви в произведениях Ивана Мележа и М.А. Шолохова (на материале «Полесской хроники» и «Тихого Дона»)».

Научная работа требует элементов новизны, поэтому при изучении старшеклассниками творчества писателя целесообразно обратить внимание на темы «второго плана». Так, например, учащиеся могут сравнить быт народа в романах «Людзі на балоце» и «Тихий Дон». Иван Мележ любил родное Полесье. Писатель воссоздал местный колорит через описание традиционного уклада жизни полешуков, народных праздников (Коляды, свадьба), крестьянского труда, использование региональных ономастических названий, диалектизмов. В романе «Тихий Дон» также присутствует неповторимый местный колорит, связанный с жизнью донского казачества, его культурой, традициями, диалектными особенностями языка. Возможные темы исследования – «Культура и быт народа в романах Ивана Мележа «Людзі на балоце» и М.А. Шолохова «Тихий Дон», «Природа в романах Ивана Мележа «Людзі на балоце» и М.А. Шолохова «Тихий Дон».

Изучая отрывки из романа М.А. Шолохова – «Поднятая целина», – учащиеся знакомятся с художественным осмыслением темы коллективизации. О драме народной жизни, «великом переломе» в судьбе деревни пишет Иван Мележ в романе «Людзі на балоце». Данные произведения объединены постановкой вопроса о глубоких противоречиях, происходивших в обществе во время коллективизации. Старшеклассники могут изучить такой вопрос, как

«Тема земли в романах Ивана Мележа «Людзі на балоце» и М.А. Шолохова «Поднятая целина».

Предложенные темы научных работ по литературе определяют общее направление исследования, их необходимо конкретизировать в соответствии с читательскими интересами старшеклассников, уровнем литературного развития учащихся. Возможно, учитель предложит свои оригинальные формулировки тем, которые наиболее полно соответствуют конкретной учебно-исследовательской задаче.

Проведение научно-исследовательской работы со старшеклассниками на основе межпредметной связи белорусской и русской литератур позволяет формировать целостный,

более широкий взгляд учащихся на литературный процесс. Межпредметная связь способствует постановке проблемных вопросов, выдвижению гипотез с элементами новизны и, как следствие, развитию у школьников любознательности, активности. Однако ученическая научная работа является первой попыткой школьника проявить себя как исследователя литературы. Учитывая высокий уровень сложности сравнительного анализа произведений, вероятность прямолинейности и ошибочности выводов в интерпретации текста, учителю следует рекомендовать учащимся обращаться к литературоведческим источникам, систематически руководить написанием работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беларуская мова. Беларуская літаратура. X–XI класы (базавы ўзровень) [Тэкст] : вучэб. праграмы для ўстаноў агул. сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання і выхавання. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017. – 39 с.
2. Брыль, Я. Запаветнае. Выбраныя творы [Тэкст] / Я. Брыль. – Мінск : Беллітфонд, 1999. – 448 с.
3. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская літаратура» [Электронны рэсурс] // Камітэт па адукацыі. – Рэжым доступу: <http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=28461>.
4. Образовательные стандарты общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>.
5. Пучинская, Т.М. Межпредметная связь уроков белорусской и русской литератур в старших классах [Текст] / Т.М. Пучинская // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 143-147.
6. Пучинская, Т.М. Методыка правядзення навукова-даследчай працы па беларускай літаратуры [Тэкст] / Т.М. Пучинская // Беларус. мова і літ. – 2019. – № 1. – С. 3-7.
7. Русский язык. Русская литература. X–XI классы (базовый уровень) [Текст] : учеб. прогр. для учреждений общ. среднего образования с беларус. и рус. яз. обучения и воспитания. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 57 с.
8. Скибицкая, Л.В. А.П. Чехов и Янка Брыль: литературно-художественные связи [Текст] : монография / Л.В. Скибицкая ; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; науч. ред. Т.В. Сенькевич. – Брест : Изд-во БрГУ, 2008. – 181 с.

REFERENCES

1. Belaruskaja mova. Belaruskaja litaratura. X-XI klasy (bazavy ŷzroven'): vuchjeb. pragramy dlja ŷtanoŷ agul. sjarjednjaj adukacyi z belarus. i rus. movami navuchannja i vyhavannja [Belorussian Language. Belorussian Literature. X-XI forms (basic level)]. Minsk: Nac. in-t adukacyi, 2017. 39 p.
2. Bryl' Ja. Zapavetnae. Vybranyja tvory [Cherished. Selected works]. Minsk: Bellitfond, 1999. 448 p.
3. Kancjepcyja vuchjebnaga pradmata «Belaruskaja litaratura» [Elektronny resurs] [The concept of the subject "Belarusian Literature"]. *Kamitjet pa adukacyi [Education Committee]*. URL: <http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=28461>.
4. *Obrazovatel'nye standarty obshhego srednego obrazovaniya: postanovlenie M-va obrazovaniya Resp. Belarus' [Elektronny resurs] [Educational standards of general secondary education]*. URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>.
5. Puchinskaja T.M. *Mezhpredmetnaja svjaz' urokov belorusskoj i russkoj literatur v starshih klassah [Intersubject communication of lessons of Belarusian and Russian literature in high school]*. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2019, no. 4 (44), pp. 143-147.
6. Puchynskaja T.M. *Metodyka pravjadzennja navukova-dasledchaj pracy pa belaruskaj litaratury [The methodology of the research work on the Belarusian literature]*. *Belarus. mova i lit. [Belarussian language and lit.]*, 2019, no. 1, pp. 3-7.
7. *Russkij jazyk. Russkaja literatura. X–XI klassy (bazovyj uroven'): ucheb. progr. dlja uchrezhdenij obshh. srednego obrazovaniya s belarus. i rus. jaz. obuchenija i vospitanija [Russian language. Russian literature. X – XI classes (basic level)]*. Minsk: Nac. in-t obrazovaniya, 2017. 57 p.
8. *Skibickaja L.V. A.P. Chehov i Janka Bryl': literaturno-hudozhestvennye svjazi: monografija [A.P. Chekhov and Yanka Bryl': literary and artistic ties]*. Brest. gos. un-t im. A.S. Pushkina; T.V. Sen'kevich (ed.). Brest: Izd-vo BrGU, 2008. 181 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.М. Пучинская, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии, УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Беларусь, e-mail: pvs71@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0722-0087.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.M. Puchynskaya, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor Department Chair of Philology, Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus, e-mail: pvs71@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0722-0087.

Инна Николаевна Пушкарева
г. Екатеринбург

**Оценка биоэнергетических показателей организма женщин,
занимающихся «Пилатес»**

В данной статье предлагается рассмотреть влияния занятий по методике «Пилатес» на энергетическое состояние организма. Автор характеризует влияние тренировочной методики «Пилатес» на психофункциональное состояние организма. Метод совершенствования тела по «Пилатесу» – это уникальная система упражнений на растяжку и укрепление мышц, улучшение осанки, гибкости, чувства равновесия, подвижности в суставах. Основными принципами системы тренировки по методике «Пилатес» являются концентрация внимания, осмысление и образность выполняемых упражнений, техническая точность их исполнения с постоянным контролем дыхания. При оценке психофизической готовности занимающихся оздоровительными технологиями используется метод газоразрядной визуализации, который отражает особенности энергоинформационного обеспечения жизнедеятельности организма человека, дает возможность оценить структурно-функциональное состояние организма с получением стабильных результатов в реальном масштабе времени.

Ключевые слова: методика «Пилатес», физическая работоспособность, энергетическое состояние организма, газоразрядная визуализация, максимальное потребление кислорода, упражнения на растяжку, дыхание.

Inna Nikolaevna Pushkareva
Ekaterinburg

Evaluation of bioenergetic indicators of the body of women engaged in «Pilates»

This article proposes to consider the impact of Pilates classes on the energy state of the body. The author characterizes the influence of the Pilates training method on the psychofunctional state of the body. The method of improving the body by "Pilates" is a unique system of exercises for stretching and strengthening muscles, improving posture, flexibility, sense of balance, and mobility in the joints. The main principles of the Pilates training system are concentration, comprehension and imagery of the exercises performed, technical accuracy of their execution with constant breath control. When assessing the psychophysical readiness of those engaged in health technologies, the method of gas-discharge visualization is used, which reflects the features of energy-informational support for the life of the human body, makes it possible to assess the structural and functional state of the body with stable results in real time.

Keywords: Pilates technique, physical performance, energy state of the body, gas discharge visualization, maximum oxygen consumption, stretching exercises, breathing.

Введение. Огромной популярностью во всем мире пользуется разработанная в прошлом столетии Д.У. Пилатесом оздоровительная система занятий, которая в настоящее время реализована в виде современной технологии тренировки «Пилатес».

Согласно методу «Пилатеса», развитие человека заключается в ведении идеального образа жизни, достигающегося только через равновесие физических, умственных и духовных качеств. Через визуализацию, физическое укрепление и растяжение мышц тела, умственная энергия, очищенная кровь возвращается к бездействующим мозговым клеткам [2, С. 15].

В системе «Пилатеса» большое значение отводится психологической установке не настойчивость в достижении цели и вере в положительные воздействия методики. Самое главное – верить, ведь власть представлений – огромная сила. Раскрытие собственного потенциала начинается с веры в свои возможности и преследования цели постоянного физического и умственного совершенствования [3, С. 145].

«Пилатес» – это не просто процесс стабилизации тела и мобилизации мышц. Если бы это было так, система стала бы невыносимо скучной, так же как обычная лечебная гимнастика, но «Пилатес»

невероятно универсален и работает на многих уровнях. В ходе занятий человек избавляется от воздействия стресса и от скрытого напряжения мышц. Кроме того упражнения способствуют выделению в кровь гормонов хорошего настроения – эндорфинов. Восстанавливается не только мышечное, но и психологическое равновесие. Одновременно в ходе выполнения упражнений происходит бурная деятельность на уровне клеток, хороший энергетический толчок получает кровеносная и лимфатическая системы [5, С.2-5].

Метод совершенствования тела по «Пилатесу» – это уникальная система упражнений на растяжку и укрепление мышц, улучшение осанки, гибкости, чувства равновесия, подвижности в суставах. Главное отличие и огромный плюс этой системы упражнений – бережное отношение к позвоночнику, что позволяет заниматься «Пилатесом» людям любых возрастов, любого уровня физической подготовки и любого состояния здоровья, и даже тем, кто в прошлом перенес травмы позвоночника [7, С. 223].

Основными принципами системы тренировки по методике «Пилатес» являются концентрация внимания, осмысление и образность выполняемых

упражнений, техническая точность их исполнения с постоянным контролем дыхания [14, С. 22-23].

Рост числа занимающихся в фитнес клубов этим видом оздоровительной тренировки обусловил интерес в изучении влияния занятий по методике «Пилатес» на энергетическое состояние организма [15, С. 154].

Методы и организация исследования. С целью определения изменения биоэнергетических показателей организма женщин, занимающихся по оздоровительной методике «Пилатес» было проведено обследование 25 женщин проживающих в г. Екатеринбург средний возраст которых составил $41 \pm 2,27$ лет.

Обследуемые приходили за 10 минут до начала занятия, тестировались на аппаратно-программном комплексе «Корона ТВ» и повторно тестировались сразу после занятия [8, С. 217].

Нами были использованы следующие методы:

1. Метод PWC170 (определение физической работоспособности и максимального потребления кислорода). Это функциональная проба, основанная на определении мощности мышечной нагрузки,

$$PWC170 = W1 + (W2 - W1) \frac{(170 - f1)}{f2 - f1}$$

где W1 – мощность первой нагрузки; f1 – частота пульса в конце первой нагрузки; f2 – частота пульса в конце второй нагрузки; W2 – мощность второй нагрузки.

Расчет МПК косвенным методом, применяя формулы, предложенные В.Л. Карпманом [4, С. 24]. Для физкультурников и спортсменов массовых разрядов предложена следующая формула:

$$МПК = 1,7 \times PWC_{170} + 1240,$$

где МПК выражается в мл/мин.; PWC170 – мощность работы в Вт/кг.

2. Метод ГРВ (метод газоразрядной визуализации профессора К.Г. Короткова).

2. Метод ГРВ. Для определения показателей биоэлектrogramм (БЭО) пальцев рук, был использован метод газоразрядной визуализации профессора К.Г. Короткова.

Метод ГРВ – это компьютерная регистрация и анализ свечений, индуцированных объектами, в том числе и биологическими, при стимуляции их электромагнитным полем с усилением в газовом разряде [9, С.23].

Исследования проводились на аппарате «Корона ТВ», который запатентован, сертифицирован и рекомендован к применению в медицинской практике Комитетом по новой медицинской технике Министерством здравоохранения Российской Федерации (сертификат соответствия № РОСС RU.АЯ27.НО2777; Акт (АТНЛО.009.1764) МЗРФ о проведенных приемных технических испытаниях) [12, С.70].

Метод основан на известном эффекте Кирлиан («высокочастотное фотографирование»), кото-

ри, при которой частота сердечных сокращений (ЧСС) повышается до 170 уд/мин [1, С. 134].

Чем больше величина PWC170, тем большую мышечную работу может выполнить человек при оптимальном функционировании аппарата кровообращения, значит, тем выше его физическая работоспособность. Чем эффективнее работа аппарата кровообращения, тем шире функциональные возможности вегетативных систем организма, тем больше величина PWC170 [13, С. 334].

Исследование проводилось в отдельной комнате, специально оборудованной для успешного проведения теста. На занятия приходили подгруппы по 6-7 человек. Не было ни каких помех мешающих проведению исследования, что позволяло полностью сосредоточиться на выполняемой работе. Испытуемый последовательно выполняет на велоэргометре две нагрузки умеренной интенсивности (500 и 1000 кгм/мин) с частотой вращения педалей 60-75 об./мин, разделенные 3-минутным интервалом отдыха. Каждая нагрузка продолжается 5 мин, в конце ее в течение 30 с считывалось ЧСС. Результат рассчитывался по формуле предложенной В.Л. Карпманом с соавторами [6, С.13]:

рый заключается в проявлении специфического свечения живых тканей в переменном электрическом поле.

Метод ГРВ, отражая особенности энергоинформационного обеспечения жизнедеятельности организма человека, дает возможность оценить структурно-функциональное состояние организма с получением стабильных результатов в реальном масштабе времени [10, С. 65].

На основе БЭО – грамм десяти пальцев рук строится модель распределения биополя вокруг тела человека.

Результаты исследования подвергались математической статистической обработке на персональном компьютере с использованием прикладных программ Excell для среды Windows, с определением среднего арифметического значения, ошибки средних арифметических и t-критерия Стьюдента [11, С. 267].

Результаты исследования и их обсуждение.

Анализ ГРВ-параметров участвующих в эксперименте лиц показал, что после тренировки их динамика имеет неоднородный характер. В результате чего все обследуемые были разделены на 2 группы, в зависимости от характера изменения ГРВ-параметров БЭО пальцев рук после тренировочного занятия по системе «Пилатес».

В 1 группу вошли лица в количестве 16 человек (средний возраст $43 \pm 3,67$ лет), с приростом показателей ГРВ-энтропии, площади засветки и плотности газоразрядного изображения и снижением коэффициента фрактальности (табл. 1).

Изменение энергетических показателей БИО-грамм
1 группы обследуемых лиц (n=16)

№	Показатели ГРВ-параметров	До нагрузки	После нагрузки
1	ГРВ-энтропия (усл. ед.)	5,88±0,11	6,19±0,05*
2	Площадь засветки изображения (Пс)	5503±368	6995±307*
3	Плотность газоразрядного изображения (усл.ед.)	0,08±0,006	0,10±0,004*
4	Коэффициент фрактальности (усл. ед.)	15,93±1,25	12,49±0,89*

Примечание: * – различия по сравнению с результатами до нагрузки достоверны при $p < 0,05$.

У обследуемых второй группы в количестве 9 человек (средний возраст $39 \pm 2,27$ лет), произошло снижение показателей ГРВ-энтропии, площади засветки, плотности и повышение коэффициента фрактальности (табл. 2).

Таблица 2

Изменение энергетических показателей БИО-грамм
2 группы обследуемых лиц (n=9)

№	Показатели ГРВ-параметров	До нагрузки	После нагрузки
1	ГРВ-энтропия (усл. ед.)	5,99±0,13	5,46±0,20*
2	Площадь засветки изображения (Пс)	8178±690	6307±350*
3	Плотность газоразрядного изображения (усл.ед.)	0,09±0,005	0,07±0,005
4	Коэффициент фрактальности (усл. ед.)	13,90±1,03	17,26±1,18*

Примечание: * – различия по сравнению с результатами до нагрузки достоверны при $p < 0,05$.

Для 1 группы обследуемых, коэффициент фрактальности до тренировки имел значение $15,93 \pm 1,25$ усл. ед. После тренировки снизился до $12,49 \pm 0,89$ усл. ед. ($p < 0,05$). Его снижение составило 22%.

Для обследуемых 2 группы, коэффициент фрактальности вырос с $13,90 \pm 1,03$ усл. ед. до $17,26 \pm 1,18$ усл. ед. ($p < 0,05$) после тренировочного занятия. Его рост составил 19%.

Среднее значение показателя ГРВ-энтропии до нагрузки для обследуемых 1 группы составило $5,88 \pm 0,11$ усл. ед. После нагрузки данный показатель изменил значение до $6,19 \pm 0,05$ усл. ед. ($p < 0,05$). Прирост этого показателя достоверно повысился до 5%.

Для обследуемых 2 группы средние значения показателя ГРВ-энтропии составило $5,99 \pm 2,19$ усл. ед. После нагрузки данный показатель снизился до $5,46 \pm 0,20$ усл. ед. ($p < 0,05$). Снижение этого показателя составило 9%.

Площадь засветки изображения для обследуемых 1 группы так же возросла с 5503 ± 368 Пс до 6995 ± 307 Пс ($p < 0,05$). Увеличение этого показателя составило 21%.

Для обследуемых 2 группы площадь засветки изображения до нагрузки имела значение 8178 ± 690 Пс. После тренировочного занятия этот показатель снизился до 6307 ± 350 Пс ($p < 0,05$). Снижение его составило 23%.

Уровень плотности газоразрядного изображения для обследуемых 1 группы до нагрузки имел значение $0,08 \pm 0,006$ усл. ед. и повысился до

$0,10 \pm 0,004$ усл. ед. ($p < 0,05$), рост этого значения составил 20%.

Для обследуемых 2 группы уровень плотности газоразрядного изображения так же уменьшился с $0,09 \pm 0,005$ усл. ед. до $0,07 \pm 0,005$ усл. ед. после тренировки. Снижение плотности составило 22%.

Таким образом, в 1 группе имеет место рост уровня трех ГРВ-параметров (ГРВ-энтропии, площади засветки и плотности ГРВ-изображения) и снижение коэффициента фрактальности, что позволяет говорить о восстановлении энергетического баланса систем и органов организма занимающихся под влиянием системы «Пилатес».

Во 2 группе обследуемых происходит противоположное по направленности изменение определяемых показателей, т.е. идет снижение ГРВ-энтропии, площади засветки, плотности ГРВ-изображения и рост коэффициента фрактальности. Это позволяет говорить об увеличении активности энергообмена организма занимающихся с внешней средой во время тренировки по методу «Пилатес».

Проведенный тест PWC_{170} определил, что показатели мощности мышечной нагрузки и максимального потребления кислорода у обследуемых 1 и 2 группы также различались.

Для 1 группы мощность мышечной нагрузки составила $2,04 \pm 0,14$ Вт/кг, что ниже чем у 2 группы для которых мощность мышечной нагрузки – $2,12 \pm 0,05$ Вт/кг. Показатель МПК у 1 группы был $41,64 \pm 1,98$ мл/мин, что ниже показателя МПК у 2 группы ($44,71 \pm 1,27$ мл/мин).

Хотя не выявлено достоверности различий в показателях, но обследуемые лица 2 группы в целом имеют несколько более высокий уровень физической работоспособности.

У обследуемых 1 группы в результате трансформации, БЭО-граммы после нагрузки стали менее структурированными (Рис. 1А). Для испытуемых 2 группы происходит наоборот, усиление фрагментации паттернов ГРВ-изображения и образования в ряде случаев дистантных выбросов эмиссии (Рис. 1Б).

Характер трансформации БЭО-грамм предполагает наибольшую концентрацию внимания к це-

левой установке тренировочного процесса у испытуемых 2 группы по сравнению с 1 группой.

Таким образом, динамика показателей энергоэmissionsного процесса в группах разнонаправлена и зависит от реакции испытуемых на выполняемую нагрузку, которая обуславливается не столько уровнем их физической работоспособности, сколько их умением концентрировать внимание и включаться в тренировочный процесс, носящий в определенной степени ментальный характер.

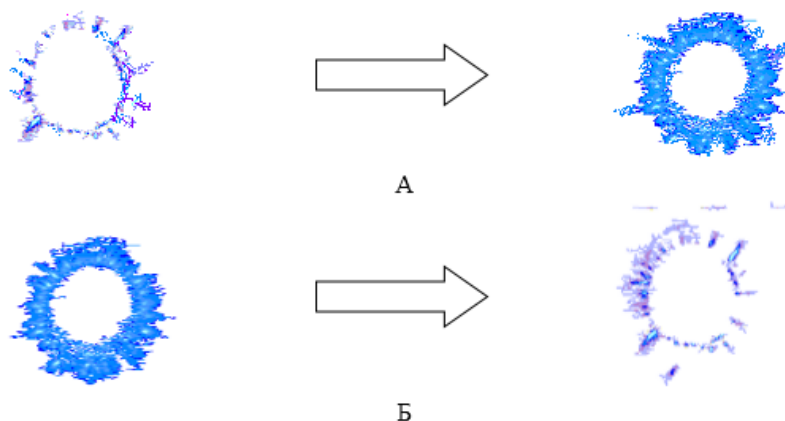


Рис. 1. Пример трансформации БЭО-грамм до (слева) и после (справа) тренировки у 1 группы (А) и 2 группы (Б).

Выводы. Изменение биоэлектрографических показателей организма женщин занимающихся по методике «Пилатес» происходило в зависимости от их способности концентрироваться на выполнении специфических упражнений. У 1 группы испытуемых, которая характеризовалась наименьшей способностью к визуальному контролю, показатели ГРВ-энтропии, площади засветки и плотности ГРВ-изображения достоверно увеличивались, а коэффи-

циент фрактальности снижался. Для второй группы испытуемых с более выраженной мотивацией к данному виду нагрузки, эти показатели изменялись диаметрально противоположным образом.

Уровень физической работоспособности женщин 1 и 2 группы не имел достоверных различий и характеризовался средними значениями мощности мышечной нагрузки и максимального потребления кислорода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белоцерковский, З.Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов [Текст] / З.Б. Белоцерковский. – М. : Советский спорт, 2005. – 312 с.
2. Буркова, О.В. Пилатес – фитнес высшего класса [Текст] / О.В. Буркова, Т.С. Лисицкая. – М. : Центр полиграфических услуг Радуга, 2005. – 206 с.
3. Бутаев, З.И. Космоэнергетике – да [Текст] / З.И. Бугаев. – Тольятти : МОУ ДПОС Центр информационных технологий, 2004. – 304 с.
4. Дроздов, Д.А. Спектрографический анализ газоразрядного изображения как способ оценки психологической составляющей вегетативного статуса человека [Текст] / Д.А. Дроздов, С.А. Короткина, О.И. Шацилло // Материалы X Международного конгресса по биоэлектрографии. – СПб., 2006. – С. 23-25.
5. Ивлев, М.П. Пилатес [Текст] / М.П. Ивлев // Аэробика. – 2001. – № 2. – С. 2-5.
6. Инновационные процессы в развитии технологий психической подготовки и психодиагностики в олимпийском спорте [Текст] / П.В. Бундзен [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 5. – С. 12-18.
7. Кластер, М. Мудрость тела [Текст] : пер. с англ. / М. Кластер. – М. : Эксмо, 2000. – 497 с.
8. Коротков, К.Г. Основы ГРВ-биоэлектрографии [Текст] / К.Г. Коротков. – СПб., 2001. – 350 с.
9. Коротков, К.Г. От эффекта Кирлиан к биоэлектрографии [Текст] / К.Г. Коротков, С.А. Короткина, О.В. Гылка. – СПб. : Ольга, 1998. – 344 с.

10. Ловыгина, О.Н. Метод газоразрядной визуализации в системе оценки вегетативных функций организма спортсменов [Текст] / О.Н. Ловыгина // Материалы IX Международного конгресса по биоэлектрографии. – СПб., 2005. – С. 65-69.
11. Макарова, Г.А. Спортивная метрология [Текст] / Г.А. Макарова. – М. : Советский спорт, 2004. – 480 с.
12. Мамедов, Ю.Э. ГРВ-графия – как метод экспресс-диагностики и скрининг-контроля психосоматической патологии в практике современной медицины [Текст] / Ю.Э. Мамедов, В.А. Зверев // Материалы IX Международного конгресса по биоэлектрографии. – СПб., 2005. – С. 70–73.
13. Михайлов, С.С. Анатомия человека [Текст] / С.С. Михайлов. – М. : Медицина, 1984. – 704 с.
14. Мороз, Н. Пилатес: разговор на языке тела [Текст] / Н. Мороз // Деловые люди. – 2003. – № 51. – С. 22-23.
15. Силлер, Б. Совершенствование тела по методу Пилатеса [Текст] / Б. Силлер ; пер. с англ. В.Т. Тураева. – М. : Спорткадемпресс, 2003. – 177 с.

REFERENCES

1. Belocerkovskij Z.B. Jergometricheskie i kardiologicheskie kriterii fizicheskoj rabotosposobnosti u sportsmenov [Ergometric and cardiological criteria for physical performance in athletes]. Moscow: Sovetskij sport, 2005. 312 pp.
2. Burkova O.V., Lisickaja T.S. Pilates – fitness vysshego klassa [Pilates - Top Class Fitness]. Moscow: Centr poligraficheskikh uslug Raduga, 2005. 206 p.
3. Butaev Z.I. Kosmojenergetike – da [Space Energy - Yes]. Tol'jatti: MOU DPOS Centr informacionnyh teh-nologij, 2004. 304 p.
4. Drozdov D.A., Korotkina S.A., Shacillo O.I. Spektrograficheskij analiz gazorazrjadnogo izobrazhenija kak sposob ocenki psihologicheskogo so-stavljajushhej vegetativnogo statusa cheloveka [Spectrographic analysis of a gas discharge image as a way of assessing the psychological component of a person's vegetative status]. *Materialy X Mezhdunarodnogo kongressa po biojelektrografii* [Materials of the X International Congress on Bioelectrography]. Saint-Petersburg, 2006, pp. 23-25.
5. Ivlev M.P. Pilates [Pilates]. *Ajerobika* [Aerobics], 2001, no. 2, pp. 2-5.
6. Bundzen P.V., et al. Innovacionnye processy v razvitii tehnologij psihicheskoi podgotovki i psihodiagnostiki v olimpijskom sporte [Innovative processes in the development of technologies for mental preparation and psychodiagnostics in Olympic sports]. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury* [Theory and practice of physical education], 2011, no. 5, pp. 12-18.
7. Kpaster M. Mudrost' tela: per. s angl. [Body wisdom]. Moscow: Jeksmo, 2000. 497 p.
8. Korotkov K.G. Osnovy GRV-biojelektrografii [Basics of GDV bioelectrography]. Saint-Petersburg, 2001. 350 p.
9. Korotkov K.G., Korotkina S.A., Gylka O.V. Ot jeffekta Kirlian k biojelektrografii [From the Kirlian effect to bioelectrography]. Saint-Petersburg: Ol'ga, 1998. 344 p.
10. Lovygina O.N. Metod gazorazrjadnoj vizualizacii v sisteme ocenki vegetativnyh funkcij organizma sportsmenov [The method of gas discharge visualization in the evaluation system of the vegetative functions of the body of athletes]. *Materialy IX Mezhdunarodnogo kongressa po biojelektrografii* [Materials of the IX International Congress on Bioelectrography]. Saint-Petersburg, 2005, pp. 65-69.
11. Makarova G.A. Sportivnaja metrologija [Sports metrology]. Moscow: Sovetskij sport, 2004. 480 p.
12. Mamedov Ju.Je., Zverev V.A. GRV-grafija – kak metod jekspress-diagnostiki i skrininng-kontrolja psihosomaticheskoi patologii v praktike sovremennoj mediciny [GDV-graphy as a method of rapid diagnosis and screening control of psychosomatic pathology in the practice of modern medicine]. *Materialy IX Mezhdunarodnogo kongressa po biojelektrografii* [Materials of the IX International Congress on Bioelectrography]. Saint-Petersburg, 2005, pp. 70–73.
13. Mihajlov S.S. Anatomija cheloveka [human anatomy]. Moscow: Medicina, 1984. 704 p.
14. Moroz N. Pilates: razgovor na jazyke tela [Pilates: talking in body language]. *Delovye ljudi* [Business people], 2003, no. 51, pp. 22-23.
16. Siller B. Sovershenstvovanie tela po metodu Pilatesa [Pilates Body Improvement]. Turaeva V.T. (ed.). Moscow: Sportakadempress, 2003. 177 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.Н. Пушкарева, кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: inna.ru.80@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5309-4309.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.N. Pushkareva, Ph.D. in Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Theories and Methods of Physical Culture and Sports, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: inna.ru.80@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5309-4309.

Марина Петровна Пушкарева
г. Шадринск

Иностранная художественная литература как средство формирования поликультурной компетентности будущих учителей английского языка

Данная статья посвящена довольно актуальной на сегодняшний день проблеме формирования поликультурной компетентности будущих учителей английского языка, проистекающей из стоящей перед современным высшим педагогическим образованием цели подготовки квалифицированных педагогических кадров, компетентных в сфере своей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется как структурно-содержательной характеристике поликультурной компетентности, так и структурно-функциональной и содержательной характеристике спецкурсов, в ходе реализации в учебном процессе которых и происходит процесс формирования социокультурного, социально-психологического и рефлексивно-творческого компонентов поликультурной компетентности. Также автор считает необходимым остановиться подробнее на текстах иностранной художественной литературы (в качестве примера автором были взяты произведения У.С. Моэма «Луна и грош» и «Театр»), являющихся как базисом теоретического и практического блока разработанных автором спецкурсов, так и дидактическим средством формирования социокультурного компонента в составе поликультурной компетентности, их достоинствах в сравнении с другими дидактическими средствами.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, социокультурный компонент, спецкурсы, иностранная художественная литература, социокультурная система, страноведческие реалии, литературоведческие реалии.

Marina Petrovna Pushkareva
Shadrinsk

Foreign fiction as a means of forming multicultural competence of future English teachers

The article centres around one of the most relevant problems of the formation of multicultural competence of future English teachers. The problem mentioned above is due to the aim of modern higher pedagogical education: the training of qualified teaching staff, competent in the field of the professional activity. Special attention is paid to both the structurally substantive characteristic of multicultural competence and the structurally functional and informative characteristic of special courses, during the implementation of which the process of formation of sociocultural, socio-psychological and reflective-creative components of multicultural competence takes place. The author also considers it necessary to pay more attention to the texts of foreign fiction ("The Moon and Sixpence" and "Theatre" by W.S. Maugham were taken as an example), used as a training basis for special courses, and also as a didactic means of forming a sociocultural component as a part of multicultural competence. The author also mentions the advantages of the texts of foreign fiction if compared to other didactic means.

Keywords: multicultural competence, sociocultural competence, special courses, foreign fiction, sociocultural system, geographic realities, literary realities.

Происходящие на данный момент кардинальные изменения в сфере высшего образования, планомерное и постепенное вхождение России в европейское образовательное пространство, нарастание количества международных контактов, расширение и углубление культурных связей представителей разных национальностей стали основополагающей причиной того, что изучение иностранных языков, в том числе и английского языка, входит в число приоритетных лично-ориентированных и профессионально-направленных предпочтений. Подготовка же высоко-квалифицированного учителя английского языка, обладающего достаточным, стремящимся к постоянному совершенствованию уровнем профессионального мастерства, высоко-компетентного в сфере своей профессиональной деятельности является одной из основных целей высшего профессионального образования.

По нашему глубокому убеждению, современный учитель английского языка должен обладать высоким уровнем сформированности поликультурной компетентности и, как следствие, ощущать

себя приобщенным как к культурному наследию своей страны, так и других стран.

И все-таки, несмотря на четко наметившуюся тенденцию, обозначенную нами выше, фактический уровень сформированности поликультурной компетентности у большинства будущих учителей английского языка оставляет желать лучшего, а требования к уровню иноязычной коммуникативной компетентности, в структуру которой и входит поликультурная компетентность, постоянно возрастают.

Таким образом, имеет место некое противоречие между реально сложившейся ситуацией и целевыми установками, предьявляемыми к будущим учителям английского языка. Исходя из этого, все отчетливее заявляет о себе необходимость поиска и внедрения новых дидактических средств, направленных на совершенствование и повышение эффективности процесса формирования поликультурной компетентности [5, С. 3-4].

С целью уточнения сущности содержательной характеристики ключевого понятия нашего исследования «поликультурная компетентность», нами

было проведен анализ отечественных и зарубежных исследований, непосредственно описывающих интересующее нас явление.

Например, Б.А. Тахохов и Н.А. Богатых определяют поликультурную компетентность как знание и принятие человеком культурного разнообразия мира, доброжелательное, открытое и непредвзятое отношение к любой культуре и ее носителям. Как полагают авторы, поликультурная компетентность личности подразумевает следующее:

- каждая культура имеет собственный контекст и логику;
- ни одна культура не является лучше другой, поскольку каждая обладает собственной системой взаимодействующих элементов;
- любая культура жизнеспособна до тех пор, пока она функционирует и развивается.

Основой формирования поликультурной компетентности является культура и понимается как образ жизни, обычаи, традиции и верования в их диахронии и синхронии, как культурно-исторический фон, духовное и материальное богатство, накопленное каждым народом в отдельности и всеми народами в совокупности [7, С. 24-25].

В свою очередь, А.В. Иванова трактует поликультурную компетентность как совокупность знаний, умений, навыков, способствующую усвоению учащимися знаний о культуре своего народа, как неперемное условие интеграции в другие культуры; формированию у учащихся представлений о многообразии культур в регионе, России и мире; развитию умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур [2, С. 10].

Нел Силье же говорит о поликультурной компетентности как о наборе определенных знаний и умений в сфере межкультурного общения. Он также акцентирует внимание на том, что существуют традиционные, общепринятые в изучаемой культуре модели поведения в повседневных ситуациях; поведенческие модели людей обусловлены их культурой, в том числе традиционной; поведение и речь людей зависят от таких социальных переменных, как возраст, пол, принадлежность к социальному классу, место жительства и др. Нел Силье классифицирует поликультурные умения следующим образом:

- способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров;
- умение распознавать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка;
- умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам культуры собственной;
- интеллектуальное любопытство, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его [6, С. 165].

Приведенные выше точки зрения, несомненно,

наводят на мысль об определенно существующем на данный момент терминологическом плюрализме мнений. К тому же, как мы полагаем, довольно затруднительно прийти к единой точке зрения относительно содержания такого многоаспектного понятия, как «поликультурная компетентность».

Тем не менее, вышеприведенный анализ и существующие универсальные характеристики, определяющие сущность «поликультурной компетентности», позволяют нам сделать вывод о том, что в настоящее время она входит в число ключевых компетентностей. Она также имеет «сложный мультиаспектный характер, что проявляется в ее интегративной сущности и разном уровне владения основными составляющими» [1, С. 6].

В нашем понимании поликультурная компетентность представляет собой комплекс взаимообуславливающих и взаимодополняющих друг друга социокультурного, социально-психологического и рефлексивно-творческого компонентов [5, С. 27-28].

Перед тем, как непосредственно переходить к рассмотрению упомянутых нами выше дидактических средств, хотелось бы подробнее остановиться на социокультурном компоненте поликультурной компетентности, не имея представления о котором, на наш взгляд, нельзя в полной мере приблизиться к истинному пониманию процесса ее формирования.

«Социокультурный компонент включает в себя: 1) знания исторических фактов; современной социокультурной системы иноязычных стран: традиций, обычаев, быта, нравов, религиозной системы; страноведческих реалий; литературоведческих реалий; 2) умения, навыки ориентироваться в традициях, обычаях и духовных ценностях как своего народа, так и других наций; 3) способности – понимать закономерности развития культуры как непрерывного процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей и быть готовыми к социализации в возрастающей интеграции мирового сообщества» [5, С. 27].

Несмотря на тот факт, что в процессе преподавания дисциплин федерального компонента будущими учителями английского языка изучаются основные поликультурные реалии стран изучаемого языка, мы полагаем, что все это не является оптимальным для достижения достаточного уровня сформированности поликультурной компетентности, что, в свою очередь, ведет к необходимости в дополнительном содержательно-организационном обеспечении учебного процесса.

Как нами уже было упомянуто выше, именно достижение будущими учителями высокого уровня профессиональной компетентности является основной целью в ходе реализации учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях. Именно исходя из вышеуказанного момента и происходит внедрение в учебный процесс различных спецкурсов.

В одних высших учебных заведениях в ходе реализации спецкурсов преподают, в основном, психолого-педагогические предметы, в других же – предметы, конкретно дополняющие своей направленностью дисциплины по специальности.

В нашем конкретном случае речь пойдет о текстах иностранной художественной литературы, являющихся одновременно и дидактическим средством формирования поликультурной компетентности в комплексе всех ее составляющих и базисом, центрирующим вокруг себя основное теоретическое и практическое наполнение разработанных нами спецкурсов: «Содержательно-структурная характеристика поликультурной компетентности»; «Педагогические возможности иностранной художественной литературы в формировании поликультурной компетентности»; «Рефлексивный практикум».

Так как основной целью спецкурсов, реализуемых нами, является процесс формирования поликультурной компетентности будущих учителей английского языка, то в них отображена лишь та информация, которая действительно важна для реализации рассматриваемого нами в данной статье процесса. Таким образом, акцент был сделан именно на указанных ниже положениях.

Первое положение базируется на теоретическом материале. Пропедевтико-информационный курс включает в себя следующие вопросы для рассмотрения: особенности профессиональной педагогической деятельности и связанные с этим требования к личности педагога, ее важность и незаменимость на данном этапе развития современного поликультурного общества; сущностная характеристика принятых Советом Европы пяти базовых компетенций; родо-видовые отношения двух взаимозаменяемых понятий «компетенция» и «компетентность»; профессионально-педагогическая компетентность, ее сущность и структура; генезис понятия «культурологическая компетентность» в отечественной педагогике; структурно-содержательная характеристика поликультурной компетентности.

Второе положение базируется на дальнейшем закреплении усвоенного ранее теоретического материала (участие в круглых столах, выступления с докладами, написание статей, принятие участия в конференциях и т.д.).

Основой третьего положения является практикум, раскрывающий в полной мере педагогические возможности иностранной художественной литературы в процессе формирования поликультурной компетентности будущих учителей английского языка, включающий в себя практические, культурологически-ориентированные задания к текстам иностранной художественной литературы: распределение культурологических элементов по группам, подбор ассоциаций, ответы на вопросы, заполнение пропусков в предложениях, соотнесение элементов поликультурного характера с подходящими им по

смыслу определениями, проведение дискуссий, написание рефератов, сочинений и докладов.

Как мы полагаем, эффективность вышеуказанного нами процесса напрямую зависит от основных принципов, заложенных в основу его реализации.

1. Говоря о текстах иностранной художественной литературы, невозможно не опираться на принцип проблемности, который в немалой степени способствует стимулированию активности будущих учителей в ходе усвоения поликультурной информации, а также содействует формированию определенной психологической установки по преодолению возможных затруднений, которые могут иметь место в ходе процесса по формированию поликультурной компетентности.

Не подлежит сомнению тот факт, что виртуозное владение теоретическими знаниями в отсутствие сформированных умений и навыков, а также при наличии нехватки опыта в конкретной сфере деятельности не может способствовать достижению стоящих перед будущими учителями профессионально-педагогических целей. Информация поликультурного характера, содержащаяся в текстах иностранной художественной литературы, дает полноценную возможность находить противоречия, предлагать варианты решений, проводить детальный анализ элементов поликультурного характера, что, в свою очередь, предполагает активизацию аналитико-конструктивной деятельности будущих учителей.

Опираясь на принцип проблемности в ходе процесса по формированию поликультурной компетентности, мы, таким образом, активизируем применение исследовательских приемов, приемов анализа и систематизации имеющихся знаний поликультурного характера, способствуем стимулированию мышления, в том числе и критического, подталкиваем к проявлениям творчества и, в некоторой степени, эвристического поиска.

2. Следующим принципом, на котором нам хотелось бы остановиться подробнее, является принцип достаточности информации. Заложенный в данный принцип смысл довольно прост: говоря о текстах иностранной художественной литературы и заданиях к ним, необходимо помнить о том, что не вся поликультурная информация, содержащаяся в них, должна быть задействована в ходе реализации спецкурсов. Следует лишь помнить о том, что поликультурная информация должна быть отображена таким образом, чтобы не повлиять в отрицательной степени на ход и результат процесса по формированию поликультурной компетентности.

Необходимо также иметь в виду, что при ранжировании текстов иностранной художественной литературы следует принять во внимание следующие моменты: должна наблюдаться непосредственная взаимосвязь и взаимозависимость между изучаемыми поликультурными объектами и субъектами и элементами поликультурного содержания, встречающимися в текстах иностранной художественной

литературы; непременно должны соблюдаться как причинно-следственные связи в самой структуре поликультурной компетентности, так и логические следования по ходу предъявления будущим учителям элементов поликультурного содержания; должно иметь место четкое соотношение поликультурной информации, содержащейся в текстах с характером будущей профессиональной деятельности; также отобранные тексты иностранной художественной литературы не должны противоречить закономерностям познавательной деятельности (восприятия, памяти, мышления) участвующих в процессе будущих учителей.

Сам же преподаватель, реализующий вышеупомянутые спецкурсы в ходе учебного процесса, вне всякого сомнения, должен в полной степени способствовать достижению стоящей перед ним цели по формированию входящих в структуру поликультурной компетентности элементов, т.е. своевременно и объективно оценивать уровень усвоения поликультурной информации, отбирать современные и актуальные на данном этапе развития методики преподавания иностранных языков методы и средства, способствующие эффективности процесса, заранее и своевременно структурировать и планировать свою деятельность по внедрению в учебный процесс спецкурсов, нацеленных на формирование поликультурной компетентности будущих учителей английского языка.

Итак, в качестве дидактического средства, используемого в процессе формирования социокультурного компонента поликультурной компетентности, нами были отобраны и применены на практике произведения У.С. Моэма «Театр» и «Луна и грош». Данный выбор был обусловлен достоинствами иностранной художественной литературы в целом и вышеуказанных конкретных произведений в частности, заключающихся в следующих моментах:

1. Информация поликультурного характера, содержащаяся в текстах иностранной художественной литературы, изначально направлена на возможность адекватного и полноценного ее восприятия реципиентами, обладающими разными целями и потребностями, не совпадающими интересами и вкусами,

2. Тексты иностранной художественной литературы, в отличие от других стилистических типов текстов, содержат в себе определенную эмоциональную окраску, которая в должной степени способствует более продуктивному восприятию информации поликультурного характера.

3. Наличие особых стилистических приемов в текстах иностранной художественной литературы, несомненно, в немалой степени влияет на восприятие всего текста в целом и поликультурных реалий в частности.

4. Информация, содержащаяся в текстах иностранной художественной литературы, всегда личностно-направлена, и, таким образом, довольно

ощутимо влияет на ее восприятие реципиентом, находя непосредственный отклик в личностно-эмоциональной сфере.

Основными же критериями, способствующими отбору текстов иностранной художественной литературы, являются:

1. Критерий тематичности – не вызывает сомнения тот факт, что в текстах иностранной художественной литературы должны присутствовать факты поликультурной направленности, непосредственно влияющие на эффективность процесса, заявленного нами целью нашего научного исследования.

2. Критерий убедительности – тексты иностранной художественной литературы должны содержать в себе информацию, достоверность которой не должна подлежать сомнению, должна приниматься на веру без каких-либо доказательств.

3. Критерий эмоциональности – тексты иностранной художественной литературы должны вызывать определенное эмоциональное отношение к явлениям и фактам, содержащимся в них.

Также, по нашему мнению, содержание текстов иностранной художественной литературы способствует реализации следующих функций:

1. Поликультурной – наделяющей реципиентов готовностью и возможностью принимать активное участие в диалоге культур.

2. Коммуникативной – способствующей непосредственному использованию почерпнутых из текстов иностранной художественной литературы знаний поликультурного характера в процессе коммуникации с представителями англоязычных стран.

3. Профессионально-ориентирующей – позволяющей будущим учителям находить практическое применение поликультурным знаниям, представленным в текстах иностранной художественной литературы.

4. Информационной – предоставляющей будущим учителям возможность использовать содержащуюся в текстах иностранной художественной литературы информацию поликультурного характера в профессионально-педагогических целях.

5. Мотивационной – побуждающей будущих учителей к достижению как можно более высокого уровня сформированности поликультурной компетентности в комплексе составляющих ее элементов.

Исходя из структурной характеристики поликультурной компетентности, упомянутые выше произведения У.С. Моэма «Театр» и «Луна и грош» были тщательно нами изучены на предмет наличия в них информации поликультурного характера, которая далее была нами систематизирована следующим образом:

1. Информация, включающая в себя описание исторических фактов:

“The ironic philosopher reflects with a smile that Sir Walter Raleigh is more safely enshrined in the memory of mankind because he set his cloak for the

Virgin Queen to walk on than because he carried the English name to undiscovered countries” [4, С. 7].

2. Информация включающая в себя описание современной социокультурной системы англоязычных стран: традиций, обычаев, быта, нравов, религии:

“Until he married he led the ordinary life of his fellows, gambling mildly on the Exchange, interested to the extent of the sovereign or two on the result of the Derby or the Oxford and Cambridge Race. I think he boxed a little in his spare time...He read Punch and the Sporting Times” [4, С. 166].

“The boys have gone off to play golf at Huntercombe. They want to play a couple of rounds and they asked if they need come back to lunch” [3, С. 142].

“Tom went to Eastbourne with his family for Christmas. Julia had two performances on Boxing Day...they went to a large party at the Savoy...” [3, С. 190].

3. Информация, включающая в себя описание страноведческих реалий:

“She had a flat in Westminster, overlooking the unfinished cathedral, and because we lived in the same neighbourhood we felt friendly disposed to one another. The Army and Navy Stores are a bond of union between all who dwell between the river and StJames’s Park” [4, С.17].

“She was a little ashamed of her courage and business capacity, but delighted that she was going to dine the next night with a K.C. who lived in South Kensington” [4, С. 69].

“The venue is different. Chelsea and Bloomsbury have taken the place of Hampstead, Notting Hill Gate, and High Street, Kensington” [4, С. 14].

4. Информация, включающая в себя описание литературоведческих реалий:

“Michael started with Shakespeare...He had played Romeo at Cambridge, and when he came down, after a year at a dramatic school...he realized that Shakespeare would get him nowhere” [3, С. 17].

“Come to me and I’ll let you play twenty parts a year. Ibsen, Shaw, Barker, Sudermann, Hankin, Galsworthy” [3, С. 25].

В заключение хотелось бы отметить, что, по нашему мнению, иностранная художественная литература действительно способствует повышению интереса к феномену поликультурной компетентности в целом и к ее компонентам в частности, накоплению и обогащению уже имеющихся знаний поликультурного характера, выстраиванию их в некую логическую систему, а также в немалой степени содействует поэтапному процессу формирования вышеупомянутых составляющих элементов в структуре рассматриваемой нами в данной работе компетенции.

Прийти к данным выводам нам позволили результаты, полученные по окончании проведенной нами в реальных условиях образовательного процесса на базе ФГБОУ ВО «ШГПУ» опытно-экспериментальной работы.

Работа с текстами иностранной художественной литературы действительно способствовала закреплению и обогащению поликультурных знаний, совершенствованию умений и навыков продуцировать полученные знания в рамках реального общения с представителями как своей, так и других культур, и, соответственно, значительному повышению уровня сформированности поликультурной компетентности в комплексе всех составляющих ее элементов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-7.
2. Иванова, А.В. Развитие поликультурного образования в республике Саха (Якутия): историко-педагогический анализ (XX в. – начало XXI в.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Иванова. – Якутск, 2010. – 24 с.
3. Моэм, У.С. Театр [Текст] / У.С. Моэм. – М. : Менеджер, 2002. – 304 с.
4. Моэм, У.С. Луна и грош [Текст] / У.С. Моэм. – М. : Менеджер, 2000. – 320 с.
5. Пушкарева, М.П. Формирование поликультурной компетентности будущих учителей русского языка и литературы в образовательном процессе вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М.П. Пушкарева. – Брянск, 2011. – 188 с.
6. Силье, Х.Н. Культура учителя: стратегии для межкультурной коммуникации [Текст] / Х.Н. Силье. – М. : Линкольнвуд, 1995. – 156 с.
7. Тахохов, Б.А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов [Текст] / Б.А. Тахохов, Н.А. Богатых // Высшее образование. – 2008. – № 3. – С. 24-25.

REFERENCES

1. Gal'skova N.D. Mezhlukul'turnoe obuchenie: problema celej i sodержaniija obuchenija inostrannym jazykam [Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages]. *Inostrannyj jazyk v shkole [Foreign language at school]*, 2004, no. 1, pp. 3-7.
2. Ivanova A.V. Razvitie polikul'turnogo obrazovanija v respublike Saha (Jakutija): istoriko-pedagogicheskij analiz (HH v. – nachalo HHI v.). Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The development of multicultural education in the Republic of Sakha (Yakutia): historical and pedagogical analysis (XX century - beginning of the XXI century). Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Yakutsk, 2010. 24 p.
3. Mojem U.S. Teatr [Theater]. Moscow: Menedzher, 2002. 304 p. (In Russ.)

4. Mojem U.S. Luna i gr Tearp osh [Moon and penny]. Moscow: Menedzher, 2000. 320 p. (In Russ.)
5. Pushkareva M.P. Formirovanie polikul'turnoj kompetentnosti budushhih uchitelej russkogo jazyka i literatury v obrazovatel'nom processe vuza. Diss. ... kand. ped. nauk [The formation of multicultural competence of future teachers of the Russian language and literature in the educational process of the university. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Brjansk, 2011. 188 p.
6. Sil'e H.N. Kul'tura uchitelja: strategii dlja mezhkul'turnoj kommunikacii [Teacher Culture: Strategies for Intercultural Communication]. Moscow: Linkol'nvud, 1995. – 156 p.
7. Tahohov B.A., Bogatyh N.A. Polikul'turnaja kompetentnost' – faktor razvitija tolerantnosti studentov [Multicultural competence - a factor in the development of student tolerance]. *Vysshee obrazovanie [Higher education]*, 2008, no. 3, pp. 24-25.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.П. Пушкарёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.P. Pushkareva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Germanic Languages Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780

УДК 373.3

Ирина Рафаиловна Русских

г. Березовский, Свердловская область

Приобщение младших школьников к оперному творчеству в детской школе искусств

Одной из задач современного образования является приобщение к различным видам классического искусства, в том числе и к оперному. В данной статье рассматривается вопрос приобщения младших школьников к оперному творчеству. В опоре на рассмотренные позиции различных авторов было сформулировано понятие «приобщение младших школьников к оперному творчеству». В опоре на содержание базового понятия были выделены критерии, показатели и методы замера исследуемого процесса, а также уровни приобщенности младших школьников ДШИ к оперному творчеству. Для диагностирования использовались методы: тестирование, беседа, творческое задание, репродуктивный метод. Предложенная диагностика может быть использована в оценивании младших школьников в детской школе искусств для выявления уровня их приобщенности к оперному творчеству.

Ключевые слова: приобщение, младший школьник, критерии приобщенности к оперному творчеству, детская школа искусств.

Irina Rafailovna Russkikh

Berezovsky, Sverdlovsk region

The introduction of younger students to operatic creativity at the children's art school

One of the tasks of modern education is to introduce various types of classical art, including Opera. This article deals with the issue of introducing younger students to Opera. Based on the considered positions of various authors, the concept of "introducing younger students to Opera creativity" was formulated. Based on the content of the basic concept, criteria, indicators, and methods for measuring the process under study were identified, as well as the levels of involvement of primary school children in Opera. Methods were used for diagnosis: testing, conversation, creative task, and reproductive method. The proposed diagnostics can be used in the evaluation of younger students in the children's art school to identify the level of their involvement in Opera creativity.

Keywords: communion, a Junior high school student, the criteria of belonging to the operatic art, children's art school.

Одной из основных задач «Программы развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы», является «привлечение к музыкальному искусству и творчеству наибольшего количества детей». И хотя действие данной программы уже заканчивается, эта цель является актуальной и на последующие годы.

Изучение вопросов приобщения школьников к классическому музыкальному искусству осуществлялось разными исследователями (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, В.Н. Шацкая,

Б.Л. Яворский и другие). В ряде работ данных авторов неоднократно подчеркивается, что усвоение знаний в области музыки, формирование умений и навыков может быть связано с оперным творчеством. Опера – синтетический по своей природе жанр, в котором взаимодействие различных видов искусства является наиболее органичным и естественным. Значение других видов искусства в развитии музыкального восприятия и художественной культуры ребёнка подчёркивали такие авторы, как Б.Л. Яворский и Д.Б. Кабалевский. Так, Б.Л. Яворский считал, что детям свойственно целостное

восприятие искусства, что синтез музыки, живописи и литературы обогащает музыкальное восприятие, развивает эмоциональную сферу ребёнка [11]. Д.Б. Кабалевский говорил о необходимости открывать детям не только внесюжетные, но и глубокие внутренние связи между музыкой и другими видами искусства, учить «видеть музыку» и «слышать живопись» [4]. Наиболее плодотворным, по его мнению, является синтез музыки, живописи и литературы, дающий большие возможности для развития ребёнка. Такой синтез, несомненно, имеется в оперном искусстве. О важности приобщения к классической музыке говорила и Н.Л. Гродзенская: «чем раньше дети узнают и полюбят хорошую музыку, тем это будет плодотворнее для их музыкального развития, для воспитания их чувства, формирования личности» [2].

Современные исследователи также подчеркивают, что в музыкальном образовании необходимо опираться на классическое искусство (Л.А. Беляева, Н.Г. Тагильцева, И.Г. Чугаева, Ц. Цзя) [1,9].

О приобщении школьников к оперному искусству в современной педагогике говорят следующие исследователи: Н.В. Анастасьева, Т.С. Богданова, М.С. Красильникова, О.Б. Куликовская, Е.Ю. Накишова, К.В. Петрачков, Н.Г. Тагильцева; об освоении оперы младшими школьниками говорит Е.Ю. Гундорова.

Так, М.С. Красильникова в своей работе «Опера на уроках музыки в школе в контексте модернизации общего образования» раскрывает воспитательный потенциал оперных произведений для личностного роста детей. Автор предлагает методику погружения школьников в оперу «как захватывающую «музыкальную историю», а также большой удельный вес в методике его освоения творческих заданий, обеспечивающих сотворчество ребенка с создателями спектакля» [5]. Вовлечение детей в совместную творческую деятельность, исполнение оперных фрагментов – вот что, по мнению автора, способствует эффективному приобщению детей к опере.

О.Б. Куликовской была создана оригинальная методика преподавания хорового пения в общеобразовательной школе "Детский оперно-хоровой театр", которая, помимо формирования музыкальных способностей, ориентирована на раскрытие творческого потенциала ребенка, воспитание нравственности как фундамента его личностного развития через оперу. В ее исследовании подчеркивается, что «практическое хоровое пение, как форма коллективного творчества, благотворно влияет на поведение человека, уравновешивая его эмоциональную сферу» [6]. Хор как совместное творчество не только обеспечивает развитие музыкальных способностей, но и является способом приобщения к опере.

Другой исследователь, Е.Ю. Накишова, в своей работе стоит на позициях освоения оперы детьми через проживание – непосредственное участие детского хорового коллектива в оперных постановках.

Е.Ю. Накишова предлагает освоение оперного творчества путем участия детей в оперном спектакле театра оперы и балета [7]. Этому предшествует длительный репетиционный период, в котором происходит формирование необходимых вокально-хоровых и сценических навыков. Как и М.С. Красильникова, и О. Б. Куликовская, Е.Ю. Накишова говорит о пользе соучастия в оперной постановке.

В исследовании Н.Г. Тагильцевой, И.Р. Русских средством приобщения к опере выступает хоровое исполнительство оперных фрагментов, которое осуществляется не в концертной форме, а в виртуальном участии детей в каком-либо фрагменте оперного спектакля. Способом приобщения являются компьютерные технологии [10].

Диссертационное исследование Е.Ю. Гундоровой посвящено вопросу освоения оперы младшими школьниками в системе общего образования. В качестве объекта освоения автор берет особый жанр оперного искусства – героико-патриотическую оперу. В связи с этим, диссертационное исследование, называемое «Освоение русской героико-патриотической оперы младшими школьниками на занятиях школьной музыкой», раскрывает пути воспитания младших школьников на уроках музыки и во внеурочной деятельности следующим образом: «во всех видах активной музыкальной деятельности ребенка приоритет будет отдаваться творчеству, направленному на присвоение духовно-эстетических ценностей, запечатленных в произведениях искусства» [3].

Ряд авторов также говорят о том, что в обучении в общеобразовательной школе можно использовать фрагменты оперной музыки, в том числе и из белорусской музыкальной культуры (Н.Г. Тагильцева, К.В. Петрачков, Т.С. Богданова) [12].

Процесс приобщения к оперному творчеству, в опоре на указанные выше идеи авторов, можно определить как педагогический процесс, направленный на вовлечение детей в коллективное соучастие в хоровой театрализации, дающей возможность включения во фрагмент оперного спектакля, обусловленной сформированностью у хористов знаний об опере, вокально-хоровых навыков и сценических умений. В опоре на данное понятие были выявлены критерии приобщенности младших школьников к оперному творчеству в процессе музыкального образования в детской школе искусств.

Опытно-экспериментальная работа по приобщению младших школьников к оперному творчеству в ДШИ проводилась автором в течение 2016-2019 гг. Она включала констатирующий, формирующий и итоговый этапы. В работе приняли участие учащиеся младших классов музыкального отделения ДШИ №1, ДШИ №2 г. Березовского Свердловской области. Это дети от 7 лет до 10 лет, которые обучаются в 1-3 классах названных ДШИ.

Процесс приобщения к опере реализовывался во взаимодействии дисциплин «Слушание музы-

ки» и «Хоровой класс», имеющихся в учебных планах детских школ искусств. Алгоритм этого приобщения включал в себя ознакомление с оперным фрагментом и сюжетом оперы, восприятие этого фрагмента, разучивание его в процессе хоровой деятельности, включение сценических действий, соответствующих сюжету фрагмента оперы и концертное выступление.

В ходе констатирующего этапа были выявлены критерии, показатели и методы замера исследуемого феномена, а также уровни приобщенности младших школьников ДШИ к оперному творчеству. Для диагностирования приобщенности младших школьников к оперному творчеству были взяты следующие критерии:

- сформированность у детей знаний об оперном творчестве;
- развитость у детей вокально-хоровых навыков;
- развитость у детей сценических навыков.

Первый критерий – сформированность у детей знаний об оперном творчестве включал показатели: наличие знаний об оперном творчестве и умение различать в процессе восприятия изученные музыкальные фрагменты опер. Методом замера первого показателя был выбран тест. Так как в опытно-поисковой работе принимали учащиеся младших классов, то были соответственно составлены тесты для 1, 2, 3 классов.

Также по классам были составлены «Музыкальные викторины» для показателя - умение различать в процессе восприятия изученные музыкальные фрагменты опер. При составлении теста и музыкальной викторины мы опирались на содержание и репертуар предмета «Слушание музыки» для детской музыкальной школы.

Знания об оперном творчестве включали в себя знания о композиторах и их оперных сочинениях, например, такие, как: М.И. Глинка «Руслан и Людмила», В.-А. Моцарт «Волшебная флейта», Н.А. Римский-Корсаков «Садко», «Сказка о царе Салтане», «Снегурочка».

Предлагаемые музыкальные фрагменты опер: В.А. Моцарт опера «Волшебная флейта», тема волшебных колокольчиков; Н.А. Римский-Корсаков опера «Сказка о царе Салтане»: Три чуда; М.И. Глинка опера «Руслан и Людмила»: Марш Черномора; Н.А. Римский-Корсаков «Сказка о царе Салтане»: «Полет шмеля» и другие.

Второй критерий, как указывалось, развитость у детей вокально-хоровых навыков. Показателями этого критерия будут являться владение навыком чистого интонирования и артикуляционный навык. Одним из средств приобщения к оперному творчеству в данной работе рассматривается хоровая театрализация, которая предполагает обязательное развитие вокально-хоровых навыков учащихся. Среди вокально-хоровых навыков точность и чи-

стота интонирования является одним из важнейших навыков. Артикуляция является средством донесения текстового содержания до слушателей и одним из средств художественной выразительности в раскрытии музыкального образа.

Методом замера данного критерия послужило творческое задание, которое включало следующее содержание задания: повторить за преподавателем вокальную партию из хора «Белка» из оперы «Сказка о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова. Этот критерий давал возможность понять, насколько школьник может чисто вокально интонировать и четко произносить текст при пении. Этим навыкам ребята уже обучались в дошкольных учреждениях.

Третий критерий - развитость у детей сценических навыков. Показателями третьего критерия являются умение выразительно исполнять на сцене музыкальное произведение и умение совмещать сценические движения с элементами импровизации. Приобщение к оперному творчеству подразумевает приобщение к театральному искусству, так как опера является музыкально-театральным жанром. Для передачи художественного образа на сцене необходима способность ребенка выражать свои чувства, переживания – эмоции. Выразительное исполнение на сцене – необходимый навык. Метод замера этого навыка – творческое задание. Ребенку было предложено исполнить выразительно любую знакомую ему песню.

Умение совмещать сценические движения с элементами импровизации рассматривалось, как умение выполнять сценические движения под заданную музыку с элементами импровизации. Метод замера этого навыка – творческое задание. Для ребят оно было следующим: звучал фрагмент «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане» Н.А. Римского-Корсакова, дети сами, определяя характер звучащего фрагмента, импровизировали движения, двигались под музыку.

Для диагностирования использовались методы: тестирование, беседа, творческое задание, репродуктивный метод. Метод тестирования и метод беседы применялись при исследовании знаний младших школьников об оперном творчестве. Метод «творческое задание» и репродуктивный метод были применены при диагностировании вокально-хоровых навыков и сценических навыков.

После определения диагностического инструментария в ДШИ №1 г. Березовского была проведена диагностика в ДШИ №1, ДШИ №2. В экспериментальной группе были обучающиеся ДШИ №1, в контрольной группе были обучающиеся ДШИ №2. Результаты представлены в таблице 1.

Анализ результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы позволил определить, что преобладают низкий и средний уровень приобщенности младших школьников к оперному творчеству.

Таблица 1

Сводные результаты выполнения заданий на констатирующем этапе

Уровни	Экспериментальная группа учащихся (количество обучающихся)	Контрольная группа учащихся (количество обучающихся)
высокий	5	6
средний	18	19
низкий	24	25
Всего	47	50

Этот результат был во многом благодаря тому, что многие дети обучались в дошкольном возрасте на отделении «Раннего музыкально-эстетического развития» ДШИ, в подготовительном классе ДШИ. Поэтому был накоплен определенный музыкальный «багаж». Низкий уровень в основном показали школьники, поступившие в школу искусств без специальной подготовки. Однако для педагогов школы данный результат был обозначен как недостаточный, вследствие чего

после диагностики была разработана и внедрена разработанная автором статьи методика.

Предложенная диагностика может быть успешно применена в процессе приобщения младших школьников в детской школе искусств к оперному творчеству. Представленные критерии – сформированность у детей знаний об оперном творчестве, развитость у детей вокально-хоровых навыков, развитость у детей сценических навыков – могут быть использованы при диагностике в данном процессе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беляева, Л.А. Концептуально-методологическая рефлексия природы музыкального искусства и универсальные принципы музыкального образования [Текст] / Л.А. Беляева, Н.Г. Тагильцева, И.Г. Чугаева, Ц. Цзя // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 38-45.
2. Гродзенская, Н.Л. Из опыта работы (произведения классиков в детском хоре) [Текст] / Н.Л. Гродзенская // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. в помощь учителю пения / сост. и предисл. О. Апраксиной. – М. : Гос. муз. изд-во, 1963. – Вып. 2. – С.19-36.
3. Гундорова, Е.Ю. Путешествие в страну ОПЕРА [Текст] : прогр. внеуроч. деятельности младших школьников / Е.Ю. Гундорова, Е.В. Кожевникова // Искусство в школе. – 2012. – № 4. – С. 39.
4. Кабалецкий, Д.Б. Воспитание ума и сердца [Текст] : кн. для учителя / Д.Б. Кабалецкий ; сост. В.И. Викторов. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
5. Красильникова, М.С. Опера на уроках музыки в школе в контексте модернизации общего образования [Электронный ресурс] / М.С. Красильникова // Педагогика искусства. – 2016. – № 4. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal>.
6. Куликовская, О.Б. Роль детского оперно-хорового театра в психическом развитии ребенка [Текст] / О.Б.Куликовская, И.А. Левочкина // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2. – С. 26-34.
7. Накишова, Е.Ю. Хоровой театр детей и подростков как художественно-педагогическое явление [Электронный ресурс] / Е.Ю. Накишова // Образование и наука. – 2011. – № 3. – С. 71-80. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16384052>.
8. Русских, И.Р. Принцип интеграции в приобщении младших школьников к оперному творчеству [Текст] / И.Р. Русских // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 124-129.
9. Тагильцева, Н.Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования [Текст] / Н.Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91-94.
10. Тагильцева, Н.Г. Приобщение младших школьников к оперному творчеству в процессе хоровых занятий в детской школе искусств [Текст] / Н.Г. Тагильцева, И.Р. Русских // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – № 4. – С. 65-69.
11. Яворский, Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка [Текст]. Т. I / Б.Л. Яворский. – М. : Просвещение, 1964. – 341 с.
12. Tagiltseva, N.G. Musical culture of Belarus in the system of music education of russian schoolchildren [Текст] / N.G. Tagiltseva, K.V. Petrachkov, T.S. Bogdanova // Искусство и культура. – 2017. – № 4 (28). – С. 106-110.

REFERENCES

1. Beljaeva L.A., Tagil'ceva N.G., Chugaeva I.G., Czja C. Konceptual'no-metodologicheskaja refleksija prirody muzykal'nogo iskusstva i universal'nye principy muzykal'nogo obrazovanija [Conceptual and methodological reflection of the nature of musical art and universal principles of music education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher Education in Russia]*, 2019, no. 2, pp. 38-45.
2. Grodzenskaja N.L. Iz opyta raboty (proizvedeniya klassikov v detskom hore) [From work experience (works of classics in a children's choir)]. Apraksina O. (ed.) *Muzykal'noe vospitanie v shkole*. Vyp. 2: sb. st. v pomoshh' uchitelju penija [Musical education at school. Vol. 2]. Moscow: Gos. muz. izd-vo, 1963, pp.19-36.
3. Gundorova, E.Ju. Kozhevnikova E.V. Puteshestvie v stranu OPERA: progr. vneuroch. dejatel'nosti mladshih shkol'nikov [Travel to the country OPERA]. *Iskusstvo v shkole [Art at school]*, 2012, no. 4, pp. 39.
4. Kabalevskij D.B. Vospitanie uma i serdca: kn. dlja uchitelja [Nurturing the mind and heart]. Viktorov V.I. (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 1981. 192 p.
5. Krasil'nikova M.S. Opera na urokah muzyki v shkole v kontekste modernizacii obshhego obrazovanija [Elektronnyy resurs] [Opera in music lessons at school in the context of modernization of general education]. *Pedagogika iskusstva [Pedagogy of art]*, 2016, no. 4. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal>.

6. Kulikovskaja O.B., Levochkina I.A. Rol' detskogo operno-horovogo teatra v psihicheskom razvitii rebenka [The role of the children's opera and choral theater in the mental development of the child]. *Psichologicheskoe obozrenie [Psychological Review]*, 1998, no. 2, pp. 26-34.
7. Nakishova E.Ju. Horovoj teatr detej i podrostkov kak hudozhestvenno-pedagogicheskoe javlenie [Elektronnyi resurs] [The choral theater of children and adolescents as an artistic and pedagogical phenomenon]. *Obrazovanie i nauka [Education and science]*, 2011, no. 3, pp. 71-80. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16384052>.
8. Russkih I.R. Princip integracii v priobshhenii mladshih shkol'nikov k opernomu tvorchestvu [The principle of integration in introducing younger students to opera]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher Education in Russia]*, 2019, no. 5, pp. 124-129.
9. Tagil'ceva N.G. Polihudozhestvennyj podhod v razvitii strategii polihudozhestvennogo obrazovanija [A polyartistic approach to the development of a strategy for polyart education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher Education in Russia]*, 2015, no. 12, pp. 91-94.
10. Tagil'ceva N.G., Russkih I.R. Priobshhenie mladshih shkol'nikov k opernomu tvorchestvu v processe horovyh zanjatij v detskoj shkole iskusstv [The introduction of elementary schoolchildren to opera in the process of choral classes in the children's art school]. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment [Municipal education: innovation and experiment]*, 2017, no. 4, pp. 65-69.
11. Javorskij B.L. Stat'i, vospominanija, perepiska. T. I [Articles, memoirs, correspondence. T. I]. Moscow: Prosveshhenie, 1964. 341 p.
12. Tagiltseva N.G., Petrachkov K.V., Bogdanova T.S. Musical culture of Velarus in the system of music education of russian schoolchildren. *Iskusstvo i kul'tura [Art and culture]*, 2017, no. 4 (28), pp. 106-110.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.Р. Русских, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, БМБУДО «Детская школа искусств №1», г. Берёзовский, Свердловская обл., Россия, e-mail: irina_russkih@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5078-6676.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.R. Russkikh, Deputy Director for educational work, Children's art school №1, Berezovsky, Sverdlovsk region, Russia, e-mail: irina_russkih@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5078-6676.

УДК 372.874

Виктория Владимировна Рыбакова

г. Тюмень

Ольга Юрьевна Евсева

г. Тюмень

**Эстетическое восприятие окружающей среды в процессе работы
над городским пейзажем**

В статье авторы рассматривают проблему эстетики восприятия окружающей среды, которая включает в себя и ценностные ориентации, и жизненный опыт. Процесс восприятия описывается не только как чувственный образ, но и как творческий, активный процесс, созерцательный акт. Эстетическое восприятие является одним из важнейших аспектов в формировании гармоничного развития личности, в пробуждении в человеке его эмоций, мыслей, его миропонимания, духовного обогащения. Автор рассматривает процесс работы над городским пейзажем, как средство развития эстетического, образного, целостного восприятия, основного принципа в изобразительном искусстве.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, городской пейзаж, чувственный образ, гармоничное развитие личности.

Viktoriya Vladimirovna Rybakova

Tyumen

Olga Yurievna Evseeva

Tyumen

Aesthetic perception of the environment in the working on the city landscape

In the article the authors consider the problem of aesthetics of environmental perception which includes both value orientations and life experience. The process of perception is not described only as a sensual image, but also as a creative, active process, a contemplative act. Aesthetic perception is one of the most important aspects in the formation of a harmonious development of a person, in stirring his emotions, thoughts, his worldview, spiritual enrichment. The authors consider the process of working on the urban landscape as a means of developing an aesthetic, figurative, holistic perception, a basic principle in the fine arts.

Keywords: aesthetic perception, city landscape, sensual image, harmonious development of personality.

В современном мире невозможно переоценить культурную и эстетическую роль окружающей среды в жизни человека. При этом эстетическое восприятие окружающей среды понимается, как единство познания и оценки, оно носит глубоко личностный характер, приобретает форму эстетического переживания и сопровождается формированием и развитием эстетических чувств. Именно эстетическое, образное, целостное восприятие является основным принципом в изобразительном искусстве. Это подтверждает актуальность и позволяет рассматривать вопросы развития эстетического восприятия окружающей среды на уроках изобразительного искусства.

Под развитием эстетической мысли мы понимаем процесс приема и преобразования эстетической информации, предполагающий способность человека чувствовать красоту окружающих предметов, различать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, возвышенные и низменные черты в реальной действительности и в произведениях искусства и испытывать при этом чувства наслаждения, удовольствия или неудовольствия.

Первые фундаментальные представления об эстетическом возникли в Древней Греции в период VII – IV в. до н.э. Здесь же зародились первые представления о гармонии и красоте в окружающем мире, о ценности искусства в жизни человека. Был поставлен вопрос о характере эстетического восприятия: для античной эстетики главными чертами является стройная логика, рациональный подход к проблемам искусства и прекрасного [8, С. 28].

Далее идея эстетического восприятия, унаследовав проблематику прекрасного от Античности, развивается в эпоху средневековья. Здесь эстетика предстает в отношении божественного и мирского, через призму человеческого восприятия. Так, например, Блаженный Августин (354-430), заложил фундамент учению о прекрасном в средние века, уделял много внимания проблеме восприятия красоты и искусства [5]. В основе его учения лежит система, вершиной ее является триединство абсолютной истины, добра и красоты – Бог.

Во времена эпохи Возрождения гуманистическая мысль ставит человека в центр вселенной, здесь речь идет о неограниченных возможностях развития человеческой личности, следовательно, идея достоинства человеческой личности прочно вошла как в философское, так и в эстетическое восприятие. Таким образом, человек в гармоничном развитии его духовных и физических сил, становится основной темой эстетики эпохи Возрождения. Происходит отказ от многих творческих методов, заложенных еще в эпоху средневековья. Все это приводит к новому эстетическому видению, оно основано на точном воспроизведении действительности, восстановлении доверия к чувственному опыту и человеческому восприятию, слиянию видения и понимания [5].

В XVII-XVIII вв. в Новое время зарождается эпоха классицизма – направление в эстетике. Эстетическое восприятие на произведения искусства, отличающихся ясностью, логичностью, строгой уравновешенностью и гармонией [5].

В последствии просветители, подвергая критике эстетику классицизма, пытались выяснить социальную функцию эстетики, познавательную природу художественного творчества. С одной стороны, подчеркивался социально – нравственный аспект искусства, а с другой стороны — считалось, что искусство может выполнить свою высокую миссию, если будет давать праведное отражение реальности [4]. По мнению мыслителя эпохи просвещения Дени Дидро: «Выше искусства может быть только природа. Художник никогда не создаст такое произведение, которое бы превосходило природу, ибо копия никогда не способна полностью воспроизвести оригинал».

С середины XIX века зарождается постклассическая эстетика. Из дисциплины философского цикла эстетика часто превращается в некое необязательное приложение к конкретным наукам. В этот период известность набирают работы Г. Фехнера («экспериментальная эстетика»), Т. Липпе (эстетика как прикладная психология), И. Тэн (социологизаторская эстетика), Б. Кроче (эстетика как лингвистика).

Со временем идея искусства как подражания природе стала сдавать позиции. В XX веке эстетическое восприятие развивается в контексте других наук, таких как теория искусства и художественная критика, психология, социология, семиотика, лингвистика и др. Так появляются феноменологическая эстетика (Р. Ингарден, Н. Гартман, М. Мерло-Понти и др), которая сосредоточила свое внимание на эстетическом сознании; психоаналитическая эстетика (З. Фрейд, К. Юнг, и др.), здесь главный двигатель эстетической деятельности- бессознательные процессы психики; эстетика структурализма (К. Леви-Строс, М. Фуко, Р. Барт, др.); Семиотическая эстетика (У. Эко, М. Бензе, Ю. Лотман) [2].

В современном мире одной из специфических черт эстетики можно выделить довольно существенное расширение тематического поля, т.е. сфера эстетического существенно расширилась. Здесь следует упомянуть о понятии эстетизации. О данном термине начали говорить многие теоретики начиная с конца 1980-х годов. Эстетизация — это масштабный, многомерный и долговременный процесс, который происходил с обществом модерна на протяжении последних десятилетий. Под эстетизацией можно понимать ряд процессов, в результате которых происходили существенные изменения в установках человеческих масс, это касается изменения в отношении к миру, в отношении к самому себе [9].

Таким образом, история эстетики — это не почтенное прошлое, с которым не осталось ника-

ких связей, а процесс, внутри которого развивается эстетическая мысль.

К вопросу о восприятии с ранних времен обращались не только традиционные философы, но и многие психологи, художники, писатели, педагоги, так проблема эстетического восприятия зародилась еще в античности и прошла многовековой путь развития.

Следовательно, эстетическое восприятие окружающей среды – сложный процесс, объединяющий в себе несколько понятий, в основе которого лежит индивидуальный психический процесс формирования целостного эстетического образа окружающего мира.

Не случайно для многих традиционных теорий концепция эстетического восприятия является центральной. Если речь идет об эстетическом восприятии окружающей среды, то можно говорить о окружающей среде как об источнике эстетического восприятия. Сама природа предстает как источник эстетического опыта.

Изображению природы посвящён пейзаж (франц. *pay sage*, от *pa ys* – страна, местность), жанр живописи, где окружающая человека среда, во всём многообразии её форм, обликов, состояний, окрашивается личным восприятием художника [3]. Пейзаж, таким образом, можно рассматривать, как отражением эстетического восприятия художником окружающего его мира. Именно поэтому пейзаж является одним из самых эмоционально – об-разных жанров изобразительного искусства.

Прежде всего эстетическое восприятие окружающей среды зависит от индивидуального видения мира, которое заложено в каждом ученике. «Природа никогда не может явить себя человеку в своей самости: уже под его взглядом она всегда очеловечивается, антропизируется. Природный ландшафт, отображенный в пейзаже, служит частью не только внешнего, но и внутреннего пространства человека: он причастен к сферам разума, духа. В ландшафте движется не только человек, но и его взгляд, мысль и переживания. Пейзаж являет собой духовное, умозрительное освоение окружающего мира, где в сознании находит место гармония естественного и культурного.» [1, С.7].

Рассмотрим подробнее процесс работы над городским пейзажем, как средство развития эстетического восприятия окружающей среды. Городской пейзаж – жанр изобразительного искусства, в котором основным сюжетом становится изображение города, его улиц, зданий и построек. Как правило, городской пейзаж всегда является атмосферным произведением, передающим дух времени. Так, он представляет собой отражение момента времени в глазах художника или отражение внутреннего мира художника во всём, что он видит вокруг, на что обращает внимание. Таким образом эстетика восприятия городского пейзажа всегда субъективна, она способна вызвать разные ощущения и чувства. При этом эсте-

тичность рассматривается как степень эмоциональной привлекательности для зрителя.

Окружающая среда и ее архитектурный облик существуют объективно, и человек постоянно соприкасается с ней, тем самым вырабатывая в себе определенное эстетическое отношение к тому или иному ее проявлению, будь то широкие проспекты или кривые переулки, заснеженные крыши домов или упершиеся в небо трубы заводов. Поэтому процесс эстетического восприятия, в частности работа над городским пейзажем, помогают человеку понять себя и как личность, и одновременно как часть огромного мира; способствует воспитанию и выработке эстетического отношения к городской среде.

В процессе работы над городским пейзажем развивается эстетическое восприятие, а именно: эмоциональная отзывчивость к окружающему миру, что является одним из важнейших средств познания мира.

Среди основных методов выступает наблюдение, которое заключается в активном, целенаправленном, планомерном восприятии окружающей среды. В процессе наблюдения у учащихся формируются положительные качества личности, развивается художественный вкус, формируется глубокое познание окружающего мира, что, несомненно, важно при развитии эстетического восприятия [6].

Также целесообразно выстраивать процесс работы над городским пейзажем с опорой на целостное восприятие. Целостное восприятие – сложный и длительный процесс, основы которого должны закладываться с первого дня обучения. При развитии эстетического восприятия важно понимание целостного образа природы, подчинения всех деталей и частей единому целому; умение видеть и чувствовать основную идею. Именно эти факторы позволяют достичь совершенства в восприятии. Данный метод способствует развитию умения находить и держать баланс в подходах к обобщениям и детализациям в процессе восприятия [7].

Немаловажным является словесные методы, к которым относится беседа. В ходе этого приема происходит словесное описание или анализ изучаемого объекта, в данном случае- окружающей среды, также делается акцент на его эстетических особенностях. Данный метод способствует развитию творческих способностей учащихся, а также способствует к развитию мотивации, желанию действовать и творить.

Самостоятельная работа играет большую роль в работе по развитию эстетики восприятия. В процессе практических занятий есть возможность самостоятельно решить проблему и прийти к определенному выводу. В самостоятельной деятельности ученика руководство со стороны преподавателя сводится к косвенному воздействию, он лишь напоминает, побуждая к действиям, или исправляет ошибки.

Таким образом, проанализировав ряд методов и приемов по развитию эстетического восприятия

окружающей среды, в процессе работы над городским пейзажем, можно подчеркнуть, что только использование всех методов в комплексе обеспечит полноценное развитие эстетического восприятия у ученика.

Так же значимым является вопрос о критериях оценивания сформированности эстетического восприятия у обучающихся. По нашему мнению к оцениванию развития эстетического восприятия окружающей среды у учащихся, целесообразно подойти комплексно, учитывая знание истории и фактов изобразительного искусства, как проявление уровня эрудиции, метод анализа художественных работ позволит выявить сформированность умения определять эстетический образ, эмоциональное состояние, переданное художником в пейзаже, а выполнения творческих заданий позволит определить сформированность цельного и гармоничного видения работы, ее соответствие выбранной тематике.

В ходе анализа истории развития проблемы эстетики восприятия, были выделены различные

теории и положения великих мыслителей, психологов и писателей прошлого.

Сформулировано понятие «эстетическое восприятие окружающей среды», дана его характеристика и подробное описание.

Рассмотрен процесс работы над городским пейзажем, с целью развития эстетического восприятия окружающей среды; определены особенности жанра. Проанализированы различные методы и приемы, сопутствующие успешному развитию эстетического восприятия, в процессе работы над городским пейзажем.

Так же были определены критерии позволяющие оценивать уровень сформированности эстетического восприятия окружающей среды у учащихся в процессе работы над городским пейзажем. Выбранный комплексный подход дает возможность определить сформированность умения ученика смотреть и видеть (художественное восприятие), наличие навыков понимания и интерпретации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс, 1974. – 386 с.
2. Дедюлина, М.А. Учебно-методический комплекс по курсу «Эстетика» [Текст] / М.А. Дедюлина. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. – 136 с.
3. Искусство [Текст] : соврем. ил. энцикл. / А.П. Горкин [и др.] ; под ред. А.П. Горкина. – М. : Росмэн, 2007. – 607 с.
4. Ковалев, А.Г. Воспитание чувств [Текст] / А.Г. Ковалев. – М. : Педагогика, 1971. – 195 с.
5. Кривцун, О.А. Эстетика [Текст] : учебник / О.А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с.
6. Новейший философский словарь [Текст] / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – Минск : Издатель В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
7. Омаров, Х.Г. Целостное восприятие и его значение в процессе обучения изобразительному искусству [Текст] / Х.Г. Омаров // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – №11(1). – С. 84-87.
8. Шестаков, В.П. Очерки по развитию эстетики [Текст] / В. П. Шестаков. – М. : Мысль, 1979. – 372 с., ил.
9. Эстетизация окружающей среды [Электронный ресурс] // Маньковская, Н.Б. Эстетика постмодернизма : учеб. пособие / Н.Б. Маньковская. – СПб. : Алетейя, 2000. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/4631199/page:15/>. – 20.01.2020.

REFERENCES

1. Arnheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vosprijatie* [Art and visual perception]. Moscow: Progress, 1974. 386 p.
2. Dedjulina M.A. *Uchebno-metodicheskij kompleks po kursu «Jestetika»* [Educational-methodical complex for the course "Aesthetics"]. Taganrog: Izd-vo TRTU, 2004. 136 pp.
3. Gorkin A.P., et al. *Iskusstvo: sovrem. il. jencikl.* [Art]. In A.P. Gorkina (ed.). Moscow: Rosmjn, 2007. 607 p.
4. Kovalev A.G. *Vospitanie chuvstv* [Education of feelings]. Moscow: Pedagogika, 1971. 195 p.
5. Krivcun O.A. *Jestetika: uchebnik* [Aesthetics]. Moscow: Aspekt Press, 2000. 434 p.
6. Gricanov A.A. (ed.) *Novejshij filosofskij slovar'* [The latest philosophical dictionary]. Minsk: Izdatel' V.M. Skakun, 1998. 896 p.
7. Omarov H.G. *Celostnoe vosprijatie i ego znachenie v processe obuchenija izobrazitel'nomu iskusstvu* [Holistic perception and its importance in the process of teaching fine art]. *Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki* [News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences], 2017, no. 11(1), pp. 84-87.
8. Shestakov V.P. *Ocherki po razvitiju jestetiki* [Essays on the development of aesthetics]. Moscow: Mysl', 1979. 372 p.
9. *Jestetizacija okruzhajushhej sredy* [Environmental aesthetics]. Man'kovskaja H.B. *Jestetika postmodernizma: ucheb. posobie* [Aesthetics of postmodernism]. Saint-Petersburg: Aleteija, 2000. URL: <https://studfile.net/preview/4631199/page:15/> (Accessed 20.01.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.В. Рыбакова, студентка 4 курса направление подготовки «Изобразительное искусство», профиль «Педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: vi.rybakova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2086-778X.

О.Ю. Евсеева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусствоведения и изобразительных искусств, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: olscha@mail.ru, ORCID0000-0002-2156-6375.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.V. Rybakova, student of 4 courses the direction of training "Fine Arts", profile "Pedagogical education", Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: vi.rybakova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2086-778X.

O.Yu. Evseeva, Ph/D in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Art and Fine Arts, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: olscha@mail.ru, ORCID0000-0002-2156-6375.

УДК 372.8

Светлана Владимировна Федуллова

г. Омск

Татьяна Игоревна Матвеева

г. Омск

Самооценка сформированности критического мышления школьников на уроках предмета «Технология»

Необходимость развития критического мышления школьников является важной составляющей развития личности. Умение мыслить критически предполагает, что человек может анализировать поступающую информацию, аргументировать и отстаивать свою позицию, делать выводы, отличать факты от мнения окружающих и т.п. Характерные навыки у участников системы образования формируются не на одном предмете и, конечно, не за один урок. Критическое мышление требует системного подхода и особого внимания с точки зрения образовательных результатов. В ходе исследования использованы научные методы: анализ научной литературы и документов, анкетирование обучающихся, образовательный эксперимент, анализ и интерпретация его результатов. В статье рассматривается проблема формирования критического мышления у обучающихся 5-х классов посредством предмета «Технология». Был проведен опрос для выявления уровня критического мышления среди учащихся 5-го класса средней школы. На основании опроса сделаны выводы.

Ключевые слова: образование, мышление, критическое мышление, технологии, педагогика.

Svetlana Vladimirovna Fedulova

Omsk

Tatiana Igorevna Matveeva

Omsk

Self-assessment of the formation of critical thinking schoolchildren in the lessons of the subject "Technology"

The need to develop critical thinking of students is an important component of personality development. The ability to think critically assumes that a person can analyze incoming information, argue and defend his position, draw conclusions, distinguish facts from the opinions of others, etc. The characteristic skills of the participants in the education system are formed not in one subject and, of course, not in one lesson. Critical thinking requires a systematic approach and special attention in terms of educational results. In the course of the study, scientific methods were used: analysis of scientific literature and documents, questioning of students, educational experiment, analysis and interpretation of its results. The article discusses the problem of the formation of critical thinking in students of 5th grades through the subject "Technology". A survey was conducted to identify the level of critical thinking among students in the 5th grade of secondary school. Based on the survey, conclusions are drawn.

Keywords: education, thinking, critical thinking, technology, pedagogy.

Введение

Мы живём в мире, где каждый день всё стремительно меняется. Интернет дал нам большие возможности и позволил разместить для общего пользования тонны информации. В избыточном количестве источников с лёгкостью потеряется взрослый человек. А как же быть ребёнку? Ведь в школе он сталкивается с объёмными текстами в учебнике, с

похожими с терминами и заголовками в справочниках с миллионом ссылок в интернете. И все вышеперечисленные источники могут противоречить друг другу. Как показала практика донести до подростков теоретический материал порой очень трудно. Хорошо обработанная информация учителем, не всегда полноценно усваивается детьми.

В этот момент перед учителем встают важные задачи:

- 1) привить ребёнку интерес к анализу текстов,
- 2) облегчить процесс обучения,
- 3) зародить желание быть компетентными.

Постепенно решая эти задачи, учитель учит ребёнка мыслить критически.

С другой стороны, переход на новые школьные стандарты обусловил острую необходимость изменения подходов к проектированию современного урока. В связи с этими изменениями, ученик превращается в активного участника образовательного процесса, самостоятельно планирующего учебную деятельность и способного к адекватной самооценке. Современный педагог становится тьютором, координатором этих действий. Текущие требования к учебному процессу предписывают учителю применять современные образовательные технологии. Одной из таких технологий, отвечающая всем требованиям ФГОС и содействующая формированию УУД, является технология развития критического мышления. Предметом данной технологии выступает формирование критического мышления через интерактивное включение обучающегося в образовательный процесс [2].

Цель публикации – представить результаты самооценки сформированности критического мышления обучающихся средней школы.

Методология и методики исследования. Методологическая база исследования включает идеи по внедрению в образовательный процесс обучающихся средней школы технологии критического мышления.

В процессе исследования применялись такие методы, как анализ научной литературы и документов по рассматриваемой проблеме; наблюдение и опрос школьников; анализ и интерпретация результатов.

Результаты. Представлена самооценка сформированности критического мышления у обучающихся 5-го класса.

Материалы и методы

В процессе нашей научной работы мы выяснили, что объектом является технология критического мышления. Предмет исследования – формирование критического мышления у школьников средней школы.

Думать критически – это значит быть любознательным, задавать себе вопросы, находиться в постоянно поиске ответов на поставленные перед собой вопросы, устанавливать причины и последствия фактов, сомневаться в общепринятых суждениях, формировать собственный взгляд на ту или иную проблему, проявлять внимание к аргументам собеседника и уметь их критически уложить в голове [1].

В свою очередь, тип мышления, позволяющий критически осмысливать любые утверждения, умение проверять информацию на достоверность, и при этом быть открытым к новым идеям, и методам называется критическим. Уметь не просто ар-

гументировать свою позицию, но и подкреплять её какими-то фактами.

Критическое мышление делится на 3 стадии. Каждая из них очень важна.

Первый этап – вызова, эта стадия, на которой происходит формирование личного интереса, вспоминаются все ранее полученные знания, некий опыт, устанавливаются цели для изучения темы.

Следующий этап - осмысления. На этой стадии обучающиеся начинают работу с новой информацией, пытаются начать структурировать её. Обучающийся на этом этапе раздумывает об объекте, учится определять вопросы при сопоставлении знаний, полученных ранее и в данный момент. Формируется собственная точка зрения по этой теме. Очень важно, что уже на этом этапе с помощью ряда приемов учитель помогает ученикам самостоятельно отслеживать процесс понимания материала.

Заключительный этап – рефлексии. На этапе рефлексии обучающиеся получают возможность закрепить новые знания и перестраивают свои первичные представления, в том числе, и новую информацию. На основе этого в дальнейшем формируется собственная точка зрения и аргументация ей.

Современные дети теряются в информации, потому что они не владеют достаточным навыком критического мышления, то есть, достаточным навыком систематизации информации. Все выше представленные этапы критического мышления у многих детей развиты очень слабо. В доказательство этому было проведено исследование в средней общеобразовательной школе г. Омска № 112 среди обучающихся 5-х классов.

Результаты исследования

Внимательно изучив теорию критического мышления и проанализировав учебную программу по технологии, авторами которой являются А.Т. Тищенко и Н.В. Сеница, мы решили понять, как данная технология применима в программе. Выбрали именно текущую программу, потому что учебники этих авторов разрешены и довольно часто встречаются в школьном пользовании.

На первом этапе исследования для определения уровня критического мышления была использована процедура проведения опроса в письменной форме с помощью заранее подготовленных бланков, т.е. анкетирование. За основу взят и переработан тест-опросник критического мышления [3]. В анкетировании участвовало 60 человек, из них 30 девочек и 30 мальчиков.

Результаты первого этапа исследования показали, что высокий уровень критического мышления не был выявлен ни у одного обучающегося. Средний уровень критического мышления был выявлен у 40 % обучающихся класса. И 60 % обучающихся показали низкий уровень критического мышления. (Рис. 1).

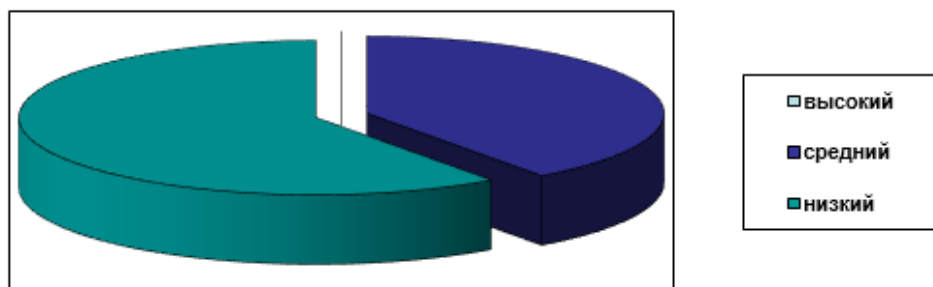


Рис. 1. Результаты первого этапа выявления уровня критического мышления у обучающихся 5-го класса

Девочки и мальчики показали абсолютно одинаковый результат. Отсюда можно предположить, что половой признак не влияет на формирование критического мышления у детей.

После подведения первого этапа исследования по формированию критического мышления обучающихся были разработаны уроки для учащихся 5-го класса по предмету Технология с применением технологии критического мышления. Взяв наиболее простой и в то же время продуктивный приём – применение в процессе обучения графических форм: кластер, таблица, графическая разметка. Далее представлены примеры применения графических форм как одного из приёма технологии критического мышления.

Кластер – один из самых популярных приемов. Суть этого приема заключается в том, что он может сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят у школьника, обращаясь к тому или иному тексту. В выполнении этот приём тоже достаточно прост. Посередине листа пишется ключевое слово, вокруг накидываются фразы, слова, которые имеют отношение к этому слову. В дальнейшем эти слова соединяют линиями (Рис. 2).



Рис. 2. Пример кластера по теме «Холодные закуски. Бутерброды»

Таблица тоже пользуется популярностью среди приёмов технологии критического мышления. Она хорошо структурирует информацию, причем можно это делать по-разному. Например, допуска-

ется создать таблицу с пропусками, которые в процессе нужно будет заполнить. Или дать образец и попросить заполнить аналогично.

На уроках технологии представление материала в форме таблицы осуществлялось при изучении тем, которые больше содержат теоретического материала, чем практического. Например, такой приём очень хорошо подойдёт для изучения нового раздела в образовательной программе «Современные технологии и перспективы их развития».

Графическая разметка тоже имеет место быть в списке востребованных методов критического мышления. К формам такой разметки относятся: подчеркивания, выделение цветом, маркировка специальными значками и т.д. На уроках технологии графическая разметка позволит сделать урок более продуктивным, поскольку такой метод один из самых наглядных. В процессе теоретического изучения материала обучающиеся сразу сортируют информацию, что позволяет создавать опорный конспект и повысить процент усвоенных знаний.

Обсуждение и заключения

Любая тема предметной области Технологии может развивать критическое мышление школьника. Самое важное, в современном мире, научить его понимать, выделять главное, систематизировать и структурировать самостоятельно, а учитель лишь будет направлять. Методов для развития критического мышления, которые можно использовать при преподавании школьного предмета Технология достаточно много.

Каждому педагогу необходимо создавать копилку своих приёмов. Время от времени применять их в образовательном процессе, анализировать успешность. Стоит отметить, что выбор приёма метода развития критического мышления играет важную роль, необходимо подобрать наиболее подходящий. Для каждой темы можно применить совершенно разный приём.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кластер, Д. Что такое критическое мышление? [Текст] / Д. Кластер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 5-13.
2. Мокшина, Я.В. Моделирование урока английского языка с применением технологии развития критического мышления [Электронный ресурс] / Я.В. Мокшина. – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/download/88041.html>.

3. Тест-опросник критического мышления (КМ). Психология и методология образования, 2013-2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyhoinfo.ru/test-oprosnik-kriticheskogo-myshleniya-km>.

REFERENCES

1. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? [What is critical thinking?]. *Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti [Critical Thinking and New Literacy]*. Moscow: CGL, 2005, pp. 5-13.
2. Mokshina Ja.V. Modelirovanie uroka anglijskogo jazyka s primeneniem tehnologii razvitija kriticheskogo myshlenija [Elektronnyi resurs] [Modeling an English lesson using critical thinking development technology]. URL: <https://gigabaza.ru/download/88041.html>.
3. Тест-опросник критического мышления (КМ). Психология и методология образования, 2013-2020 [Elektronnyi resurs] [Critical Thinking Test Questionnaire (CM). Psychology and Methodology of Education, 2013-2020]. URL: <https://psyhoinfo.ru/test-oprosnik-kriticheskogo-myshleniya-km>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.В. Федулова, старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания технологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: Svetlanafedulova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9506-9216.

Т.И. Матвеева, студентка 4 курса факультета математики, информатики, физики и технологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: gavrilenkmatveeva@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.V. Fedulova, Senior Lecturer the Department of Technologies and Methods of Teaching Technology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: Svetlanafedulova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9506-9216.

T.I. Matveeva, 4th year student of the Faculty of Mathematics, Computer Science, Physics and Technology, Omsk state pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: gavrilenkmatveeva@mail.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGICAL SCIENCES

УДК 159.9

Ирина Сергеевна Гребнева
г. Архангельск
Ольга Николаевна Толстикова
г. Архангельск

Особенности изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития

В статье представлен теоретический аспект проблемы изучения изобразительной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития. Рассматривается методология, методика, программа экспериментального исследования особенностей изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития в сравнении с дошкольниками с нормальным психофизическим развитием. Описываются возрастные особенности и уровни сформированности изобразительной деятельности у данной категории детей.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, задержка психического развития, дошкольное образование.

Irina Sergeevna Grebneva
Arkhangelsk
Olga Nikolaevna Tolstikova
Arkhangelsk

Features of graphic activity of senior preschool children with delay of mental development

The article presents the theoretical aspect of the problem of studying visual activity in preschool children with mental retardation. The article considers the methodology, methodology, and program of experimental research of the features of visual activity in children with mental retardation in comparison with preschool children with normal psychophysical development. The article describes the age characteristics and levels of formation of visual activity in this category of children.

Keywords: visual activity, mental retardation, preschool education.

Современное общество испытывает потребность в творческих, креативных личностях, потому что именно они обладают более высоким уровнем адаптации к новым условиям жизни, что в большей мере соответствует постоянно изменяющемуся и обновляющемуся миру [1]. Одной из форм, помогающих развить творческий потенциал личности, является изобразительная деятельность.

О широком воспитательном значении изобразительной деятельности писали, педагоги, психологи А.В. Запорожец, Е.И. Игнатъев, В.С. Кузин и др.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что развитие изобразительной деятельности детей нормально развивающихся и детей с ЗПР происходит неравномерно.

В отечественной специальной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка. У детей этой группы наблюдается значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных ее сторон [2].

Психолого-педагогические особенности данной группы детей отрицательно влияют на формирование изобразительной деятельности.

В связи с этим, нами было принято исследование, целью которого являлось: выявление особенностей изобразительной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития.

На основе поставленной цели было выдвинуто предположение, что изобразительная деятельность детей 5-6 лет с задержкой психического развития будет иметь следующие особенности: неадекватно оценивают свои работы и работы товарищей; недостаточно сформированы навыки пользования материалами для изображения предмета; не умение создавать изображения по заданию воспитателя и по собственному замыслу; форма, пропорции и строение предмета передаются со значительными искажениями; использование одного – два смешанных цветов в палитре или вовсе их отсутствие; отсутствие в продукте деятельности элементов творчества; работы имеют не заверченный характер.

На этапе констатирующего эксперимента применялась методика диагностики уровня овладения изобразительной деятельностью и развития творчества Т.С. Комаровой.

В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет и 10 дошкольников с нормальным интеллектуальным развитием.

Программа констатирующего эксперимента предполагала рассмотреть особенности сформированности предметного и сюжетного рисования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Предметное рисование проходило на тему «Птицы», согласно лексической теме недели. Сюжетное рисование на тему: «Любимое мамино занятие», в преддвериях праздника «День матери».

Анализируя рисунки предметного рисования, хорошо видно, что правильно нарисовать все части предмета из детей с ЗПР никто не смог, 70% дошкольников с нормальным интеллектуальным развитием справились с данным заданием. Передать точную форму предмета из детей с ЗПР смогли только 20%, а из детей, развивающихся в норме – 30%. Полностью соблюдали пропорции почти все дети с нормой развития и 50% детей с ЗПР. Цветовые решения у детей, развивающихся в норме, были приближены к реальным, у старших дошкольников с ЗПР цвета не соответствовали реальному предмету. Это может быть связано с тем, что дети с задержкой психического развития чаще всего имеют несовершенство мелкой моторики, поэтому у них возникают трудности в проведении ровной линии. Кроме того, у них имеются недостатки в развитии восприятия, что отрицательно влияет на изобразительную деятельность и выражается в неточной передаче пропорций.

С задумкой в сюжетном рисовании трудности возникли у детей с ЗПР, что не наблюдалось в группе дошкольников с нормой развития. Несколько детей с ЗПР так и не смогли справиться с предложенным заданием. Это может быть связано с ограниченностью накопленных образов и отсутствием устойчивого интереса к деятельности у детей. Для изображения сюжетного рисунка были предложены и цветные карандаши, и краски. Среди испытуемых с задержкой психического развития были дети, которые в своей работе использовали только карандаш или наоборот рисовали только красками.

Констатирующий эксперимент показал, что у детей с ЗПР при рисовании в основном объекты располагались хаотично и они как бы «повисали в воздухе». Создать композицию и подчеркнуть замысел из реальной жизни ребенка, которое вызвало яркое эмоциональное отношение, получилось у 50% дошкольников с ЗПР, а у детей с нормой развития – 60%. Передали движение в рисунках 30% детей с ЗПР и 60% старших дошкольников с нормальным интеллектуальным развитием. Данная особенность объясняется тем, что дети с ЗПР склонны к шаблонности и стереотипности. Кроме того, дети с ЗПР пытаются избежать изображать те предметы, которые им трудно даются. Например, рисунок с корзиной овощей. Мама на нем изображена маленькая, с краю. После вопроса: «А почему мама оказалась на твоём рисунке в стороне?» ребенок ответил: «Я не умею ее рисовать». Соответственно навыки в сюжетном рисовании также

сформированы лучше у детей с нормой психофизического развития, чем у детей с ЗПР.

Предложенная тема у детей с нормой интеллектуального развития вызвала много положительных эмоций, дошкольники с удовольствием принялись за работу, говорили: «Моя мама будет рада, если я ее нарисую». Они свои рисунки часто сопровождали речью на протяжении всего процесса деятельности. Делились друг с другом своими идеями, планировали свою деятельность. Кто-то говорил: «Моя мама будет в самом красивом платье», а кто-то «Я рисую карандашом, а потом я красками раскрашу». Среди детей с ЗПР также были дети, которые положительно отнеслись к деятельности: «У меня такой веселый рисунок».

Последний этап диагностики – этап творчество. Все испытуемые смогли проявить творчество в своих работах. Дошкольники в большей степени пытались сделать работу свою уникальной. В работах детей мы не наблюдали повторения сюжета. В большинстве случаев старшие дошкольники проявили заинтересованность в данной теме и попытались проявить свое творчество. Так, например, рисунок ребенка с ЗПР, состоящий из каракуль. Здесь ребенок при анализе работ сообщил педагогу: «У меня тут много всего. Очень много. Мама есть, конечно. Папа есть. Я есть. А еще тут буря всякая. Самолеты, поезда всякие летают». А ребенок, развивающийся в норме, так рассказывает о своем рисунке: «Любимое занятие моей мамы – танцы. Она дома много тренируется. У нас есть даже колонки, которые она часто включает».

Полученные данные позволили нам выделить уровни сформированности изобразительной деятельности у старших дошкольников в задержкой психического развития.

1. Высокий уровень – дети полностью справляются с заданием, проявляют активное творчество, прорисовывают точно форму, строение, составляют самостоятельно композицию, используют разные материалы, смешивают различные цвета для получения нового;

2. Средний – рисунки созданы с помощью взрослого и с незначительными искажениями с точки зрения техники, отмечаются элементы творчества;

3. Низкий – рисунки не соответствуют теме, полностью срисованы, созданы с помощью взрослого или во все изображение состоит только из хаотичных линий.

Таким образом, у детей с нормальным интеллектуальным развитием не было выявлено низкого уровня сформированности изобразительной деятельности, а у детей с ЗПР низкий уровень составил 20% от общего числа испытуемых, средний уровень – 80%, высокого уровня выявлено не было.

Таким образом, в силу неравномерности развития психических процессов, их запаздывании, отсутствия четких представлений об образе изображаемого предмета дошкольники с задержкой

психического развития значительные трудности в изобразительной деятельности. Коррекционно-развивающая работа по данному направлению работы должна иметь системный, комплексный ха-

актер, учитывающая возрастные и индивидуальные особенности дошкольников с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Василенко, П.Г. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности [Текст] / П.Г. Василенко // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – С. 148-151.
2. Купинская, Т.Л. Понятие изобразительной деятельности и ее развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Т.Л. Купинская // Современный ребенок развитие – воспитание – социализация : материалы IV Междунар. студ. электрон. науч. конф. «Студенческий научный форум», 15 февраля-31 марта. – Нижневартовск, 2012. – С. 1-4.

REFERENCES

1. Vasilenko P.G. Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskih sposobnostej uchashhihsja k izobrazitel'noj dejatel'nosti [Pedagogical conditions for the development of students' creative abilities for visual activity]. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2012, no. 8, pp. 148-151.
3. Kupinskaja T.L. Ponjatie izobrazitel'noj dejatel'nosti i ee razvitie v doskol'nom vozraste [Понятие изобразительной деятельности и ее развитие в дошкольном возрасте]. *Sovremennij rebenok razvitie – vospitanie – socializacija: materialy IV Mezhdunar. stud. jelek-tron. nauch. konf. «Studencheskij nauchnyj forum», 15 fevralja-31 marta* [Modern child development - upbringing - socialization]. Nizhnevartovsk, 2012, pp. 1-4.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.С. Гребнева, студентка Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, кафедра специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: ira-ghbdtm@ya.ru.

О.Н. Толстикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: olga.osovskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2066-7606.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.S. Grebneva, student of the Higher school of Psychology, Pedagogy and Physical Culture, Department of Special Pedagogy and psychology, Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, e-mail: ira-ghbdtm@ya.ru.

O.N. Tolstikova, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, e-mail: olga.osovskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2066-7606.

УДК 159.9.07

Татьяна Викторовна Слотина
г. Санкт-Петербург
Мария Вячеславовна Ярмулик
г. Санкт-Петербург

Половые особенности психологической сепарации подростков от матерей и отцов

В статье рассматриваются особенности сепарации юношей и девушек от обоих родителей в подростковом возрасте. Приведены результаты первичной обработки данных пилотажного исследования. Выявлено, что юноши более ориентированы на общение с отцами, чем с матерями. Девушки продемонстрировали определенные сложности во взаимодействии с отцами, в отличие от общения с матерями. В целом, общение юношей с матерями и отцами носит более тесный характер, чем у девушек. Девушкам в большей степени свойственна отстранённость в отношениях с родителями. На уровне чувств и самовосприятия подростки доверяют своим родителям, независимо от пола. Различия в доверии между подростками и родителями разного пола также отсутствуют. При этом, юноши более стабильны и не проявляют ярких признаков ни автономии, ни зависимости, в группе девушек существует тенденция в зависимости от мнений и решений других людей, склонность поддаваться давлению окружающих. Сделано предположение, что у девушек произойдет более раннее естественное отделение от родителей в силу их менее стабильного уровня автономии.

Ключевые слова: сепарация, половые различия, подростки, психологическая независимость.

Tatyana Viktorovna Slotina

St. Petersburg

Maria Vyacheslavovna Yarmulik

St. Petersburg

Sexual characteristics of psychological separation of adolescents from mothers and fathers

The article discusses the features of separation of boys and girls from both parents in adolescence. The results of the primary processing of the data of the pilot study are presented. It revealed that boys are more oriented towards communication with fathers than with mothers. Girls showed certain difficulties in interacting with their fathers, as opposed to communicating with their mothers. In general, the communication of boys with mothers and fathers is more intimate than that of girls. Girls are more characteristic of detachment in relations with parents. At the level of feelings and self-perception, adolescents trust their parents, regardless of gender. There are no differences in trust between adolescents and parents of different sexes. At the same time, boys are more stable and show no clear signs of either autonomy or dependence, in the group of girls there is a tendency depending on the opinions and decisions of other people, a tendency to succumb to the pressure of others. It has been suggested that girls will have an earlier natural separation from their parents due to their less stable level of autonomy.

Keywords: separation, gender differences, adolescents, psychological independence.

Введение. Подростковый возраст – активное время развития самосознания человека, определения его жизненных интересов, стремлений и, соответственно, период построения и укрепления юношами и девушками самоотношения к своей половой идентификации. Принятие на себя определенной половой роли «включает» процесс саморегуляции (в том числе, формирование мотивации и психологических черт) и, непосредственное отслеживание и контроль не только своего поведения, но поведения других в соответствии со своим полом. О.А. Воронина описывает стереотипы в отношении мужчин и женщин: мужчина – сильный, независимый, активный, самодостаточный, агрессивный, он ориентирован на личный успех и достижения; женщина же в свою очередь – нежная, тактичная, терпеливая, слабая, зависимая, эмоциональная, ориентирована на семью [1]. Взрослея мальчики и девочки в своём поведении в первую очередь берут пример с родителей идентифицируя себя с ними. Результаты отечественных исследований указывают, что современные подростки осознают и признают, что их убеждения, представления и взгляды во многом схожи с родительскими (Журавлева, 2006; Буреломова, 2013), а родительская семья играет значимую роль в формировании ценностей в подростковом возрасте (Собкин, 2005; Садовникова, 2005; Карабанова, Молчанов, 2007; Каширский, 2014).

Центральное новообразование подросткового возраста – «чувство взрослости» – отношение подростка к себе как к взрослому [7]. Это находит отражение в поведении, чувствах и желаниях подростка. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими, стремится к самостоятельности, желая оградить некоторые стороны своей жизни от вмешательства родителей. Сепарационный инстинкт подростка выражаются в противлении любому, кто пытается контролировать или давить ради собственной выгоды. Сепарация – естественное явление, призванное научить каждого из нас

самостоятельности мышления и поиску собственных причин для выполнения требуемых действий [4]. Характер протекания и успешность процесса психологической сепарации от родителей в подростковом, а в дальнейшем и юношеском возрасте оказывает существенное влияние на успешное функционирование личности в современном обществе, на возможность самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Многие исследования отечественных и зарубежных учёных, указывают на то, что процесс психологической сепарации мальчиков и девочек подросткового возраста проходит неодинаково. Истоки данной дифференциации можно найти в работах З. Фрейда и его последователей при описании Эдипова комплекса и комплекса Электры. Современные ученые доказывают предположения родоначальника психоанализа в разных направлениях. Так, в исследованиях С. Geuzaine (2000 г.) гендерных различий в сепарации (PSI) от родителей в юношеском возрасте (18-22) выявлено что, девушки больше, чем юноши нуждаются в поддержке и одобрении в отношении с родителями. Низкие показатели сепарации – эмоциональная зависимость – девушек от матери по сравнению с показателями сепарации юношей, являются показателем близких, доверительных отношений между представительницами двух поколений Обособленность, страх потерять независимость от родителей, игнорирование мнения родителей часто сочетаются с неспособностью строить близкие межличностные отношения. В группе юношей отмечено, что при эмоционально близких отношениях, например, с матерью, процесс психологического отделения от отца будет сопровождаться частыми конфликтами и переживаниями негативных и/или амбивалентных чувств в отношениях с отцом. Та же самая картина наблюдается при эмоционально-близких отношениях юношей с отцами. Другим словами, некоторым юношам, по данным исследования Geuzaine и коллег, сложно

поддерживать теплые, доверительные отношения одновременно и с матерью, и с отцом [3]. В исследованиях Т.В. Слотиной (2018 г.) показаны различия в разных компонентах сепарации юношей и девушек от матери и отца. Допустим, показатель когнитивного компонента сепарации от отца связаны с показателями копинг стратегий: чем выше уровень расхождения во взглядах на мир между юношами, девушками и их отцами, тем реже исследуемые склонны прибегать к позитивному переформулированию проблемы. Показатель же поведенческого стиля сепарации от матери связан с инструментальной социальной поддержкой ($r = -0,5$ $p < 0,05$), с эмоциональной социальной поддержкой ($r = -0,4$ $p < 0,05$). Исследование поведенческого компонента сепарации от отца, обнаружило связь с поведенческим уходом студентов от проблемы ($r = 0,4$ $p < 0,05$) [6]. В исследованиях (Kruse, Walper, 2008; Saraiva, 2012; Кюерке, 2012; Ронарра, 2014) выявлены значимые различия в процессе психологического отделения от родительской семьи в юношеском возрасте. Юноши более подвержены проявлению гиперопеки со стороны матери, нежели девушки. Также, чаще юноши находятся в более доверительных отношениях с матерью, в отличие от девушек. В отношениях с отцом юноши/девушки получают больше поддержки для развития автономии, самостоятельности в функционировании в различных сферах жизни. Также, отечественные исследователи (Борисенко, 2007; Калина, 2008; Несына, 2012; Варга, 2012; Сытько, 2014) указывают на различие роли матери и отца в процессе психологической сепарации в подростковом и юношеском возрасте. В связи с чем для нас представляется актуальным определение половых различий в процессе психологической сепарации от родителей в подростковом возрасте, а также определение влияния матери и отца на половые различия психологической сепарации подростков.

Актуальность нашего исследования обусловлена и тем, что большинство научных психологических исследований (Е.П. Ильин, В.Е. Каган, Я.Л. Коломинский и М.Х. Мелтсас, Ш. Берн, С. Томпсон) посвящено процессу половой идентификации дошкольника и младшего школьника; подростковый возраст в этом отношении оказывается значительно менее изученным. При этом процесс сепарации, который особенно переживается его субъектами на этом возрастном этапе, тесно связан с половыми особенностями и завершением процесса половой идентификации.

Исследовательская часть. Эмпирическую базу статьи составили результаты пилотажного исследования, проведенного в общеобразовательной школе среди подростков в возрасте 14-15 лет. Целью исследования стало выявление особенностей в

дифференциации сепарации юношей и девушек от матерей и отцов. Всего в исследовании приняли участие 42 человека: 21 юноша и 21 девушка, все они воспитываются в полных семьях. Гипотеза: существует дифференциация сепарации по половому признаку в подростковом возрасте от матери и отца.

Респондентам предлагалось заполнить анкету, включавшую в себя социально-демографических данных респондентов (пол, возраст, место проживания, состав семьи) и выполнить 3 опросника: Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA, Armsden, Greenberg); шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского (шкала «Адаптация»); «Psychological Separation Inventory» (PSI; Hoffman, 1984) (Дзукаева, Садовникова, 2014) [2].

Описание результатов. Первый этап нашей работы мы посвятили изучению особенностей отношений подростков с родителями. По шкале «Доверие», которая представлена на рисунке 1 видна тенденция в разнице ответов юношей и девушек лишь во втором высказывании, причем как по отношению к отцам, так и матерям. Девушки меньше уверены в том, что родители доверяют им в когнитивно-поведенческом аспекте, при принятии решения. Также отметим, что девушки полагают, что матери больше уважают их чувства, нежели отцы. В группе юношей такой тенденции не обнаружено. На уровне чувств и самовосприятия подростки доверяют своим родителям, независимо от пола.

Примеры ответов респондентов на утверждения по шкале «Общение» представлены на рисунке 2. Делая предварительные выводы, мы обратили внимание на различия в ответах юношей и девушек по графикам № 3, № 5 и № 6. Во всех вышеперечисленных пунктах процентный показатель юношей выше, что говорит об их более тесном общении с матерью и отцом, чем у девушек.

Кроме того, заметна несущественная разница в ответах юношей и девушек по отношению к матери и отцу. Так юноши, в отличие от девушек более склонны делиться своими переживаниями с отцом (48%), нежели с матерью (33%), также они в большей степени полагаются на поддержку родителей при потребности выговориться (48% мать, 57% отец), в группе девушек такая тенденция обнаружена только по второму показателю. Таким образом, по нашим данным, с точки зрения подростков, юноши более ориентированы на общение с отцами, чем с матерями. В целом, результаты по этой части методики демонстрируют средний уровень общения подростков с родителями, а в группе девушек ниже среднего. Возможно, это является показателем возрастных особенностей респондентов, ориентированных больше на общение со сверстниками, нежели с семьей.

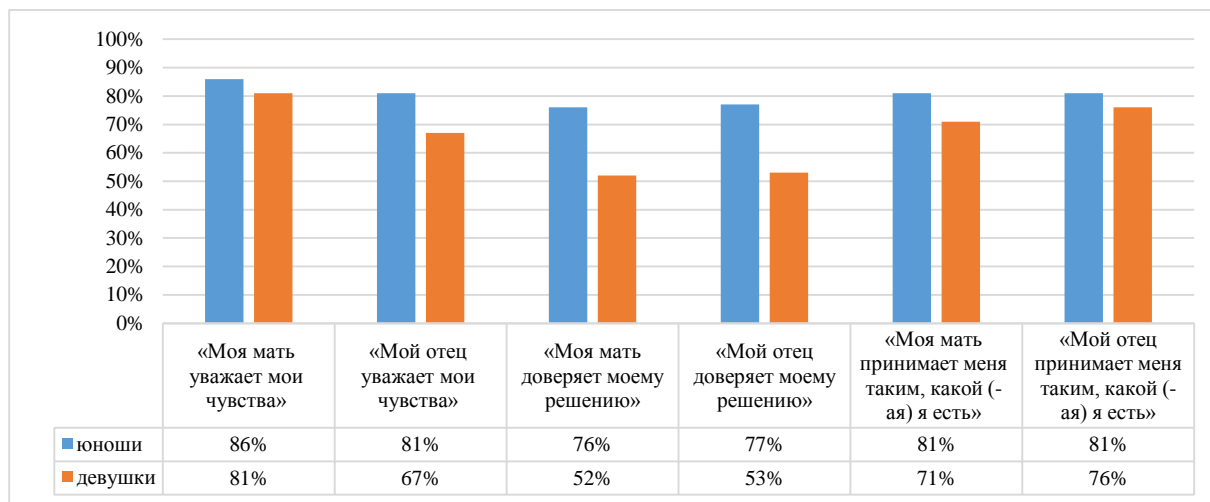


Рис. 1. Результаты исследования особенностей отношений подростков с родителями по шкале «Доверие»

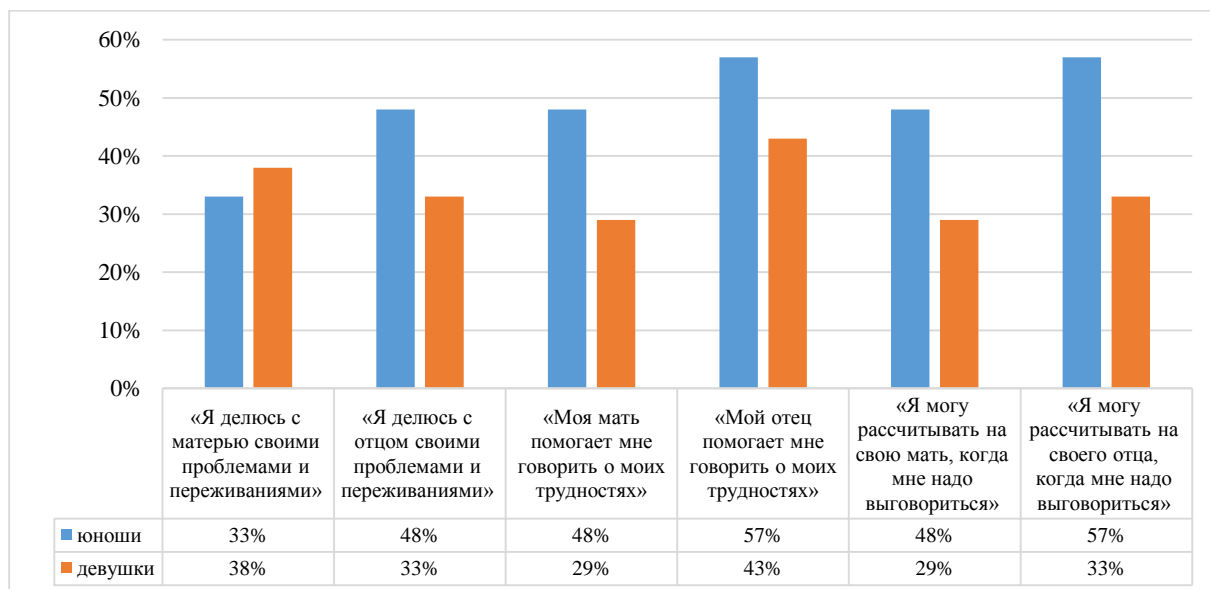


Рис. 2. Результаты исследования особенностей отношений подростков с родителями по шкале «Общение»

Рассмотрим примеры ответов подростков на утверждения по шкале «Отстраненность», которые отражены на рисунке 3. Сравнивая ответы юношей по отношению к матери и отцу, мы наблюдаем разницу в первом утверждении, что является показателем более тесных отношений с отцом, нежели с матерью. В ответах девушек значительная разница выражена в проявлении гнева на своего отца, в отличие от матери. Девушки чаще испытывают злость на папу, чем на маму и осознают это. Значительная разница выявлена по показателю выражения отрицательных чувств на отца и при сравнении юношей и девушек: 52% к 19%. Возможно это является следствием или причиной более сложного общения девушек с отцами в отличие от общения с

матерями. Наше предположение подтверждает и факт, полученный по пункту № 2: девушки чаще чем юноши считают глупым обсуждать свои проблемы с отцом. Также отметим, что 33% девушек считает, что мать и отец их не понимают и только 14% мальчиков считает, что их не понимают родители. При этом, в меньшей степени отстранённость в отношениях с родителями свойственна юношам, а в большей степени – девушкам, так 24% из них считают глупым обсуждать свои проблемы с родителями (в равной степени с матерью и с отцом).

Можно предположить, что для девушек процесс сепарации будет более ранним и естественно-необходимым периодом развития отношений с родителями.

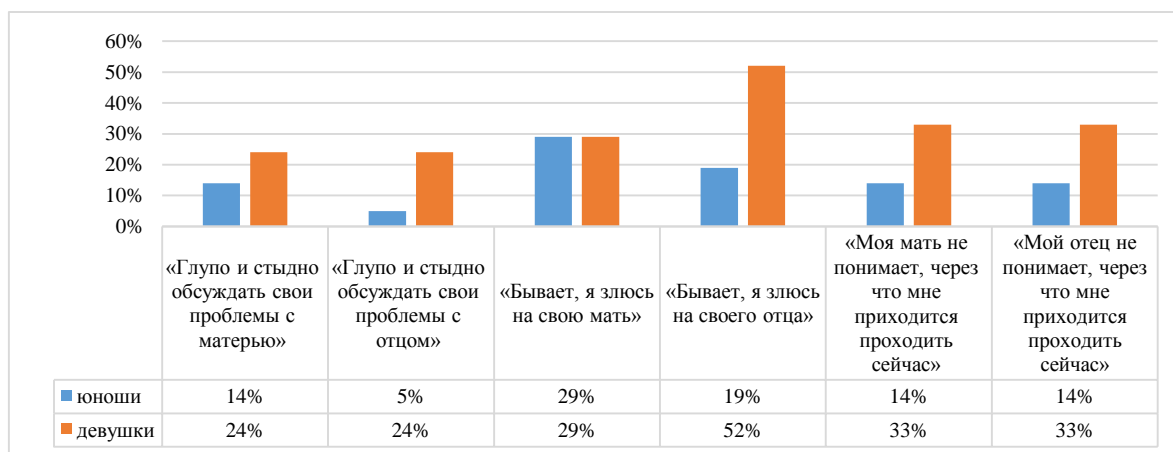


Рис. 3. Результаты исследования особенностей отношений подростков с родителями по шкале «Отстраненность»

Результаты анализа средних значений половых различий характера отношений с родителями в подростковом возрасте представлены в таблице 1. Было выявлено, что девушки более отстранены от отцов, чем юноши (3,0; 1,0 и 2,0; 0,8), а юноши больше привязаны к отцу, чем девушки (4; 0,7 и 3,3; 0,7). Сместе предположить, что продолжение

исследования, которое будет включать в себя новые аспекты сепарации и вторичную математическую обработку данных, позволит сделать более глубокие выводы и подтвердит нашу гипотезу о дифференциации сепарации по половому признаку в подростковом возрасте от матери и отца.

Показатели отношений подростков с каждым из родителей (IPPA)

Шкалы IPPA	Пол			
	юноши		девушки	
	М	SD	М	SD
Отстраненность в отношениях с мамой	2,3	0,8	2,5	0,8
Отстраненность в отношениях с отцом	2,0	0,8	3,0	1,0
Привязанность к маме	3,8	0,7	3,6	0,7
Привязанность к отцу	4	0,7	3,3	1,0

Одним из маркеров процесса психологической сепарации является автономия – как способность личности принимать осознанные независимые решения, основанные на принятии ответственности за последствия этих решений. (Puklek, Grill, 2010; Saraiva, 2012; Kins, 2012; Леонтьев, Калитеевская, 2006; Леонтьев, Калитеевская, Осин, 2011; Александрова, Федорова, 2012; Сытько, 2014; Карабанова, Поскребышева, 2014; Маленова, Потапова, 2015; Дитюк, 2015). По данным Н.Н. Поскребышевой ценностный компонент автономии подростков, наиболее выражен по сравнению с другими компонентами, т.е. именно само-

определение в ценностной сфере является содержанием подросткового возраста [5].

Для определения уровня автономии подростков мы выбрали методику: «Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского». В контексте статьи представим результаты, полученные по шкале «Автономия», где измеряется самостоятельность, независимость, способность принимать осознанные решения и регулировать свое поведение, оценивать свою личность исходя из собственной системы критериев. Для наглядности данные отражены в таблице 2.

Показатели уровня автономии подростков

Уровень автономии	Пол			
	юноши		девушки	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	1	5	5	24
Средний	17	81	8	38
Низкий	3	14	8	38
Средний и низкий	20	95	16	65

Данные демонстрируют, прежде всего, то, что юноши более стабильны и не проявляют ярких признаков ни автономии, ни зависимости, об этом свидетельствует высокий процент среднего уровня в их группе. В группе девушек низкий (38%) уровень и средний совпали, также чуть меньшее количество испытуемых находится на высоком уровне автономии. Средний и низкий уровень незначительно преобладают над высоким. Существует тенденция в том, что девушки подросткового возраста более зависимы от мнений и решений других людей, они более мнительны, склонны поддаваться уговорам окружающих думать и действовать необходимым для окружения образом. При этом, для юношей характерно более стабильное состояние, незначительное стремление к самоопределению и независимости, они склонны к противостоянию социального давления.

По результатам анкетирования 57% юношей и 42% девушек считают себя взрослыми. Этот результат согласуется с остальными данными, полученными нами.

При использовании опросника (PSI) «Psychological Separation Inventory» (PSI; Hoffman, 1984), мы обнаружили незначительную разницу между данными юношей и девушек в отношении их сепарационного процесса к матери и отцу.

Выводы. Нами были выявлены некоторые тенденции, демонстрирующие отличие в сепарационном процессе девушек от юношей.

Девушки меньше уверены в том, что их родители доверяют им в когнитивно-поведенческом аспекте, при принятии решения. Вместе с тем, они полагают, что матери больше уважают их чувства, нежели отцы. Девушки чаще испытывают злость на папу, чем на маму и осознают это. Также они больше чем юноши считают глупым обсуждать свои проблемы с отцом. Юноши, в свою очередь, более ориентированы на общение с отцами, чем с матерями.

В целом, общение юношей с матерями и отцами носит более тесный характер, чем у девушек.

Девушкам в большей степени свойственна отстранённость в отношениях с родителями. На уровне чувств и самовосприятия подростки доверяют своим родителям, независимо от пола. Различий в доверии между подростками и родителями разного пола также отсутствуют.

В целом, полученные нами результаты демонстрируют средний уровень общения подростков с родителями, а в группе девушек ниже среднего. При этом, юноши более стабильны и не проявляют ярких признаков ни автономии, ни зависимости; им свойственно незначительное стремление к самоопределению и склонность к противостоянию социального давления. В группе девушек существует тенденция в зависимости от мнений и решений других людей, они более мнительны, склонны поддаваться уговорам окружающих думать и действовать необходимым для окружения образом.

Смеем предположить, что продолжение исследования, которое будет включать в себя новые аспекты сепарации и вторичную математическую обработку данных, позволит сделать более глубокие выводы и подтвердит нашу гипотезу о дифференциации сепарации по половому признаку в подростковом возрасте от матери и отца.

Заключение. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась лишь частично. С одной стороны, девушки, испытывая сложности во взаимодействии с отцами, являются более зависимыми от своих родителей. С другой стороны, юноши больше ориентированы на общение с отцами, девушки с матерями. В целом, мы полагаем, что такой характер сепарационного процесса приведет к тому, что у девушек произойдет более раннее естественное отделение от родителей в силу их менее стабильного уровня автономии. Наше пилотажное исследование является основой для дальнейшей работы, в которой будет существенно расширена выборка респондентов и проведена статистическая обработка данных.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воронина, О. Словарь гендерных терминов [Текст] / О. Воронина ; под ред. А. Денисовой. – М. : Информация XXI век, 2002. – 212 с.
2. Дзукаева, В.П. Адаптация опросника PSI (Psychological Separation Inventory) на российской выборке [Текст] / В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2014. – №1. – С. 3-15.
3. Дзукаева, В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Дзукаева Вероника Петровна. – М., 2016. – 278 с.
4. Дитюк, А.А. Психологическое содержание понятия «сепарация»: история изучения и близкие понятия [Текст] / А.А. Дитюк // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. – М. : СВИБТ, 2013. – Вып. 7. – С. 49-59.
5. Поскрёбышева, Н.Н. Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Поскрёбышева Наталья Николаевна. – М., 2010. – 244 с.
6. Слотина, Т.В. Психологическая сепарация от родителей и копинг стратегии юношей и девушек – студентов ВУЗа [Текст] / Т.В. Слотина // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию фак. психологии Омского гос. ун-та им. Ф.М. Достоевского (Омск, 4–5 октября 2018 г.) / [редкол.: Л. И. Дементий (гл. ред.), А.Ю. Маленова (отв. ред.), А. А. Маленов]. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018. – С. 100-104.
7. Эльконин, Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология подростка : хрестоматия / ред., сост. Ю.И. Фролов. – М., 1997.

REFERENCES

1. Voronina O. Slovar' gendernyh terminov [Dictionary of Gender Terms]. In A. Denisovoj. Moscow: Informacija XXI vek, 2002. 212 p.
2. Dzukaeva V.P., Sadovnikova T.Ju. Adaptacija oprosnika PSI (Psychological Separation Inventory) na rossijskoj vyborke [Questionnaire adaptation PSI (Psychological Separation Inventory) in the Russian sample]. *Semejnaja psihologija i semejnaja psihoterapija [Family Psychology and Family Psychotherapy]*, 2014, no. 1, pp. 3-15.
3. Dzukaeva V.P. Kul'turno-spezificheskie i semejnye faktory separacii ot roditel'skoj sem'i v junosheskom vozraste. Diss. kand. psihol. nauk [Cultural-specific and family factors of separation from the parent family in adolescence. Ph. D. (Psychology) diss.]. M., 2016. 278 p.
4. Ditjuk A.A. Psihologicheskoe sodержanie ponjatija «separacija»: istorija izuchenija i blizkie ponjatija [The psychological content of the concept of "separation": the history of the study and related concepts]. *Sovremennye problemy psihologii sem'i: fenomeny, metody, koncepcii. Vyp.7 [Modern problems of family psychology: phenomena, methods, concepts. Vol. 7]*. Moscow: SVIVT, 2013, pp. 49-59.
5. Poskrjobyshva N.N. Social'naja situacija razvitija kak uslovie stanovlenija lichnostnoj avtonomii podrostka. Diss. kand. psihol. nauk [The social situation of development as a condition for the formation of personal autonomy of a teenager. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 244 p.
6. Slotina T.V. Psihologicheskaja separacija ot roditel'ej i koping strategii junoshej i devushke – studentov VUZa [Psychological separation from parents and coping strategies for boys and girls - university students]. Dementij L. I. (eds.) *Lichnost' v trudnyh zhiznennyh situacijah: resursy i preodolenie: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjashhennoj 25-letiju fak. psihologii Omskogo gos. un-ta im. F.M. Dostoevskogo (Omsk, 4–5 oktjabrja 2018 g.) [Personality in Difficult Life Situations: Resources and Overcoming]*. Omsk: Izd-vo Om. gos. un-ta, 2018, pp. 100-104.
7. Jel'konin D.B. Nekotorye aspekty psihicheskogo razvitija v podrostkovom vozraste [Some aspects of mental development in adolescence]. Frolov Ju.I. (ed.) *Psihologija podrostka: hrestomatija [Psychology of a teenager]*. Moscow, 1997.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.В. Слотина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: vladislava-97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7304-7446.

М.В. Ярмулик, бакалавр 4 курса кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: masshaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5927-7723.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Slotina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen Federal State Budgetary University, St. Petersburg, Russia, e-mail: vladislava-97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7304-7446.

M.V. Yarmulik, Undergraduate student of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen Federal State Budgetary University, St. Petersburg, Russia, e-mail: masshaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5927-7723.

УДК159.9

Елена Андреевна Шерешкова
г. Шадринск

Динамика показателей жизнеспособности у студентов педагогического университета

В статье представлены результаты поперечного среза жизнеспособности студентов педагогического университета. Актуальность исследования связана с необходимостью изучения возможностей высшего образования в развитии личностного потенциала будущих педагогов как необходимого условия их успешной профессиональной деятельности. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты первого (n-104) и четвертого (n-104) курсов в возрасте 18-19 и 21-22 лет. Цель исследования: выявление динамики жизнеспособности личности студента. Для достижения цели использовались методики: Опросник «Жизнеспособность личности» (А.А. Нестерова), Диагностика субъектности (Е.Н. Волкова). В исследовании выявлена динамика некоторых показателей жизнеспособности лиц юношеского возраста. Снижается количество пассивных студентов, пессимистов, социально-некомпетентных, повышается количество организованных. Однако, требуется дополнительное исследование факторов, определяющих выявленную динамику. Исследование позволило поставить проблему поиска методов, повышающих жизнеспособность студентов к концу обучения.

Ключевые слова: жизнеспособность, субъектность, студенты, динамика жизнеспособности, динамика субъектности.

Elena Andreevna Shereshkova
Shadrinsk

Dynamics of vitality indicators among students of a pedagogical university

The article presents the results of a cross section of the vitality of students of a pedagogical university. The relevance of the study is associated with the need to study the resources of higher education in the development of the personal potential of future teachers. Personal potential is a condition for their successful professional development. The empirical study involved first-year students (n=104) and fourth (n=104) courses aged 18-19 and 21-22 years. Objective: to identify the dynamics of the student's personality viability. To achieve the goal, we used the following methods: Questionnaire "Personality Viability" (A. A. Nesterova), Diagnosis of subjectivity (E. N. Volkova). The study revealed the dynamics of indicators of viability of young men. The number of passive students, pessimists, socially incompetent is reduced; the number of organized ones, subjectivity is increased. However, an additional study of the factors determining the dynamics is required. The study has posed the problem of finding methods that will increase the vitality of students by the end of their studies.

Keywords: vitality, subjectivity, students, dynamics of vitality, dynamics of subjectivity.

В связи с введением профессионального стандарта педагога значительно расширились его трудовые действия и умения, необходимые для успешного обучения, воспитания и развития обучающихся. Перед системой высшего образования стоит проблема моделирования и организации профессиональной подготовки будущих педагогов согласно новому стандарту, а также проблема повышения их личностного потенциала, необходимого для реализации новых профессиональных знаний и умений. Одним из компонентов личностного потенциала будущих педагогов является их жизнеспособность как совокупность способностей к управлению личностными, профессиональными и социальными ресурсами для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Разработкой понятия «жизнеспособность» занимались Е.А. Рыльская [5], А.И. Лактионова [2], А.А. Нестерова [4], А.В. Махнач [3] и др. А.А. Нестерова определяет жизнеспособность как устойчивую диспозицию личности, которая включает в себя такие компоненты как:

- способность к активности и инициативе;
- способность к самомотивации и достижениям;
- эмоциональный контроль и саморегуляция;
- позитивные когнитивные установки и гибкость мышления;
- самоуважение;
- социальная компетентность;
- адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения;
- способность организовывать свое время и планировать будущее.

Жизнеспособность педагога выступает условием преодоления трудных профессиональных ситуаций в педагогической деятельности, а также обеспечивает возможность противостоять эмоциональному выгоранию и сохранять свое психическое и психологическое здоровье. Обучение в Вузе приходится на юношеский возраст, который является кульминацией в личностном становлении. В этом возрасте происходит становление мировоззрения, са-

моотношения и субъектности. Молодые люди становятся способными брать ответственность за себя, становиться субъектами своего жизненного пути и делать выбор стратегий своего поведения и жизнедеятельности в целом. При этом для юношей и девушек характерно чувство отчуждения и одиночества, внутренней конфликтности и тревожности, а также категоричность в оценке себя и других.

Возникает вопрос: способствует ли обучение в Вузе повышению жизнеспособности студентов?

Цель исследования: выявление динамики жизнеспособности личности студента.

Объект: жизнеспособность студентов.

Предмет: динамика показателей жизнеспособности студентов.

Методология исследования: научная школа субъектного подхода С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и К.А. Абульхановой-Славской, теории жизнеспособности А.А. Нестеровой, А.В. Махнача.

Методы:

1. Методы теоретического анализа: анализ, синтез, сравнение, обобщение.
2. Эмпирические методы: поперечный срез, тестирование.
3. Математико-статистические методы обработки данных: критерий Фишера.

Методики: Опросник «Жизнеспособность личности» (А.А. Нестерова), Диагностика субъектности (Е.Н. Волкова).

В эмпирическом исследовании участвовали студенты первого и четвертого курсов г. в возрасте 18-19 и 21-22 лет:

- студенты 1 курса (n=30) и студенты 4 курса (n=24) факультета физической культуры;
- студенты 1 курса (n=33) и студенты 4 курса (n=36) факультета технологии и предпринимательства;
- студенты 1 курса (n=41) и студенты 4 курса (n=44) гуманитарного факультета.

Данные диагностики посредством Опросника «Жизнеспособность личности» (А.А. Нестерова) представлены в таблице 1.

Динамика показателей жизнеспособности у студентов от первого курса к четвертому, %

Показатель	Уровни	Студенты 1 курса (n=124)	Студенты 4 курса (n=124)	ϕ^* критерий Фишера
Самомотивация	низкий	12,6	8,3	-
	средний	70,6	78,7	-
	высокий	16,8	13	-
Активность, инициативность	низкий	13,7	4,8	2.369, при p=0.01
	средний	61	73,8	1.81, при p=0.05
	высокий	25,3	21,4	-
Эмоциональный контроль	низкий	13,7	15,5	-
	средний	70,5	76,2	-
	высокий	15,8	8,3	-
Позитивные установки	низкий	7,4	2,4	1.782, при p=0.05
	средний	75,8	89,3	2.623, при p=0.01
	высокий	16,8	8,3	1.761, при p=0.05
Самоуважение	низкий	8,4	9,5	-
	средний	77,9	79,8	-
	высокий	13,7	10,7	-
Социальная компетентность	низкий	12,6	2,4	2.991, при p=0.01
	средний	65,3	83,3	2.949, при p=0.01
	высокий	22,1	14,3	-
Адаптивные стили поведения	низкий	6,3	10,7	-
	средний	77,9	75	-
	высокий	15,8	14,3	-
Самоорганизация	низкий	15,8	8,3	-
	средний	71,6	82,2	1.989, при p=0.05
	высокий	12,6	9,5	-
Жизнеспособность	низкий	11,3	7,7	-
	средний	71,3	79,8	-
	высокий	17,4	12,5	-

Из таблицы 1 видно, что среди студентов первого и четвертого курсов преобладает средний уровень самомотивации. Они в целом способны мотивировать себя на преодоление жизненных трудностей и на достижение жизненных целей. Однако недостаток волевых качеств и лень снижают возможность достижений. 12,6% первокурсников и 8,3% студентов четвертого курса имеют низкий уровень самомотивации. Это проявляется в неспособности их побуждать себя самостоятельно на деятельность, они ждут побуждений извне, что будет препятствовать включению их в преодоление трудностей в будущей профессиональной деятельности. Динамика самомотивации от первого к четвертому курсу отсутствует, т.е. не происходит прироста самомотивации за время обучения в ВУЗе.

У студентов первого и четвертого курсов преобладает средний уровень активности. Они способны проявить инициативу в случае необходимости, когда от их действий зависит их личное благополучие. 13,7% первокурсников и 4,8% студентов четвертого курса пассивны и не способны проявить инициативу в деятельности, они склонны действовать лишь под контролем преподавателей. Среди студентов старших курсов больше людей с

высоким уровнем активности и инициативы, чем среди студентов младших курсов, что свидетельствует об увеличении количества активных студентов за время обучения в ВУЗе. Среди старшекурсников больше студентов со средним уровнем активности за счет снижения количества пассивных. Отсутствует динамика эмоционального контроля от первого к четвертому курсу. У студентов преобладает средний уровень эмоционального контроля, что позволяет им в большинстве ситуаций регулировать эмоциональные состояния в соответствии с требованиями ситуации. 13,7% первокурсников и 15,5% четвертого курса не способны контролировать свои эмоции, подвержены аффектам, что может выступать риском психологической безопасности в образовательной среде. Обучение в ВУЗе никак не влияет на развитость эмоционального контроля у студентов.

У студентов преобладает средний уровень выраженности позитивности установок. Они полагают, что жизнь в целом хороша и в ней есть место позитивным событиям. 7,4% первокурсников и 2,4% студентов четвертого курса имеют пессимистические установки, полагая, что в жизни не может быть ничего хорошего. К четвертому курсу снижается

количество студентов с негативными установками, при этом снижается и количество студентов с ярко выраженным оптимизмом. К четвертому курсу значительно увеличивается количество студентов со средним уровнем позитивности установок, что свидетельствует о том, что обучение в Вузе способствует становлению более реалистичного взгляда на окружающий мир. Также это может быть обусловлено возрастом, т.к. восприятие мира само по себе становится более реалистичным.

У студентов преобладает средний уровень самоуважения. Они способны находить у себя качества и достижения, за которые могут себя уважить. 8,4% первокурсников и 9,5% четверокурсников не уважают себя. Исследование показало, что обучение в Вузе не оказывает влияния на самоуважение студентов, т.к. не меняется количество обучающихся с низким и высоким уровнем. У студентов преобладает средний уровень социальной компетентности. Они умеют налаживать контакты с людьми, поддерживать диалог, понимать собеседника, когда от этого зависит их личное благополучие. 12,6% первокурсников и 2,4% четверокурсников имеют низкий уровень социальной компетентности, что проявляется в неспособности их устанавливать отношения с другими людьми. От первого к четвертому курсу снижается количество студентов с низким уровнем социальной компетентности. Отмечается рост студентов со средним

уровнем, что свидетельствует о некотором положительном влиянии обучения в Вузе на социальную компетентность. У студентов преобладает средний уровень адаптивного поведения. Они способны адаптироваться к новым условиям, привлекая для этого различные ресурсы. 6,3% первокурсников и 10,7% четверокурсников адаптируются с трудом. Обучение в Вузе не оказывает влияния на изменение стилей адаптивного поведения. У студентов младших и старших курсов преобладает средний уровень способности к адаптации. Данные свидетельствуют о незначительном увеличении количества старшекурсников со средним уровнем самоорганизации за счет небольшого снижения количества низкоорганизованных и высокоорганизованных студентов.

В целом отсутствует динамика уровней жизнеспособности студентов, что указывает на отсутствие положительного влияния психолого-педагогических условий Вуза на рост жизнеспособности будущих педагогов как компонента личностного потенциала. Таким образом, отсутствует динамика жизнеспособности студентов от первого к четвертому курсу, при этом незначительно снижается количество пассивных студентов, пессимистов, социально-некомпетентных, повышается количество организованных.

Данные диагностики субъектности (Е.Н. Волковой) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика показателей субъектности у студентов от первого курса к четвертому, %

Показатель	Уровни	Студенты 1 курса (n=124)	Студенты 4 курса (n=124)	χ^2 критерий Фишера
Активность	низкий	13,7	5,3	2.029, при p=0.05
	средний	64,2	70,5	
	высокий	22,1	24,2	
Способность к рефлексии	низкий	7,4	2,1	1.782, при p=0.05
	средний	73,6	80	
	высокий	19	17,9	
Ответственность	низкий	5,3	3,2	-
	средний	75,8	77,8	
	высокий	18,9	19	
Осознание уникальности	низкий	12,6	5,3	1.81, при p=0.05
	средний	63,2	94,7	
	высокий	24,2	0	
Понимание и принятие другого	низкий	2,1	2,1	-
	средний	81,1	88,4	
	высокий	16,8	9,5	
Способность к саморазвитию	низкий	12,6	1	3.585, при p=0.01
	средний	70,6	96,9	
	высокий	16,8	2,1	
Субъектность	низкий	12,6	3,2	2.539, при p=0.01
	средний	71,4	84,7	
	высокий	16	12,1	

Данные таблицы 2 показывают, что в выборке преобладают студенты со средним уровнем активности. У старшекурсников количество пассивных студентов ниже, чем у первокурсников. К четвертому курсу снижается количество студентов, у которых отсутствует стремление к достижению своих целей. Среди студентов первого и четвертого курсов подавляющее большинство имеет средний уровень способности к рефлексии. Снизилось количество низкореклексивных студентов к четвертому курсу. У испытуемых преобладает средний уровень свободы выбора и ответственности, динамики уровней не выявлено. Следовательно, обучение в Вузе не влияет на уровень ответственности студентов.

Исследование показало, что значительно снизилось количество студентов с высоким уровнем осознания собственной уникальности, что может быть связано с преодолением кризиса подросткового возраста и с более адекватным представлением о себе. Снизилось количество студентов с низким уровнем осознания своей уникальности, что может быть связано с расширением представлением о себе с развитием Я концепции. У старшекурсников более выражен средний уровень осознания своей уникальности.

Данные таблицы 2 указывают на отсутствие динамики уровней понимания и принятия другого от первого курса к четвертому. В обеих выборках преобладает средний уровень показателя. Значительно снизилось количество студентов с низким уровнем саморазвития, при этом снизилось количество студентов с высоким уровнем саморазвития. Такая динамика поспособствовала увеличению количества студентов на старшем курсе со средним уровнем саморазвития.

Исследование динамики субъектности показало, что от первого к четвертому курсу снижается количество студентов с низким уровнем субъектности и увеличивается количество студентов со средним уровнем. Таким образом, нами выявлена положительная динамика среднего уровня субъектности студентов и отрицательная динамика низкого уровня. Среди студентов четвертого курса

меньше пассивных, низкореклексивных, с низким саморазвитием. Полученные результаты соотносятся с результатами, полученными в исследовании А.А. Кислых. В ее работе доказана положительная динамика развития субъектности лиц юношеского возраста. Для старшекурсников характерен более высокий показатель общей субъектности. Они обладают большей рефлексией, ответственностью, организованностью. Жизнь студентов старших курсов более осмысленна, что отражается в удовлетворенности самореализацией, насыщенностью жизни [1].

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности воспитательной и учебной работы в ВУЗе и дают основания для поиска методов повышения жизнеспособности студентов в процессе обучения.

В работе сделаны следующие выводы:

1. Жизнеспособность педагога выступает условием преодоления трудных профессиональных ситуаций в педагогической деятельности, а также обеспечивает возможность противостоять эмоциональному выгоранию и сохранить психическое здоровье.

2. В становлении жизнеспособности студентов роль играют: способность к активности и инициативе, способность к самомотивации и достижениям, эмоциональный контроль и саморегуляция, позитивные когнитивные установки и гибкость мышления, самоуважение, социальная компетентность, адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения, способность организовывать свое время и планировать будущее.

3. В исследовании выявлена динамика некоторых показателей жизнеспособности лиц юношеского возраста. Снижается количество пассивных студентов, пессимистов, социально-некомпетентных, повышается количество организованных, субъектность.

4. Исследование позволило поставить проблему поиска методов, способных повышать жизнеспособность студентов к концу обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кислых, А.А. Динамика показателей субъектности студентов [Текст] / А.А. Кислых // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – С. 113-117.
2. Лактионова, А.И. Субъектный уровень жизнеспособности человека [Текст] / А.И. Лактионова // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. – 2018. – Т. 3. – № 4. – С. 129-153.
3. Махнач, А.В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке [Текст] / А.В. Махнач // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 4. – С. 5-16.
4. Нестерова, А.А. Разработка и валидизация методики «жизнеспособность личности» [Текст] / А.А. Нестерова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 4. – С. 93-108.
5. Рыльская, Е.А. Жизнеспособность как потенциал целостности человека и его бытия: интегративный подход [Текст] / Е.А. Рыльская // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / под ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикой. – М. : Институт психологии РАН, 2016. – С. 75-85.

REFERENCES

1. Kislyh A.A. Dinamika pokazatelej sub#ektnosti studentov [Dynamics of student subjectivity indicators]. *ANI: pedagogika i psihologija [Pedagogy and psychology]*, 2018, no. 3 (24), pp. 113-117.
2. Laktionova A.I. Subektnyj uroven' zhiznesposobnosti cheloveka [Subjective level of human vitality]. *Institut psihologii Rossijskoj Akademii Nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology]*, 2018, vol. 3, no. 4, pp. 129-153.
3. Mahnach A.V. Zhiznesposobnost' cheloveka kak predmet izuchenija v psihologicheskoj nauke [Human vitality as a subject of study in psychological science]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2017, vol. 38, no. 4, pp. 5-16.
4. Nesterova A.A. Razrabotka i validizacija metodiki «zhiznesposobnost' lichnosti» [Development and validation of the "personality viability" methodology]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2017, vol. 38, no. 4, pp. 93-108.
5. Ryl'skaja E.A. Zhiznesposobnost' kak potencial celostnosti cheloveka i ego bytija: integrativnyj podhod [Viability as a potential for the integrity of a person and his being: an integrative approach]. Mahnacha A.V. (eds.) *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty [Human vitality: individual, professional and social aspects]*. Moscow: Institut psihologii RAN, 2016, pp. 75-85.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

E.A. Шерешкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Shereshkova, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830.

УДК 159.9: 316.6

Инна Викторовна Шматкова
г. Брест, Беларусь

Особенности проявления виктимности у подростков в разных сферах общения

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей проявления виктимности у подростков в разных сферах общения: с педагогами, родителями и сверстниками. В исследовании использовалась авторская проективная методика «Ситуации фрустрации», позволившая выявить способы реагирования подростков в затруднительных ситуациях трех видов: ситуации несправедливости, ситуации проявления негативных эмоций со стороны других людей и ситуации неуспеха. Результаты исследования показали, что наибольшим виктимогенным потенциалом для подростков обладают ситуации неуспеха и ситуации демонстрации негативных эмоций со стороны партнера в общении с педагогами. Однако в отношениях с родителями и сверстниками риски закрепления виктимных форм поведения также высоки. Использование субъектных способов реагирования, являющихся альтернативой виктимным, наблюдалось в разных ситуациях фрустрации не более, чем у трети подростков.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, общение, подростковый возраст, субъектность.

Inna Viktorovna Shmatkova
Brest, Belarus

Features of victimhood in adolescents in different spheres of communication

The article presents the results of empirical research on the characteristics of victimhood in adolescents in different spheres of communication: with teachers, parents and peers. The study used the author's projective technique "Situations of frustration" which allowed identifying ways of responding to teenagers in difficult situations of three kinds: situations of injustice, situations of negative emotions on the part of other people and situations of failure. The results of the study showed that the greatest victim potential for adolescents have situations of failure and situations of showing negative emotions on the part of the partner in communication with teachers. However, in relationships with parents and peers, the risks of perpetuating victimized behaviours are also high. The use of subjective responses, which are an alternative to victimized, was observed in different situations of frustration in no more than a third of adolescents.

Keywords: victimhood, victimized behavior, communication, adolescence, subjectivity.

Интерес к проблеме виктимности первоначально возник в рамках криминологии и стал основанием для возникновения виктимологии как «науки о жертве». В рамках так называемой криминальной виктимологии было дано первое определение виктимности, под которой понималась

потенциальная предрасположенность и реализованная способность человека становиться жертвой преступлений (Л.В. Франк, В.И. Полубинский).

Дальнейшее изучение виктимности в рамках психологии позволило обнаружить значительную широту феноменологических проявлений виктим-

ности и комплексность причин ее формирования, что послужило основанием для определения сущности виктимности как более широкого явления в сравнении с тем, которое было дано в рамках первоначальных виктимологических подходов. В современной психологии виктимность понимается как свойство личности, способствующее дезадаптивному (виктимному) поведению, отклоняющемуся от норм безопасности и приводящему к ущербу для ее физического или психического здоровья [1, 3].

Осмысление виктимности в контексте психологии личности привело некоторых современных авторов к рассмотрению ее с позиции субъектно-средового подхода, разрабатываемого в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, С.К. Нартовой-Бочавер. Согласно данному подходу, неотъемлемой характеристикой субъекта является его относительная автономность от других и способность эту автономность отстаивать. С.К. Нартова-Бочавер для обозначения данного свойства субъекта использует понятие «психологическая суверенность», которую определяет как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения» [2, С. 11]. Таким образом, сформированность у человека психологической суверенности означает целостность границ его психологического пространства, необходимое для конструктивного взаимодействия с другими людьми и защиты своей автономии. Соответственно, виктимность рассматривается как свидетельство нарушения психологических границ и недостаточной психологической суверенности личности. Так, Т.Е. Яценко определяет виктимное поведение с точки зрения субъектно-средового подхода как исполнение индивидами роли реальной либо мнимой жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию или ревиктимизацию в межличностном взаимодействии [5]. Виктимность как комплексная характеристика личности проявляется не только на уровне действий и поведения, но и на уровне социальных ожиданий, стереотипов, установок относительно себя и других [1].

Рассматривая причины виктимности авторы указывают на их комплексный характер, выделяя следующие уровни (О.О. Андронникова, М.П. Долговых и др.):

1) психофизиологический (темпераментные особенности, наличие резидуально-органической церебральной недостаточности, минимальных-мозговых дисфункций, синдрома дефицита внимания);

2) индивидуально-психологический (склонность к риску, тревожность, эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, низкий

порог фрустрации, повышенная агрессивность, неадекватная самооценка, радикализм, подозрительность, индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия);

3) социально-психологический, включающий – социокультурные факторы: культурные традиции общества, социальное отвержение, демонстрация образцов жертвенного поведения в СМИ, литературе, продуктах народного творчества и др.

– опыт отношений с педагогами и сверстниками (отсутствие индивидуального подхода к учащемуся, виктимная деформация педагога, оскорбительное отношение со стороны педагогов и одноклассников, психологическое и физическое насилие, непринятие сверстниками);

– семейные факторы (враждебность, директивность, непоследовательность родителей, недостаток эмоциональной поддержки с их стороны, алкоголизм родителей, психопатология родителей, жестокое обращение, низкий социально-экономический статус семьи).

Особенно уязвимым с точки зрения формирования виктимности, как отмечает О.О. Андронникова, является подростковый возраст [1]. Хотя предпосылки виктимности безусловно могут складываться и на предыдущих этапах развития, начиная с раннего детства.

Особый статус подросткового возраста может объясняться тем, что с одной стороны, в этот период происходит интенсивное развитие личностной автономии, Образа Я и утверждение себя, своей индивидуальности во взаимодействии с другими людьми. С другой стороны, в подростковый период за счет интенсивного созревания становятся уязвимы отделы нервной системы, обеспечивающие регуляцию способности к самоконтролю и восприятия подростком окружающих людей [4]. Соответственно, определенные неблагоприятные условия в жизни подростка могут выступить фактором риска возникновения устойчивых непродуктивных свойств личности, к которым также относится виктимность.

В подростковом возрасте в силу интенсивных личностных изменений происходят значимые изменения и в сфере общения, причем эти изменения касаются как отношений со взрослыми, так и отношений со сверстниками. Соответственно в контексте изучения проблемы виктимности подростков особый научный и практический интерес приобретают мало изученные вопросы о том, как ведут себя подростки в различных фрустрирующих ситуациях, выступающих факторами риска проявления и закрепления виктимного поведения, какие сферы общения в подростковом возрасте обладают наибольшим виктимогенным потенциалом.

Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в выявлении особенностей проявления виктимности у подростков в разных сферах общения. В исследовании приняли участие

67 подростков в возрасте от 13 до 16 лет: из них 36 мальчиков и 31 девочка. Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Для решения задач исследования использовалась авторская проективная методика «Ситуации фрустрации», в ходе проведения которой каждому респонденту предлагалось 9 затруднительных ситуаций трех видов: ситуации несправедливости, ситуации проявления негативных эмоций со стороны других людей и ситуации неуспеха. Выбор данных ситуаций был обусловлен их высоким виктимогенным потенциалом, поскольку данные ситуации могут являться факторами фрустрации значимых личностных потребностей: в признании, принятии, уважении, свободе выбора. Все ситуации были разделены на три группы в соответствии с разными сферами общения: общение с родителями, с педагогами и со сверстниками. Респонденту предлагалось прочитать каждую ситуацию и ответить на вопрос, что чувствует герой и как он поступит в данной ситуации.

Анализ полученных результатов позволил обнаружить способы реагирования подростков в ситуациях фрустрации и оценить их посредством континуума «виктимное поведение – субъектное поведение». К способам реагирования, свидетельствующим о субъектном поведении подростка, были отнесены такие, как выражение возмущения, протест, отказ, отстаивание своей позиции, интере-

сов. Среди способов реагирования, указанных подростками исследуемой выборки, также встречались и те, которые могут рассматриваться как показатели виктимного поведения: смирение, уход, попытки переключиться, обесценивание ситуации, оправдание негативного отношения партнера. Также были выделены способы реагирования подростков, которые нельзя однозначно отнести к субъектному или виктимному поведению и которые, соответственно, занимают промежуточное положение на рассматриваемом континууме. К ним были отнесены попытки исправить ситуацию, сохранить положительное отношение партнера и агрессивные реакции.

Далее представим анализ результатов изучения способов реагирования подростков в разных ситуациях фрустрации в сферах общения с педагогами, родителями и сверстниками.

Из данных, представленных в таблице 1 видно, что в ситуациях неуспеха в общении с педагогами и родителями подростки чаще пытаются исправить ситуацию и сохранить положительное отношение к себе педагога или родителя (64,2 % и 83,6 % соответственно). Подобный результат можно объяснить значимостью для подростков оценок со стороны родителей и педагогов. Около трети подростков в подобных ситуациях при общении с педагогами занимают пассивную позицию, смиряясь со своим неуспехом (28,4 %). В общении с родителями несколько увеличивается, в сравнении с общением с педагогами, количество субъектных способов реагирования со стороны подростков, однако в целом оно невелико.

Таблица 1

Способы реагирования подростков в ситуациях неуспеха в разных сферах общения

Способы реагирования (%)	Сферы общения		
	с педагогами	с родителями	со сверстниками
Выражение возмущения, протест, отказ	–	8,9	11,9
Отстаивание своей позиции, интересов	1,5	3	32,8
Агрессия	–	–	4,5
Попытки исправить ситуацию, сохранить положительное отношение партнера	64,2	83,6	4,5
Смирение	28,4	1,5	6
Обесценивание ситуации	3	4,5	52,2
Уход, попытки переключиться	4,5	3	10,4

В общении со сверстниками в ситуации неуспеха субъектные способы реагирования встречаются значительно чаще, чем в общении со взрослыми. Их продемонстрировали примерно 40 % подростков. Кроме этого, у большого количества респондентов была обнаружена склонность прибегать к пассивным защитным способам реагирования в подобных ситуациях. Так, 52,2 % подростков предпочли обесценивание ситуации,

10,4 % – уход, попытки переключиться. Полученные результаты показывают, что ситуации неуспеха в общении со сверстниками обладают высокой эмоциональной значимостью для подростков, что скорее всего объясняется возрастными особенностями. В силу этого подростки либо пытаются активно отстаивать свою позицию, либо стремятся избежать травмирующих переживаний.

Таблица 2

Способы реагирования подростков в ситуациях негативных эмоций со стороны других людей

Способы реагирования (%)	Сферы общения		
	с педагогами	с родителями	со сверстниками
Выражение возмущения, протест, отказ	3	7,5	3
Отстаивание своей позиции, интересов	3	7,5	40,3
Агрессия	1,5	–	3
Попытки исправить ситуацию, сохранить положительное отношение партнера	13,4	53,7	6
Оправдание негативного отношения партнера	13,4	–	–
Смирение, подчинение	32,8	7,5	10,4
Обесценивание ситуации	23,9	11,9	20,9
Уход, попытки переключиться	11,9	4,5	23,9

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что наиболее выраженным виктимогенным потенциалом обладают для подростков ситуации, в которых они сталкиваются с негативными эмоциями в свой адрес со стороны педагогов. Здесь около трети подростков склонны демонстрировать смирение, подчинение. Остальные в основном демонстрируют пассивно-защитные способы реагирования, такие как обесценивание ситуации (23,9%), уход, попытки переключиться (11,9%), оправдание негативного отношения со стороны педагога (13,4%).

В ситуациях столкновения с негативными эмоциями со стороны родителей подростки чаще всего демонстрировали стремление исправить си-

туацию, сохранить положительное отношение родителя (53,7%). Тенденция к использованию субъектных способов реагирования, как и пассивно-защитных, в общении с родителями наблюдалась значительно реже.

Далее перейдем к анализу данных о способах реагирования подростков в ситуациях несправедливости и нарушения личных границ (таблица 3). Согласно основным концепциям виктимности, опыт подобных ситуаций в детском и подростковом возрасте является одним из ключевых факторов риска формирования виктимности личности, поскольку именно в этих ситуациях человек становится жертвой насилия либо пренебрежения.

Таблица 3

Способы реагирования подростков в ситуациях несправедливости, нарушения личных границ в разных сферах общения

Способы реагирования (%)	Сферы общения		
	с педагогами	с родителями	со сверстниками
Выражение возмущения, протест, отказ	22,4	14,9	35,8
Отстаивание своей позиции, интересов	25,4	22,4	10,4
Агрессия	3	3	1,5
Смещение агрессии	1,5	14,9	–
Попытки исправить ситуацию, сохранить положительное отношение партнера	7,5	6	22,4
Смирение, подчинение	29,8	35,8	32,8
Обесценивание ситуации	4,5	4,5	4,5
Уход, попытки переключиться	6	4,5	1,5

Полученные данные показывают, что ситуации несправедливости и нарушения личных границ в общении с родителями обладают несколько большим виктимогенным потенциалом, чем в общении с педагогами и сверстниками. Здесь 35,8% респондентов предпочли смириться, подчиниться родителю. Интересным является тот факт, что около 15% подростков демонстрируют защитный механизм смещения агрессии, который является типичным для детско-родительских отношений, чаще характеризующихся проявлением давления, контроля и насилия родителя в отношении ребенка. Субъект-

ные способы в ситуациях несправедливого отношения родителей и нарушения личных границ продемонстрировали чуть менее четверти подростков.

Схожая картина наблюдается и в ситуациях несправедливости и нарушения личных границ со стороны педагогов. Лишь около четверти подростков выражают готовность в подобных ситуациях возмущаться, протестовать, отстаивать свою позицию. Около 30% склонны к смирению подчинению. Менее 10% подростков в ситуациях несправедливости и нарушения личностных границ как со стороны педагогов, так и со стороны родителей

демонстрируют попытки исправить ситуацию, сохранить положительное отношение партнера либо же обесценивают ее и пытаются уйти.

В ситуациях несправедливости и нарушения личностных границ со стороны сверстников подростки также демонстрируют как субъектные, так и пассивные способы реагирования. Их количество составляет примерно по 1/3 от выборки респондентов. Однако в отличие от общения со взрослыми в общении со сверстниками чаще наблюдаются попытки исправить ситуацию, сохранить положительное отношение сверстников (22,4 %).

Далее представим сравнительные данные, показывающие общее количество способов реагиро-

вания подростков во всех ситуациях фрустрации в общении с педагогами, родителями и сверстниками по трем группам: 1) субъектное поведение, являющееся альтернативой виктимному и проявляющееся в активной, асертивной позиции; 2) виктимное поведение, характеризующееся пассивно-защитными способами реагирования; 3) промежуточный вариант, который нельзя однозначно отнести к субъектному или виктимному поведению (таблица 4). Распределения способов реагирования подростков по данным группам в разных сферах общения статистически значимо различаются между собой ($\chi^2_{Эмп} = 86,293$ при $p \geq 0,01$).

Таблица 4

Выраженность разных видов поведения подростков в ситуациях фрустрации

Сфера общения (количество выборов)	Субъектное поведение	Промежуточный вариант	Виктимное поведение
с педагогами	37	60	107
с родителями	43	98	62
со сверстниками	90	25	109

Из данных, представленных в таблице 4, видно, что наибольшим виктимогенным потенциалом для подростков обладают ситуации фрустрации в общении с педагогами. Здесь наблюдается высокое количество виктимных способов поведения (107 выборов) при сравнительно низком количестве субъектных (37).

В общении с родителями количество субъектных способов поведения подростков примерно такое же, как и в общении с педагогами, однако значительно меньше виктимных способов поведения (62). В ситуациях фрустрации при взаимодействии с родителями подростки чаще склонны к попыткам исправить ситуацию и сохранить положительное отношение родителя к себе. Это свидетельствует о высокой значимости для подростков родительского отношения. Вероятно, по этой причине возрастные процессы эмансипации и сопровождающего их подросткового кризиса не привели к высоким показателям субъектного поведения в отношениях с родителями.

В общении со сверстниками наблюдались сравнительно высокие показатели как субъектного (90), так и виктимного поведения (109). Это дает основание утверждать, что общение со сверстниками в подростковом возрасте, с одной стороны, может рассматриваться как сфера утверждения

развивающейся субъектной позиции, а, с другой стороны, как сфера риска закрепления виктимного поведения. Последнее объясняется тем, что подростки в силу значимости получения признания со стороны сверстников, достижения высокого социометрического статуса в группе, тенденции к конформности оказываются склонны к пассивному, подчиняющемуся либо защитному поведению.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Наибольшим виктимогенным потенциалом для подростков обладают ситуации неуспеха и ситуации демонстрации негативных эмоций со стороны партнера в общении с педагогами. Однако в отношениях с родителями и сверстниками риски закрепления виктимных форм поведения также остаются высокими. Проявление субъектных способов реагирования, выступающих альтернативой виктимности, наблюдалось в разных ситуациях фрустрации не более, чем у трети подростков. При этом чаще в общении со сверстниками.

Таким образом, полученные результаты служат доказательством необходимости дифференцированного подхода в решении задач девиктимизации в работе с подростками с учетом специфики проявления виктимности в разных сферах общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андронникова, О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О.О. Андронникова ; НГПУ. – Новосибирск, 2005. – 16 с.
2. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
3. Одинцова, М.А. Ролевая виктимность в поведении подростков из социально незащищенных семей [Текст] / М.А. Одинцова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 1-12.
4. Стейнберг, Л. Переходный возраст. Не упустите момент [Текст] / Л. Стейнберг. – М. : МИФ, 2017. – 304 с.

5. Яценко, Т.Е. Формирование социально-психологических компетенций у будущих педагогов в области девиктимизации учащихся подросткового возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.Е. Яценко ; БГПУ. – Минск, 2015. – 32 с.

REFERENCES

1. Andronnikova O.O. Psihologicheskie faktory vzniknovenija viktimnogo povedenija podrostkov. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Psychological factors of the emergence of victim behavior of adolescents. Ph. D. (Psychology) thesis]. Novosibirsk, 2005. 16 p.
2. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyj: psihologicheskoe issledovanie subekta v ego bytii [Sovereign man: a psychological study of the subject in his being]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
3. Odincova M.A. Rolevaja viktimnost' v povedenii podrostkov iz social'no nezashhishhennyh semej [Role-playing victimization in the behavior of adolescents from socially vulnerable families]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 3, pp. 1-12.
4. Stejnberg L. Perehodnyj vozzrast. Ne upustite moment [Transitional age. Do not miss the moment]. Moscow: MIF, 2017. 304 p.
6. Jacenko T.E. Formirovanie social'no-psihologicheskikh kompetencij u budushhih pedagogov v oblasti devikti-mizacii uchashhihsja podrostkovogo vozzrasta. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Formation of socio-psychological competencies in future teachers in the field of teenage student devictimization. Ph. D. (Psychology) thesis]. Minsk, 2015. 32 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.В. Шматкова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: ishmat_09@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4990-3035.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.V. Shmatkova, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: ishmat_09@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4990-3035.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGICAL SCIENCES

УДК 81'373.45(038)

Виктор Васильевич Авраменко

г. Брест, Беларусь

Янина Игоревна Романченко

г. Брест, Беларусь

Семантические особенности наименования приборов в немецком языке

В статье исследуется лексическая категория «техника», которая находит свое отражение в словарном составе любого, в том числе и немецкого языка. Новые технические приспособления и приборы обозначаются именами существительными, фиксируемые в словарях. В авторитетном словаре Дудена часть слов (72 %), обозначающих приборы, отмечены пометами, с помощью которых соответствующие приборы описываются, и/или указывается область их применения. Большинство немецких имен существительных, обозначающих приборы, однозначны. 31 % – это многозначные лексемы. Новые слова, обозначающие приборы, появляются в различных сферах: медицина, физика, машиностроение, радио, телевидение, спорт, книгопечатание и др. Было установлено, что около 10% слов употребляются в области техники. Новые слова появляются с определенным временным периодом развития общества.

Ключевые слова: семантика, лексическая единица, техника, прибор, сфера.

Victor Vasilevich Avramenko

Brest, Belarus

Yanina Igorevna Ramanchanka

Brest, Belarus

Semantic features of the name of devices in German

The article explores the lexical category of "technique" which is reflected in the vocabulary of any language, including the German language. New technical devices are marked by noun names, fixed in dictionaries. In Duden's authoritative dictionary (72%), denoting the devices marked with letters by which the instruments are described and/or specified the scope of their use. Most German nouns denoting devices are unambiguous. 31% are multi-digit lexemes. New words for devices appear in various fields: medicine, physics, mechanical engineering, radio, television, sports, printing, etc. It was found that about 10% of words are used in the field of technology. New words appear with a certain time period of development of society.

Keywords: semantics, lexical unit, technique, device, sphere.

Основным процессом, влияющим на развитие словарного состава языка, его обогащение и совершенствование, является процесс постоянного роста лексики за счет появления новых слов. Будучи связанным с историей народа, словарный состав языка отражает все многообразие его жизни: изменения в общественно-политическом устройстве, в развитии производства, науки, техники, культуры [2]. Возникновение и совершенствование технологий находит свое отражение в лексическом составе любого, в том числе и немецкого языка. Объектом данного исследования явилась лексическая категория «техника», т.е. лексические единицы, обозначающие приборы,

технические приспособления, которые обозначаются именами существительными. Практический материал отбирался методом сплошной выборки, из словаря «Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache» [3]. За основу было взято слово идентификатор *das Gerät*. Под словом-идентификатором понимается «главный элемент развернутого определения, который указывает на самые общие признаки определяемого слова, но не исчерпывает содержания последнего» [1, С. 12]. Нами было отобрано 784 слова, в словарных дефинициях которых содержалось слово идентификатор *das Gerät*. Среди них были как однозначные, так и многозначные лексемы.

Таблица 1

Многозначные и однозначные наименования приборов

Тип лексемы	Количество	Процентное соотношение
Однозначные лексемы	539	69%
Многозначные лексемы	245	31%
Всего	784	100%

Согласно таблице 1, среди наименований приборов преобладают однозначные слова. Многозначных слов значительно меньше, всего 31%,

например: *der Anzeiger* 1. (индикатор) ‘Gerät, das etwas anzeigt’; 2.(маленькая газета, журнал) ‘kleinere Zeitung, Zeitschrift’;

der Dreifuß 1. (устройство, для подбивания подметки к обуви) ‘dreifußiges Gerät, auf dem Schuhe besohlt werden’; 2. (устройство для подогрева или приготовления пищи) ‘dreifußiges Gerät zum Erhitzen oder Kochen’; 3. (трехногий табурет) ‘dreibeiniger Schemel’.

Количество однозначных слов составляет около 70%, например:

das Allstromgerät (электрическое устройство, которое может работать как с постоянным, так и с переменным током) ‘elektrisches Gerät, das sowohl mit Gleich- wie mit Wechselstrom betrieben werden kann’;

das Azotometer (аппарат для количественного определения азота в органических соединениях) ‘Gerät zur quantitativen Bestimmung von Stickstoff in organischen Verbindungen’;

das Dasymeter (устройство для обнаружения плавучести твердых тел в газах) ‘Gerät zum Nachweis des Auftriebs fester Körper in Gasen’ и т.д.

В нашем исследовании многозначных слов оказалось значительно меньше. Большинство исследуемых словарных единиц имеют пометы. Процентное соотношение отображено в таблице 2.

Таблица 2

Область применения наименований приборов

Лексические единицы	Количество	Процентное соотношение
Содержащие пометы	147	28%
Не содержащие пометы	392	72%
Всего	539	100%

Согласно таблице 2, около 30% словарных единиц имеют пометы:

der Aktinograph (Met.) (устройство, которое регистрирует прямое солнечное излучение или излучение обрывов неба) ‘Gerät, das die direkte Sonnenstrahlung bzw. die Strahlung von Himmelsausschnitten registriert’; *der Alarmschreiber (Med.)* (устройство, которое записывает измерения пациента в критическом состоянии) ‘Gerät, das die Messwerte eines Patienten im kritischen Zustand aufzeichnet’; *das Pyrometer (Technik.)* (устройство для измерения температуры нагретых веществ) ‘Gerät zur Messung der Temperatur glühender Stoffe’ и т.д.

Данные словарные единицы обозначают приборы, используемые в разных сферах, таких как: медицина, техника, физика, машиностроение, радио, телевидение, спорт, книгопечатание и др. Было установлено, что около 10% слов употребляются в технической сфере, например:

der Gasprüfer (Technik.) (аппарат для анализа газовых смесей) ‘Gerät zur Analyse von Gasgemischen’.

Около 7% употребляются в сфере спорта и туризма, например: *das Korfballpendel (Sport.)* (устройство с свободно висящим на веревке мячом для тренировки ударов головой по мячу) ‘Gerät mit einem an einer Schnur frei hängenden Ball zum Trainieren von Korfbällen’.

Чуть больше 3% словарных единиц употребляются в сфере физики и ядерной физики, например: *das Ladeaggregat (Physik.)*, (устройство для зарядки аккумуляторов; зарядное устройство)

‘Gerät zum Aufladen von Akkumulatoren; Ladegerät’; *die Blaskammer (Kernphysik)*, (пузырьковая камера) ‘Gerät zum Sichtbarmachen der Bahnen ionisierender Teilchen’.

7% названий приборов приходится на медицину и электротехнику, например: *der Kraniometer (Med.)*, (устройство для измерения черепа) ‘Gerät zur Vermessung des Schädels’; *der Impulsgenerator (Elektrot.)*, (устройство для генерации электрических импульсов в единой последовательности) ‘Gerät zur Erzeugung elektrischer Impulse in gleichmäßiger Folge’.

Около 2% слов относится к военной сфере и профессиональной лексике, например: *das Minensuchgerät (Milit.)*, (устройство для обнаружения мин) ‘Gerät zum Aufspüren von Minen’;

der Gefällemesser (Fachspr.), (устройство для измерения уклонов; углоизмерительный прибор) ‘Gerät zur Messung von Gefälle; Klinometer’.

Словарных единиц, которые не имеют помет значительно больше, около 72%, т.е. имеет место описание соответствующего прибора, его назначения без указания области его применения.

Новые слова возникают постоянно и всегда тесно связаны с конкретной историей народа, с его изменениями во всех сферах жизни. Если возникает новый объект, делается новое изобретение или открытие, то этот новый денотат должен быть назван. Как видно из дефиниций, возникновение слов, обозначающих приборы, можно связать с определенным временным периодом развития общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кузнецова, Э.В. Ступенчатая идентификация как средство описания семантических связей слов [Текст] / Э.В. Кузнецова // Вопросы металингвистики : сб. ст. / Ленинград. гос. ун-т ; отв. ред. Л.Н. Засорина. – Л. : ЛГУ, 1973. – С. 84-95.
2. Куликова, И.С. Введение в языкознание [Текст] : учебник для бакалавров / И.С. Куликова, Д.В. Салмина. – М. : Юрайт, 2013. – 699 с.
3. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache [Elektronische Ressource]. – Verfüg unter: <http://www.duden.de>. – 10.12.2019.

REFERENCES

1. Kuznecova Je.V. Stupenchataja identifikacija kak sredstvo opisanija semanticheskikh svjazej slov [Step-by-step identification as a means of describing semantic relationships of words]. Zazorina L.N. (ed.) *Voprosy metalingvistiki*: sb. st. Leningrad. gos. un-t [*Metalinguistics Issues*]. Leningrad : LGU, 1973, pp. 84-95.
2. Kulikova I.S., Salmina D.V. Vvedenie v jazykoznanie: uchebnik dlja bakalavrov [Introduction to linguistics]. Moscow: Jurajt, 2013. 699 p.
4. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.duden.de> (Accessed 10.12.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.В. Авраменко, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: avramenko-viktor@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6547-7892.

Я.И. Романченко, Студентка факультета иностранных языков, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: romantschenko@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.V. Avramenko, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of German philology and Linguistics, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: avramenko-viktor@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6547-7892.

Ya.I. Ramanchanka, student of the Faculty of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: romantschenko@mail.ru.

УДК 821.161.1:82-32

Жанна Вячеславовна Костина
г. Барановичи, Беларусь

Классики русской литературы в филологической мысли Беларуси XIX века

В первой половине XIX столетия резко интенсифицируется взаимовлияние и взаимообогащение литератур через художественные переводы, а также критические оценки в разного рода публикациях – в научных статьях, в очерках о личности писателя и его творчестве, а также в художественных произведениях. В статье анализируются представления о русских писателях, характерные для филологической мысли Беларуси XIX столетия и нашедшие отражение в трудах Зориана Доленги-Ходаковского, Адама Мицкевича, Винцента Коротынского.

Ключевые слова: славянский мир, культурные влияния, литературно-общественное движение, художественный перевод, очерк.

Zhanna Vyzcheslavovna Kostsina
Baranovichi, Belarus

Classics of Russian literature in the philology of Belarus of the XIX century

In the first half of the 19th century, the mutual influence and mutual enrichment of literature through are intensified through the literary translations, also critical assessments in various publications does means: scientific articles, essays about the personality of the writer and his creation also literary work. The article analyzes the ideas about Russian writers that are characteristic of the philology of Belarus in the 19th century and are reflected in the literary of Zorian Dolengi-Khodakovsky, Adam Mitskevich, Vincent Korotinsky.

Keywords: Slavic world, cultural influences, literary and social movement, literary translation, essay.

Славянский мир XIX века был объединен единой идеей, которая направляла народы на путь социального и национального возрождения. В этих условиях самые яркие представители каждого из славянских народов, прежде всего, стремились отыскать особенное в отечественной истории и культуре. Вместе с тем поиски конкретно национальных корней, истоков приводили к мысли о существовании древней общеславянской общности, отличающейся самобытностью представлений о мире и человека, окружающую природу и космос. Славянская картина мира существенно отличалась от миропонимания народов Западной Европы, Америки, Индии.

Изучить национальные особенности каждого народа, заглянув в дохристианскую культуру, в славянском мире впервые попробовал белорус Зориан Доленга-Ходаковский (настоящее имя и фамилия Адам Черноцкий). Он родился в Минской губернии под Гайной, учился в Слуцке, поэтому называл себя «гутэйшым, или случчаком». З. Доленга-Ходаковский поддерживал теорию о происхождении славян из Индии, предложенную санскритологом Валентом Скороход-Маевским. Познакомившись с работой «Мифология славянская и российская» русского историка Андрея Кайсарова, выходца из Тамбовской губернии, наш соотечественник пишет программную работу «Славянщина до хри-

стианства». В ней обосновывается необходимость изучать устную поэзию славян, географические названия деревень, городов, рек, озер, ведь, как считает З. Доленга-Ходаковский, «славянский порядок оригинальный, присущий только нашим законодателям и предкам. Он через столько веков и в тысячах местах сохранился по сей день. В этом проявилась славянская общность и единство; отсюда должное уважение к славянам, отсюда... все славяне должны быть удостоены венцом и названием Славь» [1, С. 45]. Заслуги Ходаковского высоко оценили его современники — И. Шафарик, М. Карамзин, И. Добровского, И. Лелевель, М. Погодин, А. Пушкин, М. Гоголь, А. Мицкевич. Белорусский славяновед очень высоко ценил историографическую деятельность Николая Михайловича Карамзина, русского историка, писателя, публициста, называя его русским Плутархом. В поисках ответа на вопрос: «Когда род славянский везде и во всех отношениях был единообразным? Не было ли сего до принятия христианского закона?» [1, С. 58] — в статье «Разыскания касательно русской истории» Ходаковский высказывает гипотезу относительно географии расселения славян на севере, а также происхождения славянских князей, в частности первого владельца Туровского княжества. При этом З. Доленга-Ходаковский оспаривает мнения русского историка: «Ежели б нашему пресловутому Карамзину были прежде известны песни южно-русские и мазовецкие, как в оных упоминается гневный тур с позлащенными рогами и турица, искавшая своего взятого туренятка, то вероятно не выписал бы из-за моря Варяжского основателя городу и княжеству? Туровскому и даром бы не увеличивал бы чужой деятельности в нашей земле?» [1, С. 60]. Не ставя под сомнение авторитет Невского Плутарха, (как называет он М. Карамзина), Ходаковский смело высказывает собственные позиции относительно славяничины и племен Руси, опираясь в научном поиске на такие источники, как песни, загадки, заговоры, обычаи, что бытовали в среде посполитого люда и оставались неподлежащий чужим культурным воздействиям, в том числе влияния христианства.

За деятельностью С. Доленги-Ходаковского пристально следили участники Общества филоматов в Вильно — А. Мицкевич, Я. Чечот, А. Петрашкевич, Т. Зан, Э. Одынец, А. Ходько, которые создавали свои баллады, поэмы, романсы по фольклорным сюжетам. Адам Мицкевич пять лет прожил в России. Здесь он познакомился и подружился с лучшими представителями русской интеллигенции, писателями: Александром Пушкиным, Петром Вяземским, Евгением Баратынскому, Антоном Дельвигом, Николаем Полевым, Михаилом Погодин, Михаилом Глинкой. Особенно тесная дружба связывала Адама Мицкевича с Александром Пушкиным, свидетельством чего служат взаимные переводы их произведений. Пушкин упоминается в поэме А. Мицкевича «Дзяды». В разде-

ле «Памятник Петру Великому» описывается встреча молодых поэтов, их первичное интуитивное принятие друг друга, личностная симпатия творцов, основанная на подобном восприятии действительности и отроженная в поэтическом мелосе. Мицкевич сравнивает себя и Пушкина с двумя скалами с обеих сторон бурной течения, вершинами встречаются «в небесной синий» поэзии, где «волн шум уже не слышен им» [3, С. 484]. Как известно, с 1829 года наш земляк живет в Западной Европе, работает профессором латинской литературы Лозанского университета в Швейцарии, а после преподает в парижском Коллеж де Франс.

Откликом на смерть Александра Пушкина стала статья Адама Мицкевича «Пушкин и литературное движение в России», опубликованный во французском журнале «Глоб» 25 мая 1837 г. В нем автор раскрывает истоки творчества русского классика, отмечает увлечении Пушкина поэзией Байрона, который «слишком рано вырвал его из чудесной школы Жуковского и на долгие годы заманил в фантастические пустыни и пещеры романтизма» [3, С. 561]. Руководствуясь, пока что интуитивно, методом историзма, А. Мицкевич так воссоздает для западноевропейского читателя общественную атмосферу России XIX века: «На Севере в моральных отношениях человек становится взрослым медленнее, чем на Западе. Общественная почва здесь содержит в себе гораздо меньше элементов брожения, чем в старой Европе; литературная атмосфера, которой там дышат, не в такой степени насыщена электричеством горячих чувств. В результате Пушкин начал творить слишком рано, растратив свой талант; излишне понадеявшись на свои собственные силы, он преждевременно ринулся в высшие сферы, где самостоятельно удержаться ему было трудно, и он попал в байроновскую орбиту, кружился вокруг этой звезды, как планета, что входило в ее систему и блестела ее светом. И действительно, в его произведениях первого периода все байроновское — и тема, и характеры, и идея, и форма» [3, С. 562]. Сближение Пушкина с царем Николаем I, за которое поэта обвиняли в честолюбии, предательстве патриотическим идеалам, Мицкевич обосновывает как тонкий психолог. По его мнению, самодержавец, пригласив творца на аудиенцию, «проявил предусмотрительность: он сумел оценить поэта; он понял, что Пушкин был слишком умным, чтобы злоупотреблять этой исключительной привилегией (поэт мог печатать все, не прося разрешения в цензуре), и очень благодарный душою, чтобы не сохранить благодарную память о такой необычный подарок» [3, С. 564]. Рассматривая поэмы «Цыгане», «Мазепа», роман «Онегин», драму «Борис Годунов» с позиций историка литературы, Адам Мицкевич отмечает переходы Пушкина от одной творческой манеры к другой. Высоко оценивая литературное движение в России, он пишет: «Жуковский, поэт, полный благородства, утонченности чувств; Крылов, баснопи-

сец, богатый на фантазии, несравненный по выразительности слова; князь Вяземский, который своим красноречием мог бы прославиться даже среди французов, никто, однако, не заменит Пушкина» [3, С. 566]. Статья «Пушкин и литературное движение в России» был подписан так: «Друг Пушкина».

В «Лекциях о славянские литературы в Колледж де Франс (Париж)» наш соотечественник рассматривал деятельность Ломоносова в области филологии. Он утверждал, что русские писатели довольствуются только пением дифирамбов этому сообразительному ученому, называя его Петром Великим в литературе, и высказывал необходимость рассматривать поэзию этого реформатора с позиций литературных влияний: «Я думаю, что литературная борьба, которую вела тогда в Германии новая школа Бодмера и Брейтингера со старой школой силезских поэтов, борьба, что вызвало много шума, привлекло внимание Ломоносова и, возможно, вселило в него мысль о введении в России такой же реформы, которую Бодмер вводил в Германии» [3, С. 568].

Еще один крупный представитель филологической культуры Беларуси XIX века, который стремился познакомить соотечественников с соседней литературой, – Винцесь Коротынский, белорусский писатель и переводчик. Обвиняемый в антицарской пропаганде, он в 1866 году оставляет Вильнюс и работает как журналист в различных изданиях, а также составляет статьи для польской энциклопедии и «Календаря Яворовского» – биографические очерки о М. Ю. Лермонтове, Н. В. Гоголе, А. Э. Одынце, Ю. И. Крашевском, А. Мицкевиче. В статье «Николай Гоголь», вкратце излагая биографию, по его словам, «славянского юмориста», автор делает акцент на местном произношении фамилия *Noholami*, чтобы засвидетельствовать пинско-туровские корни рода писателя. В. Коротынский описывает ранние попытки творчества, когда М. Гоголь еще только ищет собственную тропу, и отмечает, что, найдя соответствующее направление, «в ряде работ, одинаково пре-

красно задуманных и с большой художественностью выполненных, начал он рисовать ежедневную окружающую действительность. ≤...≥ Каждое из этих произведений можно сравнивать с самыми гениальными живописными работами фламандской школы, яснее таким глубоким наблюдением, впечатляет таким сильным концентрированием характеристики, завораживает такою свободой кисти, что только самые знаменитые английские мастера юмористики могут тягаться с Гоголем» [2, С. 224]. В. Коротынский стремится раскрыть природу таланта Гоголя, акцентируя внимание на оригинальной, даже гениальной композиции поэмы «Мертвые души», особенностях создания персонажей, которые возвышаются до образов-типов: «Гоголь был юмористом в глубоком значении того слова: не бессмысленная издевка, не легкомысленный шутка, а глубокая боль и скорбь проявлялись в его смехе. Прикованный природой своего таланта к вслушиванию в ничтожные мелочи жизни, чувствуя их диссонанс со звуками идеала, который в душе своей носил, он невыразимо страдал и отчаялся, и это отчаяние без надежды породило тот юмор, который с весельем ничего общего не имеет» [2, С. 225]. В финале своих рассуждений автор статьи «Николай Гоголь» указывает на недостаточный уровень переводов произведения русского классика на польский язык и надеется, что следующие издания «искупят грехи предыдущих переводчиков» [2, С. 225].

Таким образом, в филологической культуре Беларуси XIX века сложилась довольно представительная течения творцов и мыслителей, которые ставили цель познавать литературу соседнего народа, приближать ее через переводы к активной читательской аудитории, объясняет авторский замысел и способы ее интерпретации в произведениях русских писателей с позиций тогдашней литературоведческой науки. Это способствовало формированию представлений о общеславянскую литературную пространство, где царил гуманистические идеалы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Даленга-Хадакоўскі, З. Выбранае / Зарыян Даленга-Хадакоўскі. – Мінск : Кнігазбор, 2007. – 448 с.
2. Каратынскі, В. Творы / В. Каратынскі. – Мінск : Маст. літ., 2007. – 309 с.
3. Міцкевіч, А. Выбраныя творы / Адам Міцкевіч. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2003. – 640 с.

REFERENCES

1. Даленга-Хадакоўскі З. Выбранае. Мінск: Кнігазбор, 2007. 448 p.
2. Каратынскі В. Творы. Мінск: Маст. літ., 2007. 309 p.
3. Міцкевіч А. Выбраныя творы. Мінск: Беларускі кнігазбор, 2003. 640 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ж.В. Костина, аспирант (соискатель) филиала «Институт литературоведения имени Янки Купалы» ГНУ «Центр исследований белорусского культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», старший преподаватель кафедры филологии ГУО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Беларусь, e-mail: 453463@tut.by, ORCID: 0000-0001-7237-9628.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Zn.V. Kotsina, Graduate Student of the branch «Yanka Kupala Institute of Literary Studies», «Center for Studies of Belarusian Culture, language and literature of the National Academy of Sciences of Belarus», Senior Lecturer, Department of Philology State Institution «Baranavichy State University», Baranovichy, Belarus, e-mail: 453463@tut.by, ORCID: 0000-0001-7237-9628.

УДК 070

Екатерина Анатольевна Кухаренко

г. Донецк, ДНР

Валерия Николаевна Сухаревская

г. Донецк, ДНР

Социальная мобилизация донецкой молодежи посредством СМК: направления и пути коммуникации

Данная статья посвящена рассмотрению социальной журналистики в Донецкой Народной Республике как механизма социальной мобилизации современной молодежи. Актуальность выбранной темы заключается в том, что ныне в медийной среде особую популярность набирает тенденция привязывать ньюс-поводы к острой социальной проблематике, социальным явлениям, дабы вызвать у читателя, зрителя, слушателя, пользователя чувство причастности к излагаемому контенту, простимулировать его к определенному действию, выраженному в активации гражданской позиции, противостоянию глобальным проблемам в современном обществе и т.д. Проанализирован социальный контент в СМК Республики, определены его основные тематические направления, выявлены инструменты мобилизующей способности изданий донецких медиа. Посредством опроса авторами статьи установлена иерархия ценностных ориентиров молодого населения от 14 до 30 лет, а также самые популярные каналы медийной коммуникации с молодежной целевой аудиторией. Практическое значение работы заключается в том, что данный феномен социальной журналистики, в контексте социальной мобилизации молодежи, малоизучен. Проведенные исследования станут основой для дальнейшего углубленного изучения темы и составления рекомендаций по расширению тематических направлений социальной мобилизации, разножанровому подходу к их подаче, новым мультимедийным возможностям побуждения донецкой молодежи к проявлению активной гражданской позиции.

Ключевые слова: социальная журналистика, ценностные ориентиры, социальная мобилизация, молодежь, СМК.

Ekaterina Anatolievna Kukharenko

Donetsk, DPR

Valeria Nikolaevna Sukharevskaya

Donetsk, DPR

Social mobilization of Donetsk youth through the QMS: directions and ways of communication

This article is devoted to the consideration of social journalism in the Donetsk People's Republic as a mechanism for the social mobilization of modern youth. The relevance of the chosen topic lies in the fact that nowadays, in the media environment, the tendency to link news events to acute social issues, social phenomena is gaining special popularity, in order to arouse the reader, viewer, listener, user a sense of involvement in the stated content, to stimulate it to a specific action, expressed in the activation of citizenship, opposition to global problems in modern society, etc. The social content in the QMS of the Republic is analyzed, its main thematic areas are identified, the instruments of mobilizing ability of the Donetsk media publications are identified. Through a survey, the authors of the article established a hierarchy of value guidelines for young people from 14 to 30 years old, as well as the most popular media communication channels with a youth target audience. The practical significance of the work lies in the fact that this phenomenon of social journalism, in the context of the social mobilization of youth, is poorly understood. The conducted studies will become the basis for further in-depth study of the topic and making recommendations on expanding the thematic areas of social mobilization, a multi-genre approach to their presentation, new multimedia opportunities for encouraging Donetsk youth to show an active citizenship.

Keywords: social journalism, value guidelines, social mobilization, youth, mass media.

Введение. Социальная сфера с присущими ей характеристиками, относительной самостоятельностью, целостностью, функциональностью, инертностью и персонифицированностью формирует определенные условия и подходы к освещению социальной направленности в масс-медиа. От социальной журналистики ждут особого внимания к человеку, как к основе общества, понимание и правильное отражение проблемных аспектов его жизни, формирование и развитие в обществе гражданского самосознания, защиты прав и свобод человека, его интересов.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что ныне в медийной среде особую популярность набирает тенденция привязывать ньюс-

поводы к острой социальной проблематике, социальным явлениям, дабы вызвать у целевой аудитории (ЦА) чувство причастности к излагаемому контенту, простимулировать ее к определенному действию, выраженному в активации гражданской позиции, противостоянию глобальным проблемам в современном обществе. Это связано, прежде всего, с процессами и явлениями в социуме: терактами, военными конфликтами, эмиграцией населения, бедностью, болезнями, проблемами бездомных животных и многим другим. Наше исследование заключается в том, чтобы изучить феномен социальной журналистики, а также ее особенности в СМК Донецкой Народной Республики, прежде всего, связанные с социальной мобилизацией молодежи.

Цель работы – выявить в медиа ДНР направления социальной мобилизации молодежи посредством социальной журналистики. Главное отличие социальной журналистики от других направлений заключается в функциональной направленности, тематике и авторской позиции, выражаемой в материалах. Данное направление журналистики выделяется особым вниманием к человеческой судьбе и к освещению повседневных проблем общества – это основа социальной журналистики [1, С.18].

Социальная журналистика персонифицирована. В ней главное – не объем и следование правилам, предписанным тому или иному жанру, а действенность, понимание журналистом потребностей аудитории и разрешение освещаемой проблемы. Далее мы считаем нужным дать определение термину «социальная журналистика» для того, чтобы понимать различия, выделяемые в разных источниках.

Понятие «социальная журналистика» вызывает у специалистов недоумение из-за многозначности слов «социум», «социальное» и «журналистика». В СМИ эти слова традиционно используют в конкретном значении: материалы об обществе, что неверно, ведь любая журналистика занимается отражением фактов и событий из жизни людей, то есть общества. У социальной журналистики есть свои характеристики, отражающие ее отличия и особенности. Так И.М. Дзялошинский полагает, что этот вид журналистики выделяется еще и тем, что пытается найти проблемам адекватное решение, стать своеобразным участником событий [2, С.38]. Некоторые исследователи отождествляют социальную журналистику с термином «журналистика соучастия», рассматривая их в качестве синонимов. К примеру вышеупомянутый профессор массовых коммуникаций НИУ ВШЭ Дзялошинский, говорит, что такая модель требует от журналиста полного погружения в какое-то сообщество, для того, чтобы он позиционировал себя как его часть. Это нужно, чтобы решать проблемы вместе с аудиторией, ставя себя на место героев. «Главная мысль — рассмотрение объектов материала не в качестве пассивных созерцателей, а как полноправных участников в решении проблемы». [2, С.21]

Мобилизация же молодежи происходит в несколько этапов и силами различных социальных структур. К этому процессу часто прибегает государство, общественность, средства массовой коммуникации. Последние, в свою очередь, являются инструментом информационного вовлечения молодежи. По словам Н.В. Розенберга: «В современном мире СМК выступают не менее значительным фактором социального влияния, чем традиционные институты: семья, образование, государство и другие. СМК являются основным источником информации о мире на сегодняшний день, средством формирования новой информационной среды» [3]. Также медиа – это активатор, пропагандирующий определенные жизненные ценности. В.А.

Ядов считает, что именно ценностные ориентации выступают критериями принятия жизненно важных решений в ситуациях морального выбора [5].

Результаты. Если говорить о функциях социальной журналистики, то можно выделить следующие:

- помощь конкретному лицу в понимании и разработке решения его проблемы;
- открытие и освещения новых проблемных тем, которые есть в обществе. Вывод их на новый уровень, развитие и отслеживание их динамики. Поддержание творческой и гражданской активности населения;
- создание возможностей для выражения конфликтных ситуаций, недопущение умалчивания о трудных ситуациях, объяснение значимости общественного самосознания;
- информирование аудитории о состоянии общества и страны;
- стремление к диалогу между разными группами и классами на равных;
- поддержание равновесия интересов, разрешение проблемных и спорных ситуаций между двумя сторонами конфликта, помощь в нахождении решения;
- продвижение идеи гуманного, толерантного и терпимого отношения друг к другу, а также к любым общественным движениям.

Отсюда следует, что социальная журналистика представляет актуальную информацию обо всех сферах общества и его социальных группах. Человек и его жизнь в обществе составляют ядро социальной журналистики. Для того чтобы понять, на каких ценностных ориентирах строиться принятие решений у современной молодежи Донца, был проведен опрос парней и девушек от 14 до 30 лет.

Анкета состояла из пяти разноплановых вопросов, а именно: какие ценностные ориентиры находятся в приоритете, какие СМК ДНР популярны среди донецкой молодежи, какие социальные сети востребованы в социуме, а также вопросы о том, что делают молодые люди с помощью социальных сетей, и подписаны ли они в соцсетях на новостные группы. Ведь уже ни для кого не секрет, что социальные сети являются чуть ли не главным способом общения и времяпровождением у молодых людей. Наша задача, как раз, отчасти и состояла в том, чтобы понять: могут ли соцсети стать «мостом» в мобилизации молодежи.

63.5% – это были респонденты мужского пола, 36.5% – женского. Касательно возраста, то данные выглядят так: 11.3% – от 14 до 18 лет; 60.4% – от 19 до 25 лет; 28.3% – от 26 до 30 лет.

Результаты показали:

- на первое место среди ценностных приоритетов 56.3% опрошенных выносят семью/любовь;
- 14.5% – профессиональную деятельность;

- 10.9% – благотворительность / волонтерство;
- 9% – свободу;
- 5.4% – образование/самообразование;
- 1.8% – развлечения.

Затем было выявлено, контент каких СМИ Республики является самым потребляемым молодежной ЦА. Согласно опросу, 50% респондентов выбирают в качестве источника информации новостной портал ДНР – dnronline.su, 30% респондентов – «Комсомольскую правду. Донецк-Луганск» donetsk.kp.ru, 10% – «Донецкое время» dnr-pravda.ru, 5.5% – деловой-портал dnr-live.ru и 4.5% молодых людей ответили, что доверяют другим источникам.

Для эффективной мобилизации СМИ нужно предоставлять актуальную информацию по востребованным ценностным ориентирам современной молодежи. Это дает богатый материал для изучения и решения социальных проблем, а именно привлечение к этому процессу молодого поколения.

Для того, чтобы описать заданную тему в полном объеме необходимо знать, какие темы и в каких жанрах представлены в информационном пространстве ДНР. С этой целью был проведен мониторинг СМИ. В качестве источников были взяты сайты изданий «Комсомольская правда», «Донецкое время», новостной портал ДНР dnronline.su, деловой-портал dnr-live.ru. Также были проанализированы их официальные группы в социальной сети «ВКонтакте».

Контент-анализ «Комсомольской правды» показал, что наиболее часто освещается тема «Благотворительность». В ней наблюдается широкое жанровое разнообразие и высокое количество публикаций. Наименьшее внимание уделяется теме «Работа» и «Здоровый образ жизни». Следующим источником является «Донецкое время»: тема «Здоровый образ жизни» в издании практически не освещается, объемно представлена тема «Работа». Новостной портал ДНР dnronline.su содержит меньше всего публикаций по теме «Семья», остальные темы социальной мобилизации молодежи присутствуют в разных пропорциях. В жанровом отношении преобладают информационные заметки. Четвертый источник – интернет-портал dnr-live.ru. Темы «Работа» и «Здоровый образ жизни» не охвачены, а контент по оставшимся темам подается исключительно в информационном жанре.

Заключение. Можно констатировать, что широко представлены жанровые вариации и большое количество публикаций по социальной мобилизации молодежи в издании «Комсомольская правда». Она старается соответствовать ожиданиям

читателей, оперативно публиковать новости обо всех общественных сферах. Также медиа дает возможность ЦА поучаствовать в различных тематических акциях, благотворительных мероприятиях посредством своего ресурса. Газета развивает идею гражданского сознания, самосознания, мобилизации молодежи и вовлечение её в действие. [4, С.74] Менее всего выражена социальная мобилизация молодежи на ресурсе портала dnr-live.ru.

Другие вышеуказанные СМИ пока не справляются с поставленной задачей. В ходе исследования мы выявили, что они публикуют очень мало материалов по темам молодежных ценностей. Из-за этого их нельзя назвать полностью пригодными для социальной мобилизации.

Общая тенденция всех просмотренных СМИ – преобладание информационного жанра, отсутствие аналитики, налаживания активной обратной связи с ЦА, использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в навигации и коммуникации с молодежной аудиторией 85% материалов проанализированных СМИ относятся к информационным жанрам (заметка, репортаж, интервью, отчет).

Поскольку информационное пространство ДНР ограничено, в силу происходящих военных действий, на данном этапе социальная журналистика в Республике развивается достаточно медленно. Возможности нашего дальнейшего исследования состоят в составлении рекомендаций для СМИ ДНР как эффективного общественного рычага мобилизации молодежи. Ведь ее идеалы, энергичность и широта взглядов играют центральную роль в процессе развития общества. И для такого развития молодежь должна получить мощную информационную, разъяснительную поддержку со стороны медиаресурсов.

Исходя из вышесказанного, журналистика приобретает новую функцию — «модератор диалога». Это значит, что она способна и должна создавать пространство для диалога между различными социальными группами вне зависимости от их целей и идей, в ходе которых могут разрешаться существующие конфликты, а также предотвращаться новые. Журналистика как единое образующее начало должна объединять разрозненные группы людей, вовлекать их в активную общественную жизнь, искать пути сближения и точки соприкосновения. В современном обществе, раздираемом конфликтами, это как никогда необходимо. «Журналистика соучастия» имеет силу перевести общественные конфликты с уровня междоусобных перепалок и войн на уровень разумного и открытого диалога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гессен, М.Н. По жизни: пособие по социальной журналистике [Текст] / М.Н. Гессен. – М. : Юнисеф, 2002. – 432 с.
2. Дзялошинский, И.М. Журналистика соучастия. Как сделать СМИ полезным людям [Текст] / И.М. Дзялошинский. – М. : Престиж, 2006. – 104 с.
3. Розенберг, Н.В. Институт средств массовой информации и коммуникации как фактор развития социальной мобильности современной молодежи [Текст] / Н.В. Розенберг, А.В. Логинов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4 (28). – С. 78-85.
4. Чернега, О.П. Гражданская журналистика: характерные черты и методы [Текст] / О. П. Чернега // Социальная журналистика: профессия и позиция. – М. : АСИ, 2005. – 155 с.
5. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция [Текст] / В.А. Ядов. – 2-е расш. изд. – М. : ЦСПиМ, 2013.

REFERENCES

1. Gessen M.N. Po zhizni: posobie po social'noj zhurnalistike [In life: a guide to social journalism]. Moscow: Junisef, 2002. 432 p.
2. Dzialoshinskij I.M. Zhurnalistika souchastija. Kak sdelat' SMI poleznym ljudjam [Journalism of complicity. How to make the media useful to people]. Moscow: Prestizh, 2006. 104 p.
3. Rozenberg N.V., Loginov A.V. Institut sredstv massovoj informacii i kommunikacii kak faktor razvitija social'noj mobil'nosti sovremennoj molodezhi [Institute of Mass Media and Communication as a Factor in the Development of Social Mobility of Modern Youth]. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki* [News of higher educational institutions. Volga region. Humanitarian sciences], 2013, no. 4 (28), pp. 78-85.
4. Chernega O.P. Grazhdanskaja zhurnalistika: harakternye cherty i metody [Citizenship Journalism: Features and Techniques]. *Social'naja zhurnalistika: professija i pozicija* [Social Journalism: Profession and Position]. Moscow: ASI, 2005. 155 p.
5. Jadov V.A. Samoreguljacija i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti: dispozicionnaja koncepcija [Self-regulation and prediction of social behavior of a person: dispositional concept]. Moscow: CSPiM, 2013.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Кухаренко, старший преподаватель кафедры журналистики филологического факультета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: k.mazokha@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4747-1569

В.Н. Сухаревская, студентка 3 курса направления подготовки «Журналистика» филологического факультета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: valera.sukharevskaya@mail.ru. ORCID: 0000-0002-6961-9288

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Kuharenko, Senior Lecturer, Department of Journalism, Faculty of Philology, Donetsk National University, Donetsk, Donetsk People's Republic, e-mail: k.mazokha@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4747-1569

V.N. Sukharevskaya, 3rd year student, Department of Journalism, Faculty of Philology, Donetsk National University, Donetsk, Donetsk People's Republic, e-mail: valera.sukharevskaya@mail.ru. ORCID: 0000-0002-6961-9288

УДК 811.111

Наталья Юрьевна Филистова

г. Сургут

Наталья Владимировна Кадоркина

г. Сургут

Лингвистические особенности категории времени и пространства в романе Брэма Стокера «Dracula»

Данная статья содержит в себе описание таких категорий художественного текста как время и пространство и выявление лингвистических средств, репрезентирующих их. Материалом для исследования послужил роман самого яркого представителя мистического и готического направления Брэма Стокера «Dracula». Роман повествует о загадочном и хитром Графе Дракуле из Трансильвании. Целью исследования является описание лингвистических средств, которые формируют категории пространства и времени в исследуемом романе. Для достижения поставленной цели используются описательный метод, сравнительный метод, метод сплошной выборки, фреймовый анализ и метод концептуального анализа. Итогом исследования является описание пространственно-временных характеристик мистического романа посредством научного описания особенностей хронотопа, исследование роли концепта TIME, характерного при создании мистического жанра.

Ключевые слова: время, пространство, хронотоп, гетеротопия, концепт, фреймовый метод, мистический нарратив.

Natalia Yuryevna Filistova
Surgut
Nataliya Vladimirovna Kadorkina
Surgut

Linguistic peculiarities of the category of time and space on the basis of the novel "Dracula" by Bram Stoker

This article is devoted to the description of linguistic means of time and space in the literature of mystical genre. The text of the most famous mystical novel of Bram Stoker called "Dracula" was the material of the research. The novel tells the story of the mysterious and cunning Count Dracula from Transylvania. The goal of the article is to study and describe the linguistic means that form the categories of space and time in the novel under study. This goal is achieved with the use of a descriptive method, a comparative method, a continuous sampling method, frame analysis and a conceptual analysis. The result of the study made it possible to highlight the frame structure of concept TIME and chronotope under consideration on the material of the mystical novel.

Keywords: time, space, chronotope, heterotopy, concept, frame method, mystical narrative.

Цель нашего исследования заключается в анализе таких характеристик художественного текста как время и пространство. Категории времени и пространства представляется возможным исследовать на материале мистических романов и повестей, где пространство и время чаще всего неразрывны. Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой, «важнейшими текстовыми отношениями, которые передаются в любом литературном произведении, являются время и пространство. Прежде чем начать повествование, автор должен определить местоположение персонажа и временной период, когда совершаются события» [9, С. 46]. Мистические произведения содержат в себе повествование об ужасах, увлекательном сюжете о сверхъестественных существах. Кроме того, «произведения мистического нарратива привлекают внимание читателей своей таинственностью и захватывающим сюжетом. Картина мистического жанра является яркой, неоднозначной, волнующей и тревожной» [6, С. 132]. События в таких произведениях могут повторяться снова и снова, герои могут перемещаться во времени и пространстве, они могут путешествовать в прошлое и будущее.

Образ времени и пространства характеризует понятие хронотоп, которое исследовалось такими учеными как М.М. Бахтин, Р.И. Енукидзе, Н.Д. Арутюнова, Л.Г. Бабенко, И.Р. Гальперин и многими другими. По мнению И.Р. Гальперина, хронотоп – это текстовая универсалия, формируемая определенной лексикой, с использованием различных временных форм английского языка, а также характеризуется специфическим развитием сюжетной линии. М.М. Бахтин характеризует хронотоп как определенную связь между временем и пространством. По-нашему мнению, трактовка И.Р. Гальперина наиболее удачно передает определение хронотопа, так как акцентируется внимание на лексике, грамматике и особенностях сюжета, составляющих художественное произведение и характеризующих его время и пространство [5, С. 1].

В художественном произведении хронотоп содержит в себе: время, пространство и субъект.

Возможно рассмотрение хронотопа в двух аспектах, во-первых, это совокупность трех факторов (время, пространство и субъект), во-вторых, это ощущение перемещения, формируемое у читателя.

Характерной чертой для готических или мистических произведений является использование гетеротопии при описании пространственно-временных характеристик. Гетеротопия характеризуется как определенное пространство, реальное или несуществующее, являющееся отражением фантазии автора. Несуществующее пространство было названо *Placeless place*. Населяют такое пространство сверхъестественные существа, чаще всего, главные герои произведения. М.М. Бахтин выделил особый тип пространственно-временной формы – «Замковое время» (хронотоп Замка), где центральная территория совершения событий – замок [3, С. 50; 5, С. 9,13]. Как отмечают Н.Ю. Филистова и Н.В. Кадоркина, «исследуемый литературный жанр характеризуется наличием готических архитектурных зданий и сооружений, чаще всего действия разворачиваются в период Средневековья» [10, С. 63].

В исследуемом романе Брэма Стокера «Dracula» категорией гетеротопии выступает замок Графа Дракулы, находящийся в Трансильвании: «*Suddenly, I became conscious of the fact that the driver was in the act of pulling up the horses in the courtyard of a vast ruined castle, from whose tall black windows came no ray of light, and whose broken battlements showed a jagged line against the moonlight sky*», «Внезапно, я понял, что возница останавливает лошадей во дворе огромного полуразрушенного замка, его высокие окна были темные, а разбитые зубчатые стены неровно линией вырисовывались на фоне залитого лунным светом неба». Замок Дракулы отражает суть самого Графа Дракулы, являясь темным, мрачным местом. «*The castle was built on the corner of a great rock, so that on three sides it was quite impregnable, and big windows were placed here...*», «Замок был построен на углу большой скалы, так что с трех сторон он был совершенно неуязвим, и здесь были установлены большие окна...» [11, С. 18, 39]. Однако Замок для Графа является

еще и убежищем от его врагов, где он всегда может защититься от нападения. Замок содержит в себе историю, он хранит воспоминания об историческом прошлом людей, которые его населяли.

Хронотоп в художественном произведении является определенной ценностью, где неразрывно связаны время с пространством. Нами был исследован хронотоп дороги в мистическом романе Брэма Стокера. Хронотоп дороги отличается рядом особенностей, во-первых, пространственно-временная категория состоит из времени, которое вливается в определенное пространство и течет по нему, во-вторых, основным пластом выступает течение времени. В таком романе как «Dracula» хронотоп дороги занимает особое место.

Главный герой романа, Джонатан Харкер, должен был преодолеть длинный путь до Замка Графа Дракулы. Время то ускорялось с бешеной скоростью, то замедлялось во время путешествия до Замка: «*The road was rugged, but still we seemed to fly over it with a feverish haste*», «Дорога была неровная, но, тем не менее, мы неслись по ней с невероятной, прямо лихорадочной скоростью». Героя охватывал страх и неопределенность перед таким путешествием, все было для него в новинку: «*It seemed to me that we were simply going over and over the same ground again...*», «Мне казалось, что мы попросту кружим на одном месте...» [11, С. 11, 15]. Дорога до Замка сменялась различными местоположениями и разным течением времени, но герой даже не заметил, как добрался до Замка, будто время и пространство слилось воедино.

Таким образом, рассмотренные нами хронотопы, содержат в себе сюжетобразующее значение, где находятся сюжетные узлы романа. Особое сгущение и конкретизация времени на участках пространства создает возможность изображения определенных сцен, исследуемого нами мистического романа «Dracula» [3, С. 65].

В рамках нашего исследования рассмотрим концепт TIME, как главную категорию жизнедеятельности человека и его ценность. Исследование концепта TIME позволяет рассмотреть особенности восприятия времени, которое формирует окружающий мир в художественном произведении.

По словам Н.Ю. Филистовой, «поворот лингвистики к целостному тексту как объекту исследования поставил ученых перед необходимостью исследования концептуального смысла текста (А.Е. Кибрик, В.В. Красных, В.А. Маслова)» [8, С. 95].

Е.В. Сергеева характеризует концепт как универсальную семантическую категорию для определенного языка, которая может быть отражена в сознании человека и обозначается словами (словосочетаниями) исследуемого языка. В.И. Карасик дает следующее определение концепту - это некие когнитивные образования, которые являются значимыми и осознаваемыми, и хранятся в памяти

людей. Приведенные толкования термина концепт объединены тем, что оба автора обращают внимание на сознание и память людей, при характеристике концепта, однако, трактовка Е.В. Сергеевой, фокусирует внимание на семантической составляющей категории различных концептов, что является важным при исследовании [1, С. 87; 4, С. 63].

Филистова Н.Ю. отмечает, что «концептуальная информация семантически выводится из всего текста, поэтому нацеленное на её выявление исследование может заключаться в обнаружении и интерпретации базового концепта того или иного литературного произведения» [7, С. 46].

В нашем исследовании, для анализа концепта TIME, использовался метод фреймового анализа. Метод фреймового анализа подразумевает выделение фреймов (фрейм – это абстрактный образ, знание, описываемое с помощью лексических средств). Фрейм состоит из некоторого количества слогов, содержащих описание исследуемого концепта [2, С. 2].

Нами были выделены фреймы, составляющие концепт TIME в мистическом произведении Брэма Стокера «Dracula». Структура концепта TIME представлена на Рис. 1.

Нами был рассмотрен фрейм MOVEMENT, составная часть концепта TIME, в романе Брэма Стокера «Dracula». В исследуемом романе, данный фрейм характеризует движение такой характеристики как время. Время движется, меняет свое положение в ходе произведения, приходит и уходит. «*It was so near the time of starting that I had no time to ask anyone else, for it was all very mysterious and not by any means comforting*», «Приближался час моего отъезда, и я не успевал расспросить еще кого-нибудь, а все выглядело загадочно и тревожило меня». В данном примере наступление времени отъезда в замок Графа для главного героя было связано со страхом и неизвестностью, так как ходили тревожные слухи по поводу личности Графа Дракулы. На примере следующей цитаты из романа, мы наблюдаем непосредственное приближение времени, когда герои ждут хороших событий: «*But the time will come when your trust shall be whole and complete in me, and when you shall understand as though the sunlight himself shone through*», «Однако придет время, и вы поймете - тьма отступит, и в солнечных лучах все тайное станет явным» [11, С. 8, 170].

Фрейм DAILY DESCRIPTION описывает суточные характеристики категории времени: вечер, ночь, день и другие. Наиболее популярной суточной характеристикой, в исследуемом романе, является ночь и вечер. «*As the evening fell it began to get very cold, and the growing twilight seemed to merge into one dark mistiness the gloom of the trees...*», «С наступлением вечера становилось холоднее и сумерки сгущались и окутывали пеленой деревья...».

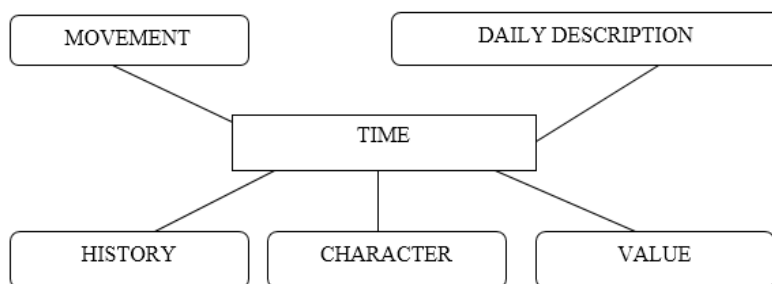


Рис. 1. Структура концепта TIME

В данном примере, наступление вечера характеризует нагнетание ужаса при наступлении темноты. Вечер и ночь в романе «Dracula» являются основным временем, когда происходят события, так как Дракула и другие существа активны в данное время суток. Ночной разговор с кучером, во время поездки до замка, происходит в ночное время суток и вызывает у Джонатана Харкера сомнения и страх: *"The night is chill, mein Herr, and my master the Count bade me take all care of you..."*, *"Ночь холодная, Граф попросил позаботиться о вас..."* [11, С. 12, 15].

Обратимся к фрейму HISTORY, интересным является то, что автор как бы возвращает читателя в прошлое время, предлагая описание войны с Турцией, где участвовал Граф Дракула: *"... and to us for centuries was trusted the guarding of the frontier of Turkey-land..."*, *"...и уже целые столетия, как нам было поручено охранять границы с Турцией..."*. В данном примере Граф сообщает Джонатану Харкеру об огромном количестве времени, проведенного на войне, это факт во многом характеризует Графа как существо, живущее уже целые столетия. *"If it be so, then was he no common man; for in that time, and for centuries after, he was spoken of as the cleverest and the most cunning, as well as the bravest of the sons of the 'land beyond the forest'."*, *"Если это действительно так, то он был необыкновенным человеком, так как и в те времена и много времени спустя о нем шла слава, как о хитром и лукавом человеке из так называемого 'Залесья'"*. Данная цитата из романа характеризует Графа Дракулу как давно известного хитрого и коварного существа, живущего уже довольно долгое время [11, С. 32, 237].

Мы исследовали такой фрейм как CHARACTER, обозначающий личное время персонажа в художественном произведении «Dracula». Несмотря на то, что Граф Дракула является отрицательным героем произведения, он не держит Джонатана Харкера насильно в своем замке: *"Not an hour shall you wait in my house against your will, though sad am I at your going, and that you so suddenly desire it"*, *"Пойдемте со мною, мой дорогой друг, я и часу не буду оставлять вас против вашей воли."* Для Графа Дракулы личное время его

гостя является неприкосновенным. Роман «Dracula» повествует так же о личных отношениях между героями, например о дружбе, о времени, которое герои провели вместе: *"John, you have been my friend now many years..."*, *"Джон, ты мне друг уже много лет..."* [11, С. 52, 165].

Фрейм VALUE, как немаловажная часть концепта TIME, описывает такую характеристику времени как его ценность. Герои пытались нарушить планы Графа Дракулы, но для этого было мало времени: *"If so, time was precious; for, now that he had achieved a certain amount of distribution, he could, by choosing his own time, complete the task unobserved"*, *"Если так, то время дорого, так как теперь Граф может перевезти их так, что никто ничего не заметил"*. Время является очень значимым фактором в исследуемом романе. В следующем примере, герои, объединивших против Графа Дракулы, ценят время близких людей, помогая при этом друг другу: *"...not on my account, but because I know your time must be precious—I have written it out on the typewriter for you."*, *"...для меня это не важно, но ваше время, я знаю, очень ценно, – я могу дать вам мой дневник, переписанный для вас на пишущей машинке"* [11, С. 182, 260].

Таким образом, проанализировав роман Брэма Стокера «Dracula», мы выяснили, что языковая репрезентация категорий пространства и времени содержит в себе описание нескольких важных параметров. Во-первых, характеристика хронотопа, нами был проанализирован хронотоп Замка и хронотоп Дороги. Хронотоп в романе «Dracula» несет в себе сюжетобразующее значение, содержит в себе объект, пространство и время события. Во-вторых, нами был исследован концепт TIME. С использованием фреймового метода мы проанализировали фреймы, составляющие данный концепт, были выделены следующие слоты: VALUE, CHARACTER, HISTORY, DAILY DESCRIPTION, MOVEMENT в исследуемом романе «Dracula». Пространство и время в мистическом романе Брэма Стокера «Dracula» отличаются неразрывной связью, которую мы наблюдаем при характеристике хронотопа и концепта TIME.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Елизова, Т.К. Специфика научного концепта «время» в английском и русском языках [Текст] / Т.К. Елизова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2012. – С. 87-89.
2. Опарин, М.В. К вопросу о методике исследования концепта (на материале корпусно-ориентированного фреймового метода Конердинга-Фраас) [Текст] / М.В. Опарин // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – Абакан : Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2014. – С. 20-23.
3. Осовский, О.Е. Готическая традиция в англоязычной прозе: история и современность (обзор) [Текст] / О.Е. Осовский // Социальные и гуманитарные науки. Сер.7. Литературоведение. – М. : Отечественная и зарубежная литература, 1998. – С. 48-66.
4. Сергеева, Е.В. Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификации [Текст] / Е.В. Сергеева // Сибирский филологический журнал. – 2006. – № 1-2. – С. 63-69.
5. Троицкая, А.Л. Интертекстуальный хронотоп готического романа (на материале англоязычных произведений) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Троицкая Анастасия Леонидовна. – СПб., 2008. – 21 с.
6. Филистова, Н.Ю. Вербализация концепта Mystery в мистическом нарративе (на материале произведения Брэма Стокера «Dracula») [Текст] / Н.Ю. Филистова, Н.В. Кадоркина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 341-345.
7. Филистова, Н.Ю. Концептуальная семантика детективного нарратива (на материале текстов английских и русских рассказов) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Иностранные языки сегодня – 2010: тенденции и перспективы в Российском образовании : материалы междунар. науч. конф. / отв. ред. В.М. Глушак. – Сургут : Сургут. гос. ун-т. ХМАО–Югры, 2010. – С. 46-47.
8. Филистова, Н.Ю. Лингвистическое исследование концепта «Crime» в английских детективных рассказах [Текст] / Н.Ю. Филистова // Язык и культура: лингвистические, переводческие и лингводидактические аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Сургут : Департамент образования и молодежной политики ХМАО–Югры, ГБОУ ВПО «СурГУ ХМАО–Югры», Ассоциация преподавателей английского языка Сургута и Сургутского район, 2012. – С. 95-100.
9. Филистова, Н.Ю. Лингвистические особенности категории художественного времени (на материале психологических рассказов М. Спарк) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Филологические науки в МГИМО. – 2018. – Т. 3, № 15. – С. 132-137.
10. Филистова, Н.Ю. Цветосюжет в мистическом нарративе (на материале романа Брэма Стокера «Dracula») [Текст] / Н.Ю. Филистова, Н.В. Кадоркина // Нижневартковский филологический вестник. – Нижневартовск : Нижневартковский государственный университет, 2019. – С. 62-68.
11. Stoker, B. Dracula [Text] / B. Stoker. – London : Archibald Constable and Company (UK), 2017. – 370 p.

REFERENCES

1. Elizova T.K. Specifica nauchnogo koncepta «vremja» v anglijskom i ruskom jazykah [The specifics of the scientific concept of "time" in English and Russian]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice]. Tambov: Gramota, 2012, pp. 87-89.
2. Oparin M.V. K voprosu o metodike issledovanija koncepta (na materiale korpusno-orientirovannogo frejmo-vogo metoda Koneringa-Fraas) [To the question of the concept research methodology (based on the case-oriented frame method of Konering-Fraas)]. *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova* [Bulletin of Khakass State University named after N.F. Katanova]. Abakan: Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova, 2014, pp. 20-23.
3. Osovskij O.E. Goticheskaia tradicija v anglojazyčnoj proze: istorija i sovremennost' (obzor) [Gothic tradition in English prose: history and modernity (review)]. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Ser.7. Literaturovedenie* [Social and human sciences. Ser. 7. Literary studies]. Moscow: Otechestvennaja i zarubezhnaja literatura, 1998, pp. 48-66.
4. Sergeeva E.V. Koncept-universalija i hudozhestvennyj koncept: problema klassifikacii [Universal concept and artistic concept: classification problem]. *Sibirskij filologičeskij žurnal* [Siberian Philological Journal], 2006. no. 1-2, pp. 63-69.
5. Troickaja A.L. Intertekstual'nyj hronotop gotičeskogo romana (na materiale anglojazyčnyh proizvedenij). Diss. kand. filol. nauk [Intertextual chronotope of a Gothic novel (based on English-language works). Ph. D. (Philology) diss.]. Saint Petersburg, 2008. 21 p.
6. Filistova N.Ju., Kadorkina N.V. Verbalizacija koncepta Mystery v mističeskom narrative (na materiale proizvedenija Brjema Stokera «Dracula») [Verbalization of the Mystery Concept in a Mystical Narrative (based on Bram Stoker's Dracula)]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2019, no. 4, pp. 341-345.
7. Filistova N.Ju. Konceptual'naja semantika detektivnogo narrativa (na materiale tekstov anglijskih i ruskih rasskazov) [The conceptual semantics of detective narrative (based on the texts of English and Russian stories)]. Glushak V.M. (ed.) *Inostrannye jazyki segodnja – 2010: tendencii i perspektivy v Rossijskom obrazovanii: materialy mezhdunar. nauch. konf.* [Foreign Languages Today - 2010: Tendencies and Prospects in Russian Education]. Surgut: Surgut. gos. un-t. HMAO–Jugry, 2010, pp. 46-47.
8. Filistova N.Ju. Lingvističeskoe issledovanie koncepta «Crime» v anglijskih detektivnyh rasskazah [Linguistic study of the concept of "Crime" in English detective stories]. *Jazyk i kul'tura: lingvističeskie, perevodčeskie i lingvodidaktičeskie aspekty: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Language and culture: linguistic, translation and linguodidactic aspects]. Surgut: Departament obrazovanija i molodezhnoj politiki HMAO–Jugry, GBOU VPO «SurGU HMAO–Jugry», Associacija prepodavatelej anglijskogo jazyka Surguta i Surgutskogo rajon, 2012, pp. 95-100.

9. Filistova N.Ju. Lingvisticheskie osobennosti kategorii hudozhestvennogo vremeni (na materiale psihologicheskikh rasskazov M. Spark) [Linguistic features of the category of artistic time (based on the material of psychological stories by M. Spark)]. *Filologicheskie nauki v MGIMO [Philology at Moscow State Institute of International Relations]*, 2018, vol. 3, no. 15, pp. 132-137.
10. Filistova N.Ju., Kadorkina N.V. Cvetosjuzhet v misticheskom narrative (na materile romana Brjema Stokera «Dracula») [Color plot in a mystical narrative (on the material of Bram Stoker's novel "Dracula")]. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik [Nizhnevartovsk Philological Bulletin]*. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2019, pp. 62-68.
11. Stoker B. *Dracula*. London: Archibald Constable and Company (UK), 2017. 370 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

Н.В. Кадоркина, магистрант 1 курса, направление 45.04.02 - лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: kadorkina5@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0581-7135.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studie, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

N.V. Kadorkina, 1st year undergraduate, direction 45.04.02-Linguistics, Linguodidactics and Intercultural Communication, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: kadorkina5@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0581-7135.

УДК 811.111

Наталья Юрьевна Филистова
г. Сургут
Никита Сергеевич Москаленко
г. Сургут

Вербальная репрезентация концепта «TIME» в литературе постмодернизма (на материале романа Курта Воннегута “Slaughterhouse-Five”)

Данная статья посвящена выявлению и рассмотрению лексических средств вербальной реализации концепта «TIME» в литературе постмодернизма. В качестве материала исследований выступил текст научно-популярного американского писателя Курта Воннегута. Цель статьи – рассмотрение концепта «TIME» на основе произведения «Slaughterhouse-Five» и выявление особенностей его вербальной репрезентации. Поставленная цель достигается с использованием таких общенаучных и специальных методов исследования, как описательный метод, метод сплошной выборки, метод концептуального анализа, а также метод фреймового анализа. В статье рассматриваются особенности постмодернистской литературы, а также теоретические и практические основы лингвистического концепта. Проведенный анализ позволил выделить фреймовую структуру рассматриваемых концептов на материале исследуемого романа.

Ключевые слова: постмодернизм; концепт; время; структура концепта; фрейм.

Natalia Yuryevna Filistova
Surgut
Nikita Sergeevich Moskalenko
Surgut

Verbal realization of concept TIME in postmodern literature (on the material of Kurt Vonnegut’s novel “Slaughterhouse-Five”)

This article is devoted to the identification and consideration of lexical means of verbal implementation of the concept of “TIME” in the literature of postmodernism. The research material was the text of the popular American writer Kurt Vonnegut. The purpose of the article is to examine the concept of “TIME” based on the work “Slaughterhouse-Five” and identify the features of its verbal representation. This goal is achieved using such General scientific and special research methods as the descriptive method, the continuous sampling method, the conceptual analysis method, and the frame analysis method. The article discusses the features of postmodern literature, as well as the theoretical and practical foundations of the linguistic concept. The analysis made it possible to identify the frame structure of the concepts under consideration based on the material of the studied novel.

Keywords: postmodernism, concept, time; structure of the concept; frame.

Цель данной работы состоит в рассмотрении концепта TIME в произведении К. Воннегута «Slaughterhouse-Five» посредством анализа языковых средств и особенности его репрезентации.

Исследование концептов в различных произведениях является актуальным, так как производится выявление и обнаружение непосредственного авторского концепта в литературном произведении.

Научная новизна данного исследования заключается в изучении концепта TIME и составляющих его структуру фреймов, представленных с помощью лексических средств.

Теоретическая значимость данной работы состоит в расширении представления о концепте TIME в таком литературном жанре как постмодернизм, посредством различных языковых средств, репрезентирующих исследуемый концепт.

Практическая значимость состоит в возможности применения анализируемого материала и выводов на занятиях по интерпретации художественного текста.

В работе использованы следующие методы:

1. Метод сплошной выборки лексических единиц для представления концепта.
2. Метод фреймового анализа для лингвистического описания речевых структур.

Термин «постмодернизм» является многогранным. Он применяется для того, чтобы охарактеризовать современную литературную и общекультурную ситуацию, комплекс эпистемологических, философских, научно-теоретических представлений. Свои корни он берет из направления постструктурализма, где работы Ф. Ницше показали дополнение умственных форм познания чувственным, и указали на принцип множественности интерпретаций. Будучи полностью сформировавшимся литературным жанром, «постмодернизм» обладает уникальной, характерной только для него структурой. Необходимо также отметить специфику литературы данного жанра, которую можно проследить на лексическом и семантическом уровнях языка.

Литература постмодернизма возникла в начале XX века.

Теория постмодернизма возникла на поприще интеллектуально-философских, постфрейдистских и литературоведческих рассуждений французских постструктуралистов. США оказались нужной страной для развития постмодернизма, так как именно там появилась потребность в осмыслении тенденций в развитии искусства и литературы, которые происходили с середины 50-х гг. Примечательно то, что в произведениях обращается повышенное внимание на тему путешествия во времени, которая ранее не затрагивалась ни в одном жанре литературы. Также в этой связи необходимо упомянуть произведения Умберто Эко, стихи Иосифа Бродского и философские сочинения таких

французских представителей постмодернизма, как Жак Деррида и Жан Бодрийяр.

По мнению литературоведов, еще одним источником жанра являются парижские философские и интеллектуальные дискуссии 60–70-х гг., и прежде всего, идеи и концепции, развиваемые ведущими французскими постструктуралистами и постфрейдистами – Феликсом Гваттари, Юлией Кристевой, и др. Эти концепции берут начало в философии становления, которая стремилась дать обоснование идеи бытия как становления (Фридрих Ницше, поздний Мартин Хайдеггер и др.), а также – в философию скептицизма с релятивизмом (от лат. *relativus* – относительный), с сомнением в возможности открытия универсально пригодной для всех людей, времен, случаев жизни истины. Поэтому для постструктуралистов неприемлемыми оказываются те формы знания, которые претендуют на универсализм, обобщающий характер [2, С. 14].

Смешение фантастики, иронии, науки и сатиры является характерной чертой, отличающей литературу постмодернизма от остальных. Ярким примером этого служат произведения известного американского писателя Курта Воннегута. Жанр постмодернизма начал пользоваться популярностью у читателей по всему миру, и впоследствии труды писателя послужили источником нового стиля, ныне известного как «воннегутовский».

Киреева Н.В. отмечает, что на смену классическому типу рациональности с ее всеупорядочивающим детерминизмом приходит постмодернистская раскованность, непрерывная дифференциация, отрицание всякой упорядоченности и определенности формы. Для постмодернистской парадигмы характерно нарочитое разрушение традиционных представлений о целостности, стройности, законченности эстетических систем, размывание всех стабильных эстетических категорий, отказ от табу и границ [2, С. 11].

Для парадигмы данного жанра характерны такие черты, как: деканонизация всех канонов и всех официальных условностей, ироническая переоценка ценностей, метаязыковая игра, игра в текст, игра с текстом, карнавализация как признание имманентности смеха, «веселой относительности» предметов. Ключевую роль в этом играет атмосфера, создание и поддержание которой является самой важной и самой сложной задачей автора. Акцент делается на стимуляцию работы воображения читателя, чтобы вызвать у него необходимые эмоции [2, С. 12].

Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой, «поворот лингвистики к целостному тексту как объекту исследования поставил ученых перед необходимостью исследования концептуального смысла текста (А.Е. Кибрик, В.В. Красных, В.А. Маслова и др.)» [8, С.182]. Кроме того, «концептуальная информация семантически выводится из всего текста, поэтому нацеленное на её выявление

исследование может заключаться в обнаружении и интерпретации базовых концептов того или иного литературного произведения» [9, С. 112].

Концепт – это базовое понятие когнитивной лингвистики. Когнитивная лингвистика наряду с психолингвистикой, этнолингвистикой, социолингвистикой и лингвокультурологией рассматривает деятельностную природу языка и его включенность в процессы жизнедеятельности человека и общества. Поэтому центральной проблемой когнитивной лингвистики является построение модели языковой коммуникации как основы обмена знаниями, моделирование устройства языкового сознания [4, С. 21].

Стоит заметить, что данный термин в современной лингвистике уже утвердился, но на сегодняшний день он является предметом научных дискуссий, потому как отсутствует общепринятое определение данному термину.

Концепт представляет собой опыт языковой личности и лексического значения слова. Данное понятие не существует в сознании человека в виде определенных понятий, а возникает как синтез переживаний, ассоциаций представлений, образов, знаний.

Степанов Ю.С. вычленяет в концепте обиходную, общеизвестную сущность, сущность, известную отдельным носителям языка и историческую, этимологическую информацию [9, С. 43].

Карасик В.И. различает в структуре концепта образно – перцептивный компонент, понятийный (информационно – фактуальный) компонент и ценностную составляющую (оценка и поведенческие нормы) [1, С.118].

Попова З.Д. и Стернин И.А. проанализировали множество определений концепта. Они пришли к выводу, что когнитивный концепт формируется в сознании человека из следующих факторов: его непосредственного чувственного опыта — восприятия мира органами чувств, предметной деятельности человека, мыслительных операций с уже существующими в его сознании концептами [5, С. 85].

В широком смысле структуру концепта можно представить в виде круга, в центре которого лежит основное понятие – ядро концепта, а на периферии находится все то, что привнесено культурой, традициями, народным и личным опытом.

По мнению Степанова Ю.С., концепт – «это ступок культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. С другой стороны, концепт - это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [6, С. 40-41].

В состав концепта входят все понятия, ассоциации, связанные с ним, а также все то, что делает концепт культурным фактом. М. Минский в своем исследовании использует название «фрейм» для обозначения составной части концепта, а также определяет фрейм как структурную единицу данных, участ-

вующих в репрезентации стереотипной ситуации, каждой из которых соответствует информация определенного вида об этой ситуации [3, С. 67].

Понятия времени, репрезентируемые в концепте ТИМЕ, в предельно общей форме представляют собой ментальное понятие. Исследовав два самых популярных словаря в сети интернет, мы увидели, что время в языке обозначается, прежде всего, как течение, как измеряемый период, в ходе которого происходит то или иное действие. При этом, мы можем выделить существование прошедшего, настоящего, и будущего времени, что указывает на наличие хронологии. Данная особенность понятия времени является центральной в постмодернистской литературной прозе XX века, в которой авторы часто играют с восприятием времени и его хронологической последовательностью [7].

Лексемы концепта ТИМЕ показывают нам всё разнообразие восприятия одного понятия. Они показали, что описание любой ситуации всегда состоит из информации о времени и месте, а отсутствие способа выразить определенный момент в отрезке времени приведет к потере в пространстве, как в художественном, как и в реальном.

Дефиниции концепта ТИМЕ, взятые из словарей, наглядно показывают, как отображается понятия времени в языке, и тем самым, в речи. Из этого следует утверждение, что время – это сложное философское понятие, споры о существовании которого делятся и по сей день. Дилемма о восприятии времени опирается на человека и его социальные установки, поэтому, мы вправе утверждать, что этот вопрос имеет непосредственную связь с моралью, нравами, культурой, и национальным сознанием. Время, каким мы его все знаем, помогает описывать события и действия человека и его окружение.

С лингвистической точки зрения, концепт ТИМЕ реализует взаимосвязанные в контексте понятия, выраженные с помощью фреймов.

Отметим, что «важнейшими текстовыми категориями, которые передаются в любом литературном произведении, являются время и пространство. Прежде чем начать повествование, автор должен определить местоположение персонажа и временной период, когда совершаются действия» [10, С. 132; 11, С. 48].

Курт Воннегут является довольно известным писателем в жанре постмодернизма, в произведениях которого часто происходят временные сдвиги и игры со временем. Рассматривая концепт ТИМЕ, можно увидеть корреляцию между ним и особенностями постмодернистской литературы. Роман под названием «Slaughterhouse-Five» является одним из самых показательных, в нём мы видим полный отказ от литературных норм написания текста. В ходе анализа произведения, нами было обнаружено, что одним из ведущих концептов является именно концепт ТИМЕ, и именно этот факт вызвал наш исследовательский интерес.

Для выявления основных составляющих фреймов произведения «Slaughterhouse-Five», нам нужно провести фреймовый анализ. Это – метод исследования взаимодействия семантического и мыслительного пространств языка, который позволяет моделировать принципы структурирования и отражения определенной части человеческого опыта, знаний в значениях языковых единиц, а также способы активации общих знаний, обеспечивающих понимание в процессе языковой коммуникации. Для анализа значений лексической единицы, необходимо установить область знания, лежащую в основе значения данного слова, и структурировать ее, т.е. смоделировать фрейм, опреде-

ляющий данное значение. Данный анализ, наряду с концептуальным анализом, даст возможность выявить конкретные концептуальные характеристики того или иного концепта и показать специфику концептуализации предметов и явлений в семантике языковых единиц.

Таким образом, изучив трактовки понятия TIME и особенности жанра литературы постмодернизма, а также проанализировав произведение Курта Воннегута «Slaughterhouse-Five», мы выделили фреймы, входящие в состав данных концептов.

Схематически структура концепта TIME может быть представлена следующим образом:

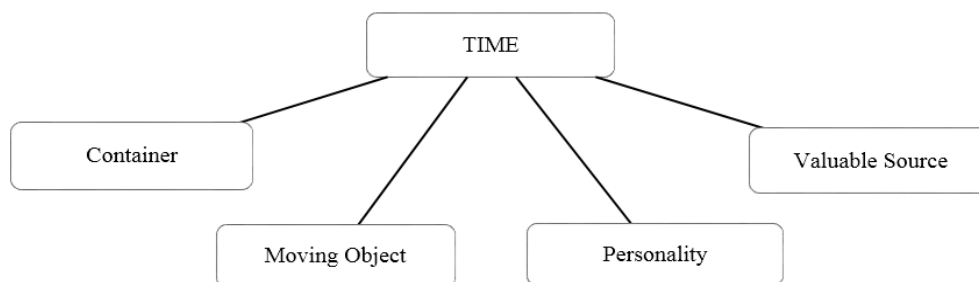


Рис. 1. Структура концепта «Time»

Время как вместилище («Container»), представляется нам довольно важным для описания, так как оно в данном произведении не редко будет искажаться, с помощью различных предлогов места («into», «from»). Это - один из основных фреймов в произведении, так как он является важным инструментом передачи ощущения временного искажения.

В первом случае, автор произведения от первого лица описывает события, которые произошли с ним по – настоящему, в невымышленном мире. Уже с самого начала произведения, можно заметить, как временные рамки начинают постепенно стираться, и предлоги помогают нам это увидеть: «When I got home from the Second World War twenty-three years ago, I thought it would be easy for me to write about the destruction of Dresden, since all I would have to do would be to report what I had seen» [12, С. 3].

Следующий пример является показательным, так как в нём мы видим использование предлога в контексте путешествий во времени. Предлог нередко является отправной точкой предложения: «From there he traveled in time to 1965» [12, С. 16].

С той же целью используется и предлог «into», он помогает автору выразить перемещения в пространстве, описывая процесс перехода в другое пространство и время главного героя Билли как вместилище, в которое мы попадаем вместе с главным героем, разрушая временные рамки произведения: «And then Billy swung into life again, going backwards until he was in pre-birth, which was red light and bubbling sounds. And then he swung into life again and stopped» [12, С. 80].

Отображение концепта TIME с помощью фрейма «Container» предлогов является довольно действенным на протяжении всего произведения, он помогает автору передать ощущение нелинейности времени. С помощью него также можно нарушить хронологию всего рассказа. Предлоги являются инструментом в руках писателя, контекстуально правильно поставленный предлог может преобразить обычный хронологический ход в нечто иное.

К фрейму «Moving Object» относим глаголы движения, которые необходимы для выражения ощущения течения времени. Такими глаголами являются «come», «jump»

В первом примере можно заметить, как глагол «come» был употреблён для описания самого первого временного скачка в произведении, связанным с главным персонажем всего произведения – Билли Пилигримом. Время, таким образом, управляет всей жизнью персонажа, беря его в свои заложники, где он, по ходу всего произведения, не будет иметь свою судьбу в своих руках, и оглядываться на тральфамадорианцев – как на владельцев судьбы. Стоит заметить, что по ходу всего произведения, мы понимаем – все события, произошедшие с Билли, происходили частично только в его голове, и дальнейшие скачки во времени, встречу с инопланетянами, можно объяснить посттравматическим стрессовым синдромом: «Billy Pilgrim has come unstuck in time...He has walked through a door in 1955 and come out another one in 1941» [12, С. 42].

Следующий пример показывает нам упоминание Тральфамадора, основного фактора движения времени в данном произведении. Как известно

из содержания произведения, Билли был захвачен летающей тарелкой пришельцами, и с этого момента он перемещался в прошлое, настоящее, и будущее. Перемещения во времени описываются с помощью глагола «come»: «It was a flying saucer from Tralfamadore, navigating in both space and time, therefore seeming to Billy Pilgrim to have come from nowhere all at once» [12, С. 140].

Перемещения во времени для читателя могут оказаться очень внезапными, и в момент прочтения, очень просто потерять тонкую нить времени. Билли Пилигрим, в ходе всего произведения, находит себя в разных ситуациях, которые происходили на самом деле, но сохраняет свой рассудок: «And then, without any warning, Billy went to New York City, and got on an all-night radio program devoted to talk. He told about having come unstuck in time» [12, С. 49].

Помимо глагола «come», также мы встретили очередной глагол движения «jump». Пример показателен тем, что он показывает скачки во времени с помощью «прыжка». Ощущение перемещения во временном континууме, таким образом, усиливается: «And Billy took a very short trip through time, made a peewee jump of only ten days, so he was still twelve, still touring the West with his family» [12, С. 172].

Анализ фрейма «Moving Object» показал нам важность применения глаголов движения для выражения концепта TIME. Учитывая постмодернистическую направленность текста, такие глаголы употребляются в случае перехода из одного временного отрезка в другой, «переноса» персонажа в иное пространство.

Переход из одного временного отрезка в другой считается временной манипуляцией, задуманной автором, поэтому фрейм «Moving Object» является неотъемлемой составляющей концепта TIME и включает в себя те эпизоды перемещения во времени, где были использованы глаголы движения.

Когда мы говорим о времени, мы наверняка не представляем себе одушевленное лицо, или даже предмет. По содержанию данного произведения, мы можем смело утверждать, что автор использует фрейм «Personality» как своё представление времени, которое оказывается полностью искажено, и подвержено научному сомнению. Как известно, данный автор предпочитает выражать время, также используя ключевых персонажей в произведении. Курт Воннегут использует иноземную расу инопланетян под названием Тральфамадориане во многих своих произведениях, чтобы выразить и показать на примере несуществующих персонажей наличие «четвертого» измерения. Мы уже знаем, что основным приёмом данного автора является так называемая «игра» со временем, поэтому присутствие таких персонажей в тексте довольно распространенное явление. Таким образом, можно исказить время в любом направлении и пространстве, чем и занимается Воннегут.

Билли Пилигрим, главный протагонист романа «Slaughterhouse-Five», попадает под влияние инопланетной формы жизни, которая умеет управлять временем, а точнее, определенными моментами. Они учат данному приёму самого Билли, но учитывая, что он – все ещё человек, также проклинают его, заставляя его узнать способ своей смерти и смерти близких ему людей.

В первом примере мы видим, как описываются навыки Тральфамадорианцев, что они могут видеть не в трех, а в четырех измерениях, и что они очень хотят научить людей понимать время. Их навыки видеть мир абсолютно с другого ракурса даёт им неисчислимые преимущества над людьми. Автор, таким образом, выражает стороннюю, антинаучную точку зрения о времени и пространстве, смело предполагая наличие четвертого измерения: «The creatures were friendly, and they could see in four dimensions. They had many wonderful things to teach Earthlings, especially about time» [12, С. 48].

Второй пример описывает способ перемещения Тральфамадорианцев во времени и его полное расщепление. Здесь присутствует авторское представление времени, становление научного и философского определений времени под сомнения. Писатель находит хороший способ описать отличия обычных людей от инопланетян: «The Tralfamadoreans can look at all the different moments just that way we can look at a stretch of the Rocky Mountains, for instance. They can see how permanent all the moments are and they can look at any moment that interests them. It is just an illusion we have here on Earth that one moment follows another one, like beads on a string, and that once a moment is gone it is gone forever» [12, С. 49].

Очередное выражение своего видения времени автором мы можем найти в следующем примере, где объясняется понимание смерти Тральфамадорцами. Для них не существует смерти, она для них – всего лишь один неудачный, и довольно грустный момент, к которому можно никогда не возвращаться: «When a Tralfamadorean sees a corpse, all he thinks is that the dead person is in a bad condition in that particular moment, but that the same person is just fine in plenty of other moments» [12, С. 49].

Способ выражения личности как концепта TIME очень распространен у Курта Воннегута, с помощью него автор выражает своё отношение к тому или иному явлению, и тем самым строит необычную структуру произведения, нарушая хронологию.

Выражение концепта TIME с помощью того или иного персонажа в рассказе – довольно редкое явление, и именно поэтому произведения Курта Воннегута являются хорошим источником ярких примеров использования персонажей, которые ставят под сомнения человеческие представления о таком базовом понятии, как время. Автор, с помощью данного фрейма, выражает своё отношение к вечному философскому вопросу о времени.

Курт Воннегут обращается к читателям с разными концептуальными и риторическими вопросами на протяжении всего произведения, и с помощью такого фрейма, как «Valuable Source», автор имеет возможность дать читателю задуматься о понятии времени. Некоторые из таких обращений не совсем ясны вплоть до полного прочтения произведения. Одним из таких случаев можно назвать введение особых предложений, которые встречаются при смерти персонажей в произведении. Каждая смерть в книге сопровождается коротким предложением «So it goes» («Такие дела»). Так описывали смерть Тральфамадорцы, так как для них не существовало такого постоянного явления, по сравнению с людьми. После путешествия на планету Тральфамадор, Билли Пилигрим перенял эту фразу, и стал пользоваться ей также часто. Но он не обладал такими же способностями, как инопланетяне. Следовательно, ценность жизни нужна и важна только людям, так как инопланетяне, по мнению автора, живут в четырёх измерениях, в отличие от людей.

Тем самым, у Тральфамадорцев нет фактора старения, нет цикличности, тогда как у человечества это всё присутствует. Такое употребление выражения, приведенное ниже, говорит о том, что для них – это не серьезное происшествие, ведь всегда можно вернуться в то время, когда всё было «прекрасно»: «...and the top of the car squashed him. So it goes» [12, С. 17], «Everybody was killed but Billy. So it goes» [12, С. 46].

Автор задается вопросом важности человеческой жизни, заставляет задуматься читателей о том, что реальность важнее, чем прошлое или будущее, и что мы должны фокусироваться на настоящем, учитывая ошибки прошлого, смотря в будущее: «Among the things Billy Pilgrim could not change were the past, the present and the future» [12, С. 114].

Подводя итог исследованию, нами был проведен фреймовый анализ концепта «Time», где мы выявили четыре основных фрейма в произведении Курта Воннегута «Slaughterhouse-Five» – это «Container», «Moving Object», «Personality» «Valuable Source».

Таким образом, проанализировав произведение литературы постмодернизма, написанного Куртом Воннегутом, нами было отмечено значительное преобладание лексических и стилистических средств вербальной реализации концепта «TIME», что объясняется особенностями данного жанра, в котором время зачастую поддается манипуляциям, заставляя читателя взглянуть на жизненные ситуации с другой стороны. Концепт TIME в произведении отразил типичное для постмодернистской литературы отношение ко времени, его ходу и определению. По результатам исследования, мы пришли к выводу, что концепт «TIME» является ключевым концептом всего произведения. Идея перемещения по времени является нереалистичной, и только лишь другой взгляд на наше восприятие времени может заставить задуматься – именно такого эффекта на читателя, на наш взгляд, пытается добиться автор.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антология концептов [Текст] / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М. : Гнозис, 2007. – 512 с.
2. Киреева, Н.В. Постмодернизм в зарубежной литературе [Текст] : учеб. комплекс для студентов – филологов / Н.В. Киреева. – М. : Флинта ; Наука, 2004. – 216 с.
3. Минский, М. Фреймы для представления знаний [Текст] / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 151 с.
4. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст] : учеб. пособие / В.А. Маслова. – М. : Тетрасистемс, 2004. – 256 с.
5. Попова, З.Д. Семантико-когнитивный анализ текста [Текст] : монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 250 с.
6. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры: опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
7. Словарь «Cambridge Dictionary» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/>. – 28.02.2020.
8. Филистова, Н.Ю. Структура концепта «Investigation» и лингвистические способы его реализации в английских детективных рассказах [Текст] / Н.Ю. Филистова // Наука и инновации XXI века : материалы XII Окруж. конф. молодых учёных ХМАО-Югры (Сургут, 1-2 декабря 2011 г.). – Сургут : Сургутский государственный университет, 2011. – С. 182-184.
9. Филистова, Н.Ю. Концептуально-структурное пространство детективного нарратива (на материале текстов английских и русских рассказов) [Текст] // Естественный и виртуальный дискурс: когнитивный, категориальный и семиолингвистический аспекты : доп. материалы Междунар. науч. конф., 16-17 октября / отв. ред. Н.Н. Лыкова. – Тюмень, 2009. – С. 112-117.
10. Филистова, Н.Ю. Лингвистические особенности категории художественного времени (на материале психологических рассказов М. Спарк) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Филологические науки в МГИМО. – 2018. – № 3 (15). – С. 132-137.

11. Филистова, Н.Ю. Лингвистические особенности концепта «Time» (на материале романа А. Азимова «The End of Eternity») [Текст] / Н.Ю. Филистова, З.Ф. Абдулин // Нижневартовский филологический вестник. – 2019. – № 1. – С. 46-51.
12. Vonnegut, K. Slaughterhouse-Five, or the Children's Crusade [Text] / K. Vonnegut. – New York : Random House, 1991. – 396 p.

REFERENCES

1. Karasika V.I. (eds.) Antologija konceptov [Anthology of concepts]. Moscow: Gnosis, 2007. 512 p.
2. Kireeva N.V. Postmodernizm v zarubezhnoj literature: ucheb. kompleks dlja studentov – filologov [Postmodernism in foreign literature]. Mosco: Flinta ; Nauka, 2004. – 216 s.
3. Minskij M. Frejmy dlja predstavlenija znanij [Knowledge Frames]. Moscow: Jenerwgija, 1979. 151 p.
4. Maslova V.A. Kognitivnaja lingvistika: ucheb. posobie [Cognitive linguistics]. Moscow: Tetrasistems, 2004. 256 p.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. Semantiko-kognitivnyj analiz teksta: monografija [Semantic and cognitive text analysis]. – Voronezh: Istoki, 2007. 250 p.
6. Stepanov Ju.S. Konstanty: slovar' russoj kul'tury: opyt issledovanija [Constants: Dictionary of Russian Culture: Research Experience]. Moscow: Jazyki russoj kul'tury, 1997. 824 p.
7. Slovar' «Cambridge Dictionary» [Elektronnyi resurs] [«Cambridge Dictionary»]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (Accessed 28.02.2020).
8. Filistova N.Ju. Struktura koncepta «Investigation» i lingvisticheskie sposoby ego realizacii v anglijskikh detektivnyh rasskazah [The structure of the concept "Investigation" and linguistic methods of its implementation in English detective stories]. *Nauka i innovacii XXI veka: materialy XII Okruzh. konf. molo-dyh uchjonyh HMAO-Jugry* (Surgut, 1-2 dekabnja 2011 g.) [21st Century Science and Innovation]. Surgut : Surgutskij gosudarstvennyj universitet, 2011, pp. 182-184.
9. Filistova N.Ju. Konceptual'no-strukturnoe prostranstvo detektivnogo narrativa (na materiale tekstov anglijskikh i russskikh rasskazov) [The conceptual and structural space of a detective narrative (based on the texts of English and Russian stories)]. Lykova N.N. (ed.) *Estestvennyj i virtual'nyj diskurs: kognitivnyj, kategorial'nyj i semio-lingvisticheskij aspekt: dop. materialy Mezhdunar. nauch. konf., 16-17 oktjabrja* [Natural and virtual discourse: cognitive, categorical and semi-linguistic aspects]. Tjumen', 2009, pp. 112-117.
10. Filistova N.Ju. Lingvisticheskie osobennosti kategorii hudozhestvennogo vremeni (na materiale psihologicheskikh rasskazov M. Spark) [Linguistic features of the category of artistic time (based on the material of psychological stories by M. Spark)]. *Filologicheskie nauki v MGIMO* [Phylology at Moscow State Institute of International Relations], 2018, no. 3 (15), pp. 132-137.
11. Filistova N.Ju., Abdulin Z.F. Lingvisticheskie osobennosti koncepta «Time» (na materiale romana A. Azimova «The End of Eternity») [Linguistic features of the concept "Time" (based on the novel by A. Azimov «The End of Eternity»)]. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik* [Nizhnevartovsk Philological Bulletin], 2019, no. 1, pp. 46-51.
13. Vonnegut K. Slaughterhouse-Five, or the Children's Crusade. New York: Random House, 1991. 396 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

Н.С. Москаленко, студент направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: mosknik1337@gmail.com, ORCID0000-0003-2643-0562.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation Studie, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

N.S. Moskalenko, student, training direction 45.03.02 "Linguistics", profile "Translation and Translation Studies", Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: mosknik1337@gmail.com, ORCID0000-0003-2643-0562.

ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ HISTORY AND ARCHEOLOGY

УДК 37(091)

Владимир Борисович Помелов
г. Киров

Из истории лицейского образования в дореволюционной России

В первой части статьи раскрываются некоторые существенные стороны истории развития лицейского образования в дореволюционной России. В статье дана краткая историческая справка о происхождении слова «лицей» и развитии лицейского образования за рубежом. Основное внимание уделено характеристике общих черт российских лицеев и кратко рассказывается о каждом из них. Во второй части приводятся обстоятельства «дела о вольнодумстве», которое имело место в Нежинском лицее. Особое внимание в статье уделено видному деятелю этого учебного заведения К.В. Шапалинскому, особенно в период его вятской ссылки.

Ключевые слова: лицей, лицейское образование, Царскосельский лицей, Нежинский лицей, Н.Г. Белоусов, Н.В. Гоголь, К.В. Шапалинский.

Vladimir Borisovich Pomelov
Kirov

From the history of lyceum education in pre-revolutionary Russia

The first part of the article reveals some essential aspects of the history of the development of lyceum education in pre-revolutionary Russia. The article provides a brief historical background of the origin of the word "lyceum" and the development of lyceum education abroad. The main attention is paid to the characteristics of the common features of Russian lyceums and briefly describes each of them. The second part describes the circumstances of the "case of freethinking" that took place at the Nizhyn Lyceum. Particular attention in the article is paid to a prominent figure in this educational institution, K. V. Shapalinsky, especially during his Vyatka exile.

Keywords: lyceum, lyceum education, Tsarskoye Selo Lyceum, Nezhinsky Lyceum, N.G. Belousov, N.V. Gogol, K.V. Shapalinsky.

Введение.

История лицейского образования в дореволюционной России, методы и формы работы, применявшиеся в этих учебно-воспитательных учреждениях, еще в XIX – начале XX вв. неоднократно становилась предметом изучения в трудах целого ряда отечественных авторов, таких как Д.Ф. Кобецко, Н. Лернер, Е.В. Петухов, С.В. Рождественский, И.Я. Селезнев, И.А. Сребницкая. Советские авторы (А.Д. Егоров, З.И. Равкин, М.П. Руденская, С.Д. Руденская) также уделяли внимание изучению истории деятельности лицеев, уделяя главное внимание раскрытию окружения выдающихся выпускников, прежде всего А.С. Пушкина. Активизация в постсоветский период исследований (С.М. Некрасов, С. Павлова), особенно диссертационных (Ю.А. Диссон, Л.Г. Иванова, Г.В. Кукушкина, Л.В. Полякова, Л.П. Смирнова, И.Н. Тарова, Л.Л. Тофтамушина), связано с открытием в последние три десятилетия значительного количества лицеев в Российской Федерации.

В предлагаемой статье рассказывается об истории появления в России лицеев, и дается краткая характеристика этого типа учебных заведений. Актуальность материала состоит, на наш взгляд, в том, что идея создания лицеев в наши дни в РФ повсеместно воплощается в практику. В связи с этим, важно знать историю создания первых лицеев

в нашей стране. Цель статьи и состоит в том, чтобы ознакомить современное поколение педагогов с историей лицейского образования. В статье дается краткая характеристика всех лицеев дореволюционной России, причем, в силу ограниченности объема статьи, автор сосредоточивает внимание лишь на некоторых сторонах их деятельности.

Автор посчитал возможным в качестве своеобразной содержательной вставки, включить в предлагаемую статью материал о так называемой «истории о вольнодумстве», которая произошла в Нежинском лицее, а затем получила своеобразное продолжение за две тысячи верст от Нежина, – в Вятской губернии. Этот материал фактически составляет вторую часть статьи. Он впервые вводится в научный оборот, и его включение преследует цель показать читателю, что жизнь российских лицеев не ограничивалась лишь образовательным процессом; в лицейской истории случались и весьма драматические события, имевшие порой весьма серьезные последствия для их участников.

История происхождения лицеев.

Само слово *лицей* происходит от древнегреческого *ликей*, который был основан Аристотелем в 335 г. до н. э., и просуществовал около восьми веков. Свое название он получил от расположенного по соседству с учебным заведением храма Аполлона Ликейского [4, С. 520]. В свою очередь, один

из чтимых афинянами богов – Аполлон, получил это прозвище от слова *λύκος*, что значит *волк*, в значении *истребитель волков*.

В средние века несколько видоизмененное слово *лицей* стало означать учебное заведение повышенного типа. Гуманисты в конце XV в. ввели термин «лицей» для обозначения школ, готовивших своих выпускников к поступлению в университеты. В XIX в. лицеями в Европе называли как средние, так и высшие школы. Наибольшее распространение лицеи получили во Франции, где они появились по указу Наполеона I в 1802 г., и были закрытыми учебными заведениями. Главными предметами в них были латынь и математика. Также изучались английский (или немецкий), французский и греческий языки, история, география, естественные науки и рисование. Они имели 6-летний срок обучения. Уже в 1805 г. во Франции было 30 лицеев, а в 1902 г. – 121 [4, С. 520].

В наши дни лицей – это среднее учебное заведение, главная задача которого заключается в специализированной подготовке старшеклассников к поступлению в вузы.

Начало лицейского образования в России.

Исторически первым лицеем на территории, которая впоследствии стала частью Российской империи, следует считать лицей в Лифляндии, в Риге, который был открыт по распоряжению короля Швеции Карла XI в 1675 г. В Российской империи лицеями назывались привилегированные учебные заведения со сроком обучения от 6 до 11 лет, охватывавшие программу обучения средней и высшей школы. Они предназначались, главным образом, для подготовки государственных чиновников.

В дореволюционной России существовало всего несколько лицеев, вопреки весьма распространенному мнению, что существовала якобы целая система лицеев. Что же стало причиной появления этого нового для тогдашней России типа учебных заведений? В начале XIX века среди передовой части российского дворянства стала чрезвычайно популярной идея необходимости получения высшего образования. Образование стало восприниматься как значимая ценность, которая дает ее обладателю определенные социальные преимущества. Однако возникавшие в этот период университеты не вполне удовлетворяли некоторым, причем весьма существенным, требованиям дворянского сословия, которому были нужны *какие-то другие* учебные заведения. «Благородные отпрыски» были заинтересованы в более простых с точки зрения сложности обучения училищах, причем таких, которые бы не ставили их перед необходимостью постоянного общения с разночинной молодежью, как это неизбежно имело место в университетах.

В этой связи, видный государственный деятель первой трети XIX века князь Виктор Павлович Кочубей (1768-1834) писал в 1811 г. ближайшему сотруднику Александра I в деле намечав-



В.П. Кочубей.
Работа Франсуа Жерара

шихся крупных реформ либерального направления Михаилу Михайловичу Сперанскому (1772-1839), что России нужны не университеты, поскольку в них, как писал он, некому будет учиться, а необходимы особые училища [11, С. 20]. Говоря о том, что «некому в университетах учиться», Кочубей имел в виду именно дворянских изнеженных отпрысков. Далее он продолжал в своем письме, что система лицеев есть самая лучшая для России. Организуя лицеи, дворянство предполагало совместить в них одновременно среднюю и высшую школы, и создать, тем самым, такие училища, которые бы имели «одинаковую степень с университетом и все преимущества оногo», составляли бы собой своего рода «экстракт» университета, и заняли бы «первую степень непосредственно после университетов» [1, С. 20].

Годом ранее, Александр I передал министру народного просвещения, графу А.К. Разумовскому проект ««Образования лицей», составленный Фредериком Цезарем де Лагарпом (1754-1838), бывшим наставником императора и его брата, великого князя Константина Павловича. Де Лагарп, разумеется, пользовался полным доверием своих высокопоставленных воспитанников, поэтому и отношение к его проекту было самое внимательное. Целью лицея в проекте указывалось «образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной» [14, С. 75]. Министр рассмотрел проект и дополнил его. Устав лицея составил граф М.М. Сперанский. 12 августа 1810 г. министерство народного просвещения (далее – МНП) опубликовало «Постановление о Лицее (Царском-сельском), включавшее в себя и Устав лицея [1, С. 9].



М.М. Сперанский.
Работа А.Г. Варнека

Некоторые общие положения Постановления и Устава.

Каковы же были основные положения этого Постановления и Устава, которые впоследствии распространялись и на другие лицеи? В лицей принимались только дети дворян. Все поступающие сдавали вступительные экзамены. Зачисление производилось по Высочайшему (то есть Императорскому) повелению, которое запрашивалось «Главным начальником лицея». На вступительных экзаменах проверялись знания из «следующих областей»: грамматика русского и французского (или немецкого) языков, арифметика, история. Возраст поступающих был определен в 10-12 лет. Первый прием должен был составить 20 человек, в даль-

нейшем – до 50. Учебный год продолжался с 1 августа по 30 июня. Курс обучения (6 лет) делился на два класса по 3 года в каждом. Первый класс назывался начальным, второй – окончательным.

Надзиратели должны были вести постоянный контроль за учениками в классах и вне классов. В помощь им назначались гувернеры. По представлению надзирателей директор определял поощрение и наказание для учеников. Предусматривались следующие меры поощрения: имена отличившихся писались на специальной «поощрительной» доске золотыми буквами; эта доска выставлялась в классе. Также дарились книги с подписями директора и профессоров, а в конце года особо отличившиеся награждались золотой медалью. В качестве наказания ленивых и нарушающих режим и распорядок жизни в лицее воспитанников применялось: отсаживание в классе за отдельный стол; имена нерадивых учеников писались на черной, «порицательной» доске, вывешиваемой в классе; лишение *общего стола*. (Наказанный должен был сидеть отдельно от остальных во время приема пищи.) В качестве крайней меры сажали на хлеб и воду до двух дней, заключали в карцер до 3 дней [1, С. 9-10]. Была введена единая униформа. Так, преподаватели и служащие носили кафтан темно-синего сукна со стоячим воротником и суконными красными обшлагами. Экзамены проводились каждое полугодие. Открытые экзамены были ежегодными, их посещали знатные персоны, вплоть до членов царской семьи.

Царскосельский лицей.



В. Ф. Малиновский.
Работа неизвестного художника

Речь шла поначалу об открытии только *одного* лицея, а именно лицея, располагавшего в Царском Селе. Царскосельский лицей стал первым, пусть и достаточно скромным, достижением в сфере социально-культурной жизни [13, С. 17]. 8-9 августа 1811 г. состоялись вступительные экзамены, а уже 19 октября 1811 г. прошло торжественное открытие лицея в Царском Селе, на котором присутствовали Император Александр I, обе государыни, министры, сенаторы, члены синода. Директором был назначен Василий Федорович Малиновский (1765-1814).

Помещение было выделено в Царскосельском дворце. На первом этаже размещались хозяйственное управление, квартиры инспектора, гувернеров и служащих. На втором этаже были столовая, больница, аптека, канцелярия и конференц-зал, на третьем – рекреационный зал, классы, физический кабинет, библиотека, на четвертом этаже находились комнаты лицеистов. Все пятьдесят комнат были оборудованы одинаково: железная кровать, комод, конторка, зеркало, стул, ночной столик. На конторке – чернильница и подсвечник с щипцами для удаления свечного нагара.

Учебный процесс, как вспоминали выпускники, был поначалу организован не надлежащим образом. «Программные предначертания выполнялись довольно скромно, ... преподавание шло шатко и неровно» [3, С. 44]. «Нам нужны были сперва начальные учителя, а дали тотчас профессоров, которые притом сами никогда еще не преподавали. Нас надобно было разделить по летам на классы, а посадили всех вместе и читали, например, немецкую литературу тому, кто едва знал немецкую азбуку... Кто не хотел учиться, тот мог предаваться самой изысканной лени, но кто и хотел, тому немного открывалось способов, при неопытности, неспособности или равнодушии большей части преподавателей, которые столь же далеки были от исполнения части, сколько и вообще от всякой рациональной системы преподавания», вспоминал выпускник Модест Андреевич Корф (1800-1876), впоследствии директор Императорской публичной библиотеки [3, С. 44-45]. Учителя «входили в недостойные разговоры с учениками», и договаривались с ними о вопросах на экзаменах, отмечал М.А. Корф [3, С. 50].

Однако в отличие от русской общеобразовательной школы XIX в., лицей «был все же матерью, а не мачехой своим питомцам», с благодарностью признавал М.А. Корф [3, С. 46]. Здесь, в отличие от других учебных заведений, были запрещены телесные наказания. Исповедовался принцип «все равны, и потому никто не может презирать других или гордиться перед прочими чем бы то ни было» [3, С. 48].

В 1813 г. при лицее был открыт, – а фактически начал действовать лишь год спустя, – *благородный пансион* на 150 воспитанников. Сюда принимались дворянские отпрыски восьми – десяти лет. Срок обучения в пансионе составлял 9 лет и включал три трехгодичных класса. В первый класс принимались совершенно неподготовленные к учебе дети; они зачислялись без экзаменов и учились все три класса, то есть 9 лет. Сразу во второй класс могли быть приняты те, кто специально готовился к гимназическому образованию, то есть тех, кто готов был сдавать экзамены по латыни и математике; эти дети начинали, таким образом, учебу сразу со второго класса. Третий класс соответствовал университетскому курсу обучения. Вместе с прошением о приеме предъявлялись свидетельства о дворянстве, о крещении, о состоянии здоровья с непременно указанием о прививке оспы. Обучение в пансионе в год составляло 1000 рублей.

Учебные предметы в пансионе были следующие: Закон Божий и священная история; логика, психология, нравоучение; история всемирная и русская, статистика; география математическая, политическая, всеобщая и российская; древности и мифология; наука государственного хозяйства, естественное и римское право; частное гражданское право, уголовные законы, российское законоведение; математика и механика; арифметика, гео-

метрия, тригонометрия и алгебра; артиллерия и фортификация; гражданская архитектура; опытная физика и естественная история; русский, немецкий, французский, латинский и английский языки; рисование, танцевание, фехтование, учение ружьём. За особую плату обучали музыке, – игре на скрипке и фортепиано. Учебный день строился так, что уроки проходили с 8 до 12 ч., и с 14 до 18 ч. В 1814 г. пансион начал функционировать. Обучение в нем было построено так, чтобы создать условия для поступления в лицей.

23 марта 1814 г. «от нервной горячки», скончался на 49-м году жизни первый директор Василий Федорович Малиновский. Смерть стала тяжелым ударом для лицея. А.С. Пушкин принял близко к сердцу смерть наставника, в доме которого он проводил приятные вечера, подружился с его сыном Иваном. Перед открытой могилой директора Пушкин и Малиновский-младший поклялись в вечной дружбе [15, С. 48]. После Малиновского директорами были Н.Ф. Кошанский, Ф.М. Гауэншильд, С.С. Фролов, Г.-Р. Энгельгардт.

В лицее и пансионе поддерживался строгий порядок. Так, только в декабре 1816 г., незадолго до окончания первого выпуска, лицеистам было впервые позволено побывать дома на рождественских каникулах. В воспоминаниях бывших воспитанников лицея нередко указывается, что за годы обучения лицеисты очень сдружились; это была своеобразная семья [15, С. 128]. Самыми большими друзьями лицеиста Александра Пушкина, как известно, стали Пущин, Кюхельбекер и Дельвиг. Он воспел их в своих стихах и вспоминал товарищей-лицеистов даже на смертном одре.

Любопытно, что лицеисты сдавали невообразимое количество выпускных экзаменов: латынь, Закон Божий, российская словесность, немецкая словесность, французская словесность, география и статистика иностранная, история всеобщая, политэкономия и финансы, право естественное и публичное, право гражданское и уголовное, география и статистика отечественная, чистая математика, прикладная математика, полевая и долговременная фортификация и часть артиллерии, физика и, наконец, общий публичный экзамен.

По окончании обучения Император Александр I присвоил чин титулярного советника А. Горчакову, С. Ломоносову, Н. Корсакову, В. Кюхельбекеру и П. Греневиц. А. Пушкин и П. Юдин стали коллежскими секретарями. На чрезвычайном заседании конференции (совета) лицея 31 мая 1817 г. было принято постановление о наградах. Похвальными грамотами наградили И.И. Пущина, П.Ф. Саврасова, Н.А. Корсакова и М.А. Корфа. Большую золотую медаль получил В.Д. Вольховский, Малую золотую медаль – А.М. Горчаков, серебряные медали получили Д.М. Маслов, С.С. Есаков, В.К. Кюхельбекер, С.Г. Ломоносов. Спустя 101 год, 30 мая 1918 г.

согласно «Декрету об объединении учебных и образовательных учреждений и заведений в ведомстве народного комиссариата по просвещению» [5, С. 13-14] лицей, как и другие привилегированные учебные заведения, перестал существовать.

Ришельевский лицей.

В 1805 г. генерал-губернатор Новороссийского края герцог Ришелье¹ взял под свое покровительство частный пансион де Вольсея в Одессе, который тогда же был преобразован в «Благородный воспитательный институт». По учебному курсу он являлся гимназическим отделением Одесской коммерческой гимназии, а в 1811 г. стал 8-летним казенным учебным заведением. В 1817 г. в память о Ришелье новообразованный лицей получил его имя. При лицее находилось училище правоведения и политической экономии, коммерческое училище [14, С. 250]. До 1837 г. лицей имел фактически гимназический курс, а не университетский. Это не вызывало большого притока воспитанников – от 40 до 127 [1, С. 33].

По новому уставу (1837) образовывались два отделения: физико-математическое и юридическое. В лицее были кафедры богословия и восточных языков. По первой кафедре проходили все студенты, по второй – только те, что изучали восточные языки. В 1838 г. образовалась кафедра сельского хозяйства и лесоводства. Во главе лицея стоял Совет. При лицее была своя гимназия. В 1848 г. там было 625 учащихся в 7 классах, т.е. по 90 вместо по норме не более 50. Поэтому было принято решение открыть вторую гимназию [1, С. 40]. 10 июня 1863 г. лицей был преобразован в Новороссийский университет. В 1865 закрыт. Главной причиной закрытия этого учебного заведения было то, что в это время в нем было всего 25 воспитанников.

Демидовский юридический лицей.

Демидовское училище высших наук в Ярославле было открыто в 1803 г., главным образом, на средства главного благотворителя Павла Григорьевича Демидова. 1 июля 1821 г. он скончался, а в 1829 г. ему был установлен памятник в Ярославле. Демидовы и в дальнейшем оказывали значительную финансовую помощь, поэтому, когда в 1833 г. учебное заведение стало лицеем, оно сохранило в своем названии эту фамилию. В 1868-1917 г. это был Демидовский юридический лицей. Первона-

¹ В 1803 г. в Одессу был назначен генерал-губернатором герцог Ришелье Арман Эммануэль Софи Септиманн дю Плесси (1766-1822), потомок легендарного кардинала Ришелье, хорошо известного по романам А. Дюма. Герцог по-французски – «дюк». Именно так и стали называть одесситы нового губернатора. «Дюк» Ришелье эмигрировал в Россию в годы Великой французской революции, поступил в русскую армию в 1790 г., и под командованием А. В. Суворова участвовал во взятии Измаила. В итоге, он дослужился до чина генерал-лейтенанта. В 1791 г. Ришелье вернулся во Францию, но затем снова вернулся на русскую службу, получив разрешение Национального собрания [1, С. 51]. В 1803 г. он стал губернатором Одессы, в 1805 г. – генерал-губернатором Новороссийского края. В 1814 г. Ришелье вернулся во Францию и в 1815 г. стал министром.

начально училище находилось в подчинении Московского университета, поэтому руководитель назывался проректором. В 1824 г. была учреждена должность директора, и училище перешло в подчинение почетного попечителя губернатора А.М. Безобразова.



П.Г. Демидов.
Работа неизвестного художника.

Несомненно, самые памятные страницы истории этого лицея связаны с деятельностью в нем К.Д. Ушинского. Первое упоминание об Ушинском в связи с лицеем мы находим на страницах «Журнала Министерства народного просвещения», который К.Д. Ушинскому в свое время предстояло возглавлять [6, С. 10-11]. В официальной части журнала указывается, что кандидат Московского университета Ушинский определен со 2 августа в Демидовский лицей исправляющим должность профессора. Кстати, с 9 августа тем же министерским распоряжением на кафедру политэкономии, статистики и науки о торговле направлялся кандидат того же университета С.И. Львовский.

Пройдет три с небольшим года и ярославский губернатор А.П. Бутурлин в секретном письме на имя товарища (то есть заместителя) министра народного просвещения напишет о том, что в студентах лицея он находил «большое своеволие, а в начальниках их – нечто похожее на потачку, обращение с воспитанниками, так сказать, панибратское, и, что всего нетерпимее, видел в них дух неуважительности к начальству и даже противодействие лицея г. Тиличеву. Впрочем, отзыв этот до всех и каждого не должен касаться, а следует отнести исключительно к профессорам Ушинскому и Львовскому, которые подали слишком невыгодное о себе понятие за свободу мыслей и передачу оных воспитанникам лицея» [2, С. 234-235]. Руководство лицея приняло все меры к тому, чтобы трудоустроить обоих профессоров в Санкт-Петербурге. К. Д. Ушинский, как известно, получил должность в одном из департаментов министерства внутренних дел.

Катковский лицей.

Литератор Михаил Никифорович Катков (1818-1887) в 1868 году, совместно с филологом и журналистом Павлом Михайловичем Леонтьевым (1822-1874) учредил в Москве Лицей в память цесаревича Николая. Именно он должен был в будущем стать Николаем II, но безвременно умер в 1865 г. от туберкулеза в Ницце... Много трудился на пользу лицея М.П. Леонтьев, который сам преподавал здесь древние языки и историю. Леонтьев старался привлечь в лицей лучшие педагогические и научные силы, требуя от служащих такой же энергичной работы, какую проявлял сам. Наибольший вклад в финансовое обеспечение дея-

тельности лицея внес железнодорожный промышленник С.С. Поляков (400 000 р.). Обучение в лицее было платным.



М.Н. Катков



П.М. Леонтьев

Каждый класс имел старшего тьютора, а в больших классах дополнительно и младшего тьютора. Они наблюдали за подготовкой учащихся во внеурочное время, помогали им, объясняли непонятый на уроках материал, а также следили за нравственным развитием детей. В лицее осуществлялась подготовка выпускников к работе в школе, а с 1906 г. стали давать среднее и высшее юридическое образование. Лицей взял под свое покровительство Александр III, а после его смерти в 1894 г., эту традицию продолжил Великий князь Сергей Александрович. В 1914 г. в лицее было в гимназических классах 167 учеников, в университетских – 270 [4, С. 521].

Волынский лицей.

Волынский лицей в г. Кременец-Волынский был открыт в 1805 г. деятелем просвещения Т. Чацким с целью подготовки чиновников из местного малороссийского и польского населения. Министерство было вынуждено, после длительных ходатайств с мест, дать разрешение на его открытие, но при этом отказалось финансировать лицей. Поэтому он содержался на пожертвования частных лиц, хотя и находился в ведении министерства народного просвещения. Отличительной чертой работы лицея было то, что значительную часть его учащихся и преподавателей составляли поляки и украинцы, что затрудняло контроль за содержанием образования со стороны министерских чиновников. Неудивительно, что деятельность лицея вызывала у властей подозрение все годы его существования. До 1819 г. он назывался Высшей Волынской гимназией. Учебное заведение пользовалось большим авторитетом среди населения; уже в год открытия в нем училось 280 учеников, а в 1810 г. – 612 [1, С. 133]. Тем не менее, в 1831 г. лицей был по распоряжению министерства закрыт, т.к. все учащиеся примкнули к польскому восстанию, а этого потерпеть министерские чиновники уже не могли, и воспользовалось этой причиной для его закрытия [4, С. 521].

Нежинский лицей князя Безбородко.

В 1799 г. князь Александр Андреевич Безбородко (1747-1799) в «Записке для моего духовного завещания» завещал значительную часть своего

состояния на благотворительные цели, которые «угодно будет правительству приказать» [7, С. 74]. Завещание умершего бездетным князя исполнил его брат Илья (1756-1815). 29 июля 1805 г. вышло



А. А. Безбородко.
Работа Иоганна-Баптиста
Лампи Старшего.

постановление об открытии лицея. Этот документ лишь давал разрешение на открытие гимназии. В действительности же прежде необходимо было еще построить само здание. Оно строилось в 1806-1818 гг. Фактически гимназия открылась 5 июля 1820 г. Срок обучения был

установлен традиционный, – девятилетний, с тремя трехгодичными классами. Гимназия высших наук князя Безбородко была с самого начала обеспечена квалифицированными педагогическими кадрами. Это отражалось и на постоянном росте численности состава обучающихся: 1821 г. – 41, 1826 г. – 250 [7, С. 91].
В гимназии царил не традиционное зубрение учебников, как это имело место во многих учебных заведениях того времени, а поощрялось знакомство с первоисточниками. Бывший воспитанник гимназии Нестор Васильевич Кукольник (1809-1868), сын первого директора, вспоминая о годах своего учения, отмечал, что многие учащиеся владели иностранными языками, и поэтому даже считали ниже своего достоинства изучать, например, историю по учебнику на русском языке. «Крестовые походы проходят, а все читают Мишо (то есть французский оригинал. – В.П.) и отвечают иногда к видимому смущению учености профессора. Проходят историю 20-летней войны, – все читают собственный перевод Шиллера. Во время преподавания истории римского права были ученики, которые могли рассказать внутреннюю домашнюю жизнь римлян, как будто сами там были и в то время жили. Многие предметы проходили по первоисточникам. Всем этим лицеисты были обязаны духу заведения, тому высокому поэтическому и научному направлению, которое в воспитанников умели вдохнуть «достойные начальники» [11, С. 21]. От преподавателей и учащихся первые директора гимназии В.Г. Кукольник и И.С. Орлай требовали не традиционно-школярского, а творческого подхода к работе», отмечал Н.В. Кукольник [11, С. 21].

Подобно Царскосельском лицее, известному, прежде всего, своими первыми учащимися, такими как Пушкин, Пущин, Дельвиг и Кюхельбекер, Нежинский лицей также вошел в историю благодаря своему первому набору учащихся, среди которых были выпускники, ставшие в дальнейшем гордостью российской культуры. Среди них, прежде всего, следует назвать выдающегося юриста и педагога, наставника К.Д. Ушинского по Московскому университету и основателя первого Российского педагогического общества Петра Гри-

горьевича Редкина. Сын первого директора лицея, известный писатель и поэт Нестор Васильевич Кукольник, автор исторической драмы «Рука всевышнего Отечество спасла» (1834). Н.В. Кукольника также помнят по знаменитому стихотворению, посвященному открытию первой ветки железной дороги в России, на которое М.И. Глинка написал музыку («Веселится и ликует весь народ. Поезд мчится в чистом поле»).

В Нежинской гимназии в 1821-1828 гг. учился будущий великий писатель Н.В. Гоголь. В аттестате об окончании учебного заведения его успехи по физике и началам химии оценены как хорошие, а по естественной истории как превосходные [11, С. 21]. Гоголь, Кукольник и Редкин дружили, входили в кружок журналистов, и общими усилиями создавали рукописный гимназический журнал. 6 февраля 1821 г. скончался первый директор Василий Григорьевич Кукольник (1765-1821). Его сменил И.С. Орлай, но уже 1 августа 1826 г. Орлай был назначен директором Ришельевского лицея. Некоторое время (с 28 октября 1826 г. по 27 января 1827 г.) обязанности директора исполнял К.В. Шапалинский. Затем его сменил Д.Е. Ясновский [7, С. 120].

«Дело о вольнодумстве» и Вятская ссылка профессора К.В. Шапалинского.

Педагогический состав Нежинской гимназии высших наук резко делился на две противостоящие друг другу по своим общественным взглядам группы. Пока во главе этого учебного заведения находились Кукольник и Орлай, – в гимназии царил либеральный дух. Однако с назначением на должность директора Д.Е. Ясновского столкновение противоположных сил оказалось неизбежным.

7 мая 1827 г. в конференцию (то есть «совет») гимназии старший профессор юридических наук, преподаватель естественного права М.В. Билевич подал рапорт, в котором говорилось о замеченных у учеников «некоторых оснований вольнодумства», причину которых следовало искать в том, что младший профессор политических и юридических наук Н.Г. Белоусов читал лекции не по книге, а по своим запискам. Иными словами, он обвинил другого преподавателя этого же предмета Николая Григорьевича Белоусова в вольнодумстве и в развращении учащихся, этими далекими от уставной деятельности учебного заведения идеями. Необходимо заметить, что основания для этого, безусловно, были. Так, учеников 7 класса Н.Г. Белоусов спрашивал о том, что необходимо сделать с царем, который употребляет свою власть не в интересах народа. Дети, разумеется, смущенно молчали и не осмеливались давать ответ. Тогда Белоусов «подсказывал» им «нужный» ответ: «Такого царя следует сместить с престола!» [9, С. 20]. Н.Г. Белоусов в своих лекциях действительно критиковал царскую власть, и призывал к уничтожению монархии; многие выска-

занные им идеи перекликались с идеологией декабризма и мыслями А.Н. Радищева.

Казимир Варфоломеевич Шапалинский поддерживал Белоусова и старался защищать его от доносов реакционной части преподавательского состава. Н.В. Гоголь вместе с прогрессивной лицейской молодежью тоже был на стороне Белоусова и пытался его поддерживать. В лицее началось продолжавшееся несколько лет дело о политическом и религиозном вольнодумстве в гимназии. Было учреждено следствие. Из столицы прибыл специальный «обследователь». С 29 октября по 3 ноября проходили допросы учеников. «Обследователь» составил соответствующий доклад, в результате которого последовало утвержденное Николаем I в декабре 1830 г. постановление министерства народного просвещения о том, чтобы профессоров Шапалинского и Белоусова «за вредное на юношество влияние, а И.Я. Ландражина и Ф.О. Зингера, сверх того и за дурное поведение, отрешить от должности с внесением этих обстоятельств в их паспорта, дабы таковым образом они и впредь не могли быть нигде терпимы к службе по учебному ведомству» [6, С. 10-11]. В гимназии начались беспорядки. Во время обысков у лицейцев обнаружили запрещенные книги. Среди преподавателей начались раздоры. Д.Е. Ясновскому так и не удалось навести порядок в гимназии.²

«Дело о вольнодумстве» длилось до 1830 г., для Шапалинского оно закончилось бессрочной ссылкой в Вятку «за вредное на юношество влияние» и запретом на преподавательскую и научную деятельность в любой губернии России. Наказание, возложенное на Шапалинского, объяснялось тем, что он проявлял сочувствие взглядам Белоусова и отказался публично осудить его. По мнению историка педагогики, профессора Василия Яковлевича Струминского, если Н.Г. Белоусов оказал на П.Г. Редкина огромное влияние своим мировоззрением, то К.В. Шапалинский, – своим моральным обликом [12, С. 93].

О К.В. Шапалинском сохранилось не так много сведений биографического характера. Удалось установить, что он родился в 1776 г. на Украине, в Вилькомирском уезде Виленской губернии в небогатой дворянской семье. Образование получил в уездном училище, Виленской гимназии и Виленском университете. В 1815 г. окончил Санкт-Петербургский педагогический институт. К.В. Шапалинский работал преподавателем естественных наук в Могилевской и Киевской гимназиях. В Нежинской гимназии высших наук он работал старшим профессором физико-математических и

естественных наук с 1820 г., со дня открытия этого ставшего вскоре известным на всю Россию привилегированного учебного заведения [12, С. 92]. Его ученик П.Г. Редкин с особенной теплотой выделяет в своих воспоминаниях именно К.В. Шапалинского. По его мнению, это был человек самых высоких достоинств: безукоризненно честный, справедливый» [9, С. 20]. Такую характеристику давал выдающийся русский педагог человеку, жизнь которого, хотя и против его воли, была длительное время связана с Вятским краем.

Профессор К.В. Шапалинский относится к числу ссыльных интеллигентов, сыгравших определенную роль в культурном развитии Вятского края. Он прибыл в Вятку в марте 1831 г. Здесь он жил в крайней нужде, совсем без денег, часто болел. Лишь после длительных ходатайств ему назначили пособие, – около 20 рублей в месяц, из них 5 рублей он тратил на оплату квартиры. Жил К.В. Шапалинский в доходном доме мещанина Дмитрия Матанцева на углу Вознесенской и Раздерихинской улиц (современный адрес: ул. Ленина, 41 или ул. Труда, 19). Дом был пристанищем для ссыльных поляков, канцеляристов, приказчиков и «искателей мест», то есть жаждущих получить канцелярскую должность. В этом доме К. В. Шапалинский жил весь период вятской ссылки. Дом этот сохранился до настоящего времени, и располагается он в центре города.



Бывший «доходный дом» Дмитрия Матанцева (современный вид)

С большим трудом в конце 1836 К.В. Шапалинскому удалось устроиться на службу в губернское правление. В его ведении находились архив и губернская типография, в которой в 1837 г. под его непосредственным руководством была напечатана известная речь А.И. Герцена, произнесенная им при открытии Вятской губернской публичной библиотеки и являющаяся в настоящее время большой библиографической редкостью [12, С. 95]. Таким образом, первое литературное издание в Вятке (до этого типография печатала лишь официальные бумаги) появилось именно благодаря стараниям К.В. Шапалинского. Кстати, с А.И. Герценом у ссыльного поляка установились теплые дружеские отношения. Позже «лондонский изгнанник» вспоминал Шапалинского в своих мемуарах.

² В 1832 г. лицей был преобразован в физико-математический лицей князя Безбородко, в 1840-1875 гг. он стал юридическим лицеем. 20 ноября 1874 г. вышло постановление о преобразовании в историко-филологический институт князя Безбородко, и вскоре, в 1876 г., лицей перестал существовать.

В Вятке Шапалинский не терял связи со своим знаменитым учеником Н.В. Гоголем, вел с ним переписку. Существует мнение вятских историков, что именно в Вятке прожил прототип Чичикова, и звали его Аверкий Иванович Перминов [8]. Он занимал довольно высокую по тем временам должность секретаря Вятской губернской провинциальной канцелярии, имел доступ к разного рода документам, и пытался проводить с ними махинации, аналогичные тем, которые описаны в бессмертном произведении Гоголя. В доказательство подлинности этой версии приводился именно сам факт нахождения в вятской ссылке Шапалинского, который вполне мог в письме рассказать Гоголю об этой истории. Но у Чичикова, разумеется, могли быть и другие прототипы, ведь аферы с ревизскими душами были нередким явлением в первой половине XIX в.

Также в качестве косвенного доказательства того, что А.И. Перминов имел незаконные доходы, служит то обстоятельство, что он выстроил громадный для того времени трехэтажный дом, который, по словам современников, внушал «священный ужас» своими размерами и убранством всем, кто им любовался. В свое время он был едва ли не главной достопримечательностью города, и самым большим в губернии жилым зданием.



Дом А.И. Перминова (фото конца XIX в.)

Между прочим, дом А.И. Перминова, построенный им в 1755 г., является самым старым из сохранившихся каменным зданием в городе Вятка (ныне Киров), и, пожалуй, самым впечатляющим с точки зрения архитектуры. После смерти А.И. Перминова дом приобрел городской голова Петр Иванович Аршаулов, а затем продал его в городскую собственность. В 1815-1845 гг. в нем располагалась первая Вятская мужская гимназия. Именно здесь в 1837 г. вместе со своим наставником, поэтом В.А. Жуковским и известным географом К.И. Арсеньевым побывал цесаревич, будущий Император Александр II, совершавший путешествие по России. Кстати, в этом же доме и в те же годы жил выдающийся просветитель Вятского края, уроженец села Остарки Мамадышского уезда Казанской губернии Тимофей Титович Рапинов (1758-1848), который прибыл в Вятку в 1776 г. в числе самых первых учителей Вятского главного

народного училища. Он был заведующим этого училища и единственным педагогом, который работал в нем все 25 лет его существования. В 1811 г., когда училище было преобразовано в гимназию, он был назначен ее первым директором.

Тем временем, служба К.В. Шапалинского продолжалась. В 1839-1843 гг. он служил в небольшом старинном уездном вятском городе Яранске окружным начальником по ведомству министерства государственных имуществ. Переезд в отдаленный город Вятской губернии не был добровольным, и связан был, как это ни странно, с А.И. Герценом, который к тому времени уже покинул Вятку (в декабре 1837 г.), и перебрался во Владимир; там и продолжилась его ссылка.

Здесь необходимо дать небольшое пояснение. Герцен, находясь в вятской ссылке, исполнял обязанности переводчика при губернском правлении. Но поскольку по своим основным обязанностям он был практически не задействован, – «по формуляру» должность была, а переводить было нечего, – ему и было предложено заняться открытием первой в Вятке библиотеки, первой губернской газеты и первой сельскохозяйственной выставки, в дальнейшем переросшей в губернский музей. Все поставленные перед ним задачи А.И. Герцен блистательно выполнил! На открытии библиотеки, с марта 1917 г. носящей его имя, он выступил с речью. В газете возглавил неофициальную часть», а открытие выставки было приурочено им к приезду цесаревича Александра. Именно тогда А.И. Герцен и «дерзнул» обратиться к наследнику с просьбой о переводе его для продолжения отбывания ссылки поближе к Москве, а именно во Владимир. И его просьба была очень скоро удовлетворена.

Но, казалось бы, какое это имеет отношение к К.В. Шапалинскому? Дело в том, что уже очень скоро А.И. Герцен покинул Россию, и начал выпуск в Англии своих изданий («Полярная звезда» и «Колокол»), в которых критиковал российское самодержавие. Естественно, было учреждено наблюдение за всеми, кто имел отношение к «лондонскому изгнаннику», и таким образом вышли на К.В. Шапалинского, который печатал, ни много ни мало, в губернской типографии речь Герцена.

И хотя эта речь перед отправкой в тираж была проверена самим губернатором, который добавил ряд верноподданнических фраз, в самом факте ее издания был обвинен именно К.В. Шапалинский, который просто-напросто выполнял заказ губернского правления, и, разумеется, не мог себе представить, что его добрый приятель когда-нибудь, спустя годы, будет объявлен государственным преступником. Всем была понятна невиновность Шапалинского, но «для порядка» губернскому начальству надо было как-то отчитаться о наказании виновных. А проще всего было наказать именно ссылку К.В. Шапалинского. Его и наказали ссылкой в отдаленный от Вятки уездный город Яранск.

В 1843 г. К.В. Шапалинский вернулся в Вятку, где стал заседателем Вятской палаты гражданских и уголовных дел (до 1867 г.) с мизерным жалованием 439 рублей в год. Он заканчивал свою жизнь в нищете и одиночестве. К.В. Шапалинский рано овдовел. Детей у него не было. При этом только в 1855 г. с Шапалинского был снят полицейский надзор [10].

В этот период времени у К.В. Шапалинского возникли серьезные проблемы со здоровьем. Однажды он обратился к губернатору с просьбой отпустить его в уездный город Слободской за медицинским пособием к проживавшему там штаб-лекару Юргевичу, у которого Шапалинский обычно лечился. Но поездку, – а это всего 15 верст, – разрешили далеко не сразу, и то лишь под полицейским конвоем. Надзор за ссыльным поляком был крайне строгим и продолжался вплоть до самой смерти Императора Николая I, поэтому К.В. Шапалинскому приходилось держаться подальше от многих людей и ограничивать свою переписку, дабы не подвергать своих приятелей возможным неприятностям [8].

Скончался К. В. Шапалинский в 1867 г. Но он не забыт в краю, в котором ему пришлось провести немало времени. Вятские историки помнят его. Имя

опального профессора Нежинского лицея внесено в число «Знатных людей Вятского края» в 10-томной «Энциклопедии Земли Вятской» [15, С. 498-499].

Находясь в ссылке, в крайней бедности и под постоянным гласным полицейским надзором учитель Н.В. Гоголя и добрый друг А.И. Герцена сумел оставить свой неповторимый культурный след в жизни провинциального города Вятки...

Заключение.

Создание лицеев в России стало заметным явлением в политической и культурной жизни страны. В их стенах зарождалась передовая российская интеллигенция. Нередко лицеи становились местом, где появлялось вольнодумство, противодействие власти. Примером этого является так называемое «дело о вольнодумстве», возникшее в Нежинском лицее. История лицейского образования представляет собой интересный и достаточно важный объект исследования, который содержит немало того, что может принести пользу современному российскому образованию. Прежде всего, это относится к системе воспитания во многих из них, которая формировала у воспитанников патриотизм, верность долгу и другие полезные качества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Егоров, А.Д. История лицеев в России от основания до закрытия (даты, события, факты) [Текст] / А.Д. Егоров. – Иваново : Изд-во ИИСИ, 1992. – 152 с.
2. Иванов, А.Н. Константин Дмитриевич Ушинский в Ярославле [Текст] / А.Н. Иванов. – Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1963. – 492 с.
3. Лернер, Н. Пушкин в Лицее [Текст] / Н. Лернер // Пушкин : в 6 т. / под ред. С.А. Венгерова. — СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1907. – Т. 1.
4. Лицей [Текст] // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2011. – Т. 1. – С. 520-522.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа [Текст] : сб. док. 1917-1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
6. Официальная часть [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1846. – Ч. 52. – С. 10-11.
7. Петухов, Е. Гимназия высших наук князя Безбородко в Нежине [Текст] / Е. Петухов // Журнал министерства народного просвещения. – 1895. – Сент. – С. 72-129.
8. Пешком по Вятке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vyatkawalks.ru/wiki/kazimir-varfolomeevich-shapalinskiy>. – 04.08.2019.
9. Помелов, В.Б. Российская педагогика в лицах [Текст] : монография / В.Б. Помелов. – Саарбрюккен (Германия) : LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 612 с.
10. Помелов, В.Б. Российские педагоги: XIX-XX вв. [Текст]. Т. I : учеб. пособие / В.Б. Помелов. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2012. – 406 с. – (Поиски утраченного).
11. Помелова, Е.В. Вятский ссыльный профессор К.В. Шапалинский [Текст] / Е.В. Помелова // Проблемы вузовской и школьной педагогики : тез. докл. регион. науч.-практ. конф. «Четвертые Есиповские Чтения» / отв. ред. Л.А. Штыкова. – Глазов : Изд-во ГГПИ, 2001. – С. 20-22.
12. Помелова, Е.В. Ссыльный профессор К. В. Шапалинский (из Вятского окружения А.И. Герцена) [Текст] / Е.В. Помелова // VIII Герценовские Чтения : материалы науч. конф. / ред. В.А. Коршунков. – Киров, 2002. – С. 92-95.
13. Равкин, З.И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры. 1811-1817 [Текст] : истор.-пед. очерк / З.И. Равкин. – М. : Изд-во РАО, 1993. – 230 с.
14. Рождественский, С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802-1902 [Текст] / С.В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.
15. Руденская, М.П. «Наставникам... за благо воздадим» [Текст] : очерки / М.П. Руденская, С.Д. Руденская. – Л. : Лениздат, 1986. – 319 с.
16. Шапалинский Казимир Варфоломеевич [Текст] // Энциклопедия Земли Вятской (Откуда мы родом?) : в 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников. – Киров : Вятка, 1996.

REFERENCES

1. Egorov A.D. Istorija liceev v Rossii ot osnovaniya do zakrytija (daty, sobytija, fakty) [The history of lyceums in Russia from foundation to closing (dates, events, facts)]. Ivanovo: Izd-vo IISI, 1992. 152 p.
2. Ivanov A.N. Konstantin Dmitrievich Ushinskij v Jaroslavle [Konstantin Dmitrievich Ushinsky in Yaroslavl]. Jaroslavl: Izd-vo JaGPI, 1963. 492 p.
3. Lerner N. Pushkin v Licee [Pushkin in the Lyceum]. In Vengerova S.A. (ed.) *Pushkin: v 6 t.* [Pushkin. Vol. 1.]. Saint Petersburg: Brokgauz-Efron, 1907.
4. Licej [Lyceum]. Davydov V.V. (ed.) *Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija: v 2 t.* [Russian pedagogical encyclopedia. T. 1]. Moscow: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2011, pp. 520-522.
5. Abakumov A.A. (eds.) *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshheobrazovatel'naja shkola: sb. dok. 1917-1973 gg.* [Public education in the USSR. Comprehensive school]. Moscow: Pedagogika, 1974. 560 p.
6. Oficial'naja chast' [Official part]. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshhenija [Ministry of Education Journal]*, 1846, ch. 52, pp. 10-11.
7. Petuhov E. Gimnazija vysshih nauk knjazja Bezborodko v Nezhine [Grammar School of Higher Sciences of Prince Bezborodko in Nezhin]. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshhenija [Ministry of Education Journal]*, 1895, sent., pp. 72-129.
8. Peshkom po Vjatke [Elektronnyi resurs] [Walking along the Vyatka]. URL: <http://vyatkawalks.ru/wiki/kazimir-varfolomeevich-shapalinskij> (Accessed 04.08.2019).
9. Pomelov, V.B. Rossijskaja pedagogika v licah: monografija [Russian pedagogy in persons]. Saarbrücken (Germanija): LAP Lambert Academic Publishing, 2013. 612 p.
10. Pomelov V.B. Rossijskie pedagogi: XIX-XX vv. T. I: ucheb. posobie [Russian teachers: XIX-XX centuries. Vol. I]. Kirov: Raduga-PRESS, 2012. 406 p.
11. Pomelova E.V. Vjatskij ssyl'nyj professor K.V. Shapalinskij [Vyatka exiled professor K.V. Shapalinsky]. Shtykova L.A. (ed.) *Problemy vuzovskoj i shkol'noj pedagogiki: tez. dokl. region. nauch.-prakt. konf. «Chetvertye Esipovskie Chtenija» [Problems of university and school pedagogy]*. Glazov: Izd-vo GGPI, 2001, pp. 20-22.
12. Pomelova E.V. Ssyl'nyj professor K. V. Shapalinskij (iz Vjatskogo okruzenija A.I. Gercena) [Exiled professor K.V. Shapalinsky (from Vyatka entourage A.I. Herzen)]. Korshunkov V.A. (ed.) *VIII Gercenovskie Chtenija: materialy nauch. konf. [VIII Herzen Readings]*. Kirov, 2002, pp. 92-95.
13. Ravkin Z.I. Pedagogika Carskosel'skogo liceja pushkinskoj pory. 1811-1817: istor.-ped. ocherk [Pedagogy Tsarskoye Selo Lyceum of the Pushkin era. 1811-1817]. Moscow: Izd-vo RAO, 1993. 230 p.
14. Rozhdestvenskij S.V. Istoricheskij obzor dejatel'nosti Ministerstva narodnogo prosveshhenija 1802-1902 [Historical review of the activities of the Ministry of Education 1802-1902]. – Saint Petersburg, 1902. 785 p.
15. Rudenskaja M.P., Rudenskaja S.D. «Nastavnikam... za blago vozdadim»: ocherki [“Mentors ... we will reward for the good”]. Leningrad: Lenizdat, 1986. 319 p.
16. Shapalinskij Kazimir Varfolomeevich [Shapalinsky Kazimir Varfolomeevich]. Sitnikov V.A. (ed.) *Jenciklopedija Zemli Vjatskoj (Otkuda my rodom?): v 10 t. [Encyclopedia of Vyatka Land (Where are we from?): v 10 t.* Kirov: Vjatka, 1996.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.Б. Помелов, доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент РАЕН, действительный член Международной академии наук педагогического образования, отличник народного просвещения РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, кавалер медали К.Д. Ушинского, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.B. Pomelov, Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Member of the Academy of Natural Sciences of Russia, Member of International Academy of Pedagogical Sciences, the Outstanding Educator Award of Russia, Honorary Educator of Higher Education of Russia, Medal of K.D. Ushinsky, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

УДК 37.014

Алексей Николаевич Фанталов
г. Санкт-Петербург
Маргарита Александровна Малязина
г. Санкт-Петербург

Женщина Нового времени (история портретов первого выпуска Смольного института благородных девиц в Санкт-Петербурге)

В статье рассматривается серия портретов воспитанниц Смольного института благородных девиц работы художника Д.Г. Левицкого. Данная серия отразила принципы эпохи Просвещения в сфере женского воспитания в России. Смольный институт был создан императрицей Екатериной II как место для внедрения инноваций. В рамках воспитания «нового человека» ставилась задача создать «женщину нового времени». Д.Г. Левицкий (мастер парад-

ного портрета XVIII века) раскрыл образы смолянок при помощи технических средств живописи того времени. В статье прослеживается отражение основополагающих характеристик периода второй половины XVIII века в портретах и биографиях портретируемых девушек: сочетание классицистического Просвещения и фривольного рококо. В портретах воспитанниц Смольного института благородных девиц выражены черты характера девушек дворянского сословия, оказавшихся в культурной ситуации трансформации современного им российского общества.

Ключевые слова: Просвещение, Левицкий, Смольный институт, Бецкой, серия портретов, женское воспитание.

Alexey Nikolaevich Fantalov

St. Petersburg

Margarita Alexandrovna Malyazina

St. Petersburg

The New Age woman (history of pupils' portraits of the Smolny Institute in Saint-Petersburg)

The article examines a series of pupils' portraits of the Smolny Institute of Noble Maidens by the artist D.G. Levitsky. This series reflected the principles of the Enlightenment in the field of women's education in Russia. The Smolny Institute was created by Empress Catherine II as a place for pedagogical innovations. As part of the education of the "homo novus" the goal was to create a "woman of the new time." D.G. Levitsky (master of the 18th century ceremonial portrait) revealed the images of tars using the technical means of painting at that time. The article traces the fundamental characteristics of the period of the second half of the 18th century in the portraits and biographies of the portrayed girls: a combination of the classic Enlightenment and the frivolous rococo. In the portraits of the Smolny Institute pupils expressed of the noble class girls' character traits, caught in the cultural situation of the transformation of modern Russian society.

Keywords: Enlightenment, Levitsky, Smolny Institute, Betskoy, series of portraits, women's education.

Век Просвещения рассматривается во многих исследованиях. Мы хотим сделать акцент на изменении в живописи и образовании. На живописи делается акцент потому, что в рассматриваемый период времени в России появляется костюмированный «театральный» портрет. Образование тоже претерпело значительные изменения.

Век Просвещения, коснулся многих развитых стран Европы. Одной из задач эпохи Просвещения было воспитать нового, идеального человека и Российская империя не была здесь исключением. Екатерина II решила изменить роль женщины в высшем обществе. И этот подход был противоположно более ранним видам женского воспитания в России, включая даже реалии реформаторской петровской эпохи [2].

До XVIII века женщины получали домашнее воспитание: готовившее их вести хозяйство и воспитывать детей. Век Просвещения открыл двери образовательного учреждения и для женщин. Екатерина II хотела воспитать женщину нового времени, которая будет способна не только вести хозяйство, но у самой вести учет домашних расходов, поддержать беседу, быть хозяйкой салона. Для этого и был создан Смольный институт при кураторстве И.И. Бецкого, сподвижника российской императрицы [3].

В Смольном институте обучались девушки из дворянских, и, позднее, еще и мещанских семейств. Екатерина II очень любила свое детище. У нее были доверенные лица среди воспитанниц, которые лично писали письма императрице об их жизни в институте. После окончания института почти все выпускницы стали фрейлинами двора ее величества, часть из них стали гувернантками или преподавали в женских заведениях.

К первому выпуску в Смольном институте Екатерина II заказала у своего известнейшего придворного художника Д.Г. Левицкого портреты выпускниц: Ф.С. Ржевской, Н.М. Давыдовой, Е.И. Нелидовой, Е.Н. Хрущевой, Е.Н. Хованской, А.П. Левшиной, Е.И. Молчановой, Г.И. Алымовой, и Н.С. Борщовой.

Серия портретов смолянок, изображенных в сценических костюмах, отражают увлечением искусством в XVIII веке, которое все воспринималась очень близкой к игре [4].

Данная серия, своеобразная галерея появилась не случайно – это своеобразная реализация возможности эпохи Просвещения в России. Существовали разные типы таких галерей: государственные, частные, темы воспитания, благотворительности и т.д.

Часто изображались благотворители, но Д.Г. Левицкий изобразил и воспитанниц. Данная серия состоит из 7 картин, на которых можно проследить сложный путь добродетели [1].

На картинах смолянки изображены, как на театральных подмостках, так как во время обучения они неоднократно участвовали в театральных постановках.

Портреты: Е.Н. Хрущевой, Е.Н. Хованской, Е.И. Нелидовой, Н.С. Борщовой, А.П. Левшиной можно отнести к «театральным» портретам, так как они изображены в театральных костюмах, в момент выступлений. Данная серия портретов ситуаций отображала величие императрицы и ее деяний в области образования [4].

Смольный институт был создан для воспитания образованных светских жен, которые, воспитанные по новейшей культурной моде, будут обладать разнообразными культурными навыками: ри-

сованием, игрой на музыкальных инструментах, танцами, ведением домашним хозяйством и участием в театральных постановках. То есть такая жена мыслилась как украшение локального светского общества. Опираясь на данную концепцию, Д.Г. Левицкий писал не отдельные портреты, а целую серию, которая может быть размещена в определенном помещении, объединенная композиционной и колористической взаимосвязью.

Век Просвещения отложил отпечаток и на педагогические воззрения, считалось, что при помощи благотворного воспитания, можно добиться преобразования личности. На этих основах и строилось воспитание в Смольном институте. На картинах Д.Г. Левицкого изображены любимицы Екатерины II, которые отличались среди прочих своими успехами и дарованиями. Главная идея данной серии картин заключалась в том, чтобы передать привлекательность, нежность, грациозность воспитанниц.

Д.Г. Левицкий (мастер парадного портрета XVIII века) постарался раскрыть образы смолянок при помощи технических средств живописи того времени: правильности построения композиции (которая сочетает в себе элементы линейной перспективы), цветового и светового построения картины. Благодаря этому, портреты Нелидовой, Борщовой, Левшиной, Хованской с Хрущовой, представляет собой единую композицию из нескольких зарисовок, объединенных общей идеей – театрализованного представления. Тем не менее, несмотря на общую тематику, каждая картина неповторима по-своему художественному решению [4].

Если рассматривать портреты в комплексе, то можно увидеть разнообразную палитру красок, которая состоит из каждого портрета в отдельности, со своим цветовым ключом.

Парный портрет Феодосии Ржевской и Анастасии Давыдовой является первым в данной серии. На нем художник еще «отрабатывал» портретный стиль смолянок.

Принадлежность к классу обучения можно было определить по цветам. Например, на картине Д.Г. Левицкого Ф.С. Ржевская изображена в платье голубого цвета – принадлежность ко второму возрасту, Н.М. Давыдова – в платье кофейного цвета, что говорит о принадлежности к первому возрасту.

Парный портрет Е.Н. Хованской и Е.Н. Хрущевой – самый сложный по композиционному решению, так как в нем более четко прослеживается сюжет. Передний план как бы сливается с задним планом, благодаря виртуальному пространству фона, поддерживающему передний план и является его ирреальным продолжением. Кулисами служат камни и листва на переднем плане. Благодаря этому край холста иллюзорно срезан и сделан акцент на позы фигур. Перспектива построения картины построена так, что пастушка находится неподалеку от зрителей. Это происходит из-за эффекта освещения листвы, которая чем дальше, тем свет-

лее и в конце переходит в тонкое sfumato на заднем плане. Несмотря на то, что Левицкий не ставил себе задачи написать психологический портрет, все же в этих его холстах можно угадать иллюстрацию к теории темпераментов.

Девушки с портретов напоминают фарфоровые статуэтки из-за своей естественности, где-то фривольности поз. Е. Хрущева очень лаконично смотрится озорным юношей, а Е. Хованская – наоборот, выглядит очень, нежно, скромно и женственно. Можно предположить, что персонажи соответствуют их темпераменту [4].

Особенности композиции парного портрета Хрущевой и Хованской объясняются тем, что девушки разыгрывают театральную сценку из оперы-пасторели «Капризы любви, или Нинетта при дворе», причем Хрущева играет роль влюбленного пастушка. Подобные фривольные сюжеты были немислимы во французском прототипе Смольного института – Королевском институте Святого Людовика (Сен-Сире), однако, оказались приемлемы в России Екатерины II.

Остальные портреты являются одиночными. Екатерина Молчанова изображена с книгой в руке, рядом поставлен вакуумный насос. Предположительно она несет дополнительную смысловую нагрузку, представляя аллегория «Науки».

В портрете другой смолянки – Е. Нелидовой четко видна грань между передним и дальним планами. На переднем плане изображена живая, воздушная и пластичная фигура. Этот эффект достигается благодаря объемности человеческого тела, переданного перекрестному освещению. Особое эмоциональное настроение создается при помощи цветового акцента, созданного жемчужно-серыми оттенками с использованием розовых тонов. Особое внимание привлекают глаза, так как темный цвет использован только для изображения глаз. Надо отметить, что Е. Нелидова покоряла всех своими танцами и была награждена Екатериной II [4].

Стоит сказать, что Нелидова на некоторое время стала фавориткой императора Павла I.

Еще одной смолянкой, покорявшей всех своим искусством танца и драматическим талантом – была А.П. Левшина. В портрете переданы ее величественная осанка и самоуважение (но и некоторая жеманность).

Александра Левшина была любимицей Екатерины II, которая вела с ней частую переписку, называя ласково «Черномазой Левушкой», а по окончании Смольного сделала ее своей фрейлиной. Правда, императрица очень быстро забыла свою воспитанницу после ее безвременной кончины (в чем, по-видимому, сказался бессердечный характер Екатерины).

В портрете Н. Борщовой хорошо обыгран контраст белой кожи с черным бархатом, что создает особый контраст со светлым платьем Г. Алымовой. Так как художник отобразил Н. Борщову не в кон-

кретной роли, то можно сказать, что она олицетворяет весь театр как культурное явление [4].

В портрете Глафиры Алымовой большое место отведено арфе, на которой данная воспитанница Смольного прекрасно играла. Это обстоятельство объясняют ее соперничеством с Левшиной и желанием «выделиться» из общей массы смолянок.

Вообще, Г. Алымова – весьма «романтический персонаж» института и «прославилась» своим романом с куратором данного учреждения И. Бецким (о чем она оставила собственные мемуары). Мы можем предположить, что «треугольник» в

романе Ф. Достоевского «Подросток»: «старый князь» – Анна Андреевна Фанариотова и дочь князя Катерина Николаевна был списан автором с треугольника: И. Бецкой, Глафиры Алымова и дочь Бецкого де Рибас.

Таким образом, мы видим, что в портретах смолянок кисти Левицкого отразилась сложная эпоха конца XVIII века в сочетании классицистического Просвещения и фривольного рококо. Так же, как она отразилась и в судьбах портретируемых девушек.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Караев, А.А. Портретная галерея в России XVIII века как ансамбль: типологический аспект [Текст] / А.А. Караев // Исторические исследования. – 2005. – № 2. – С. 218-229.
2. Фанталов, А.Н. Исторические особенности развития высшего образования в Санкт-Петербурге в XVIII веке [Текст] / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина // Современные направления развития вузовского образования : коллект. моногр. / под ред. А.Ю. Нагорновой, Т.Б. Михеева. – Ульяновск, 2019. – С. 151-161.
3. Фанталов, А.Н. Homo novus и деятельность И.И. Бецкого на ниве российского Просвещения [Текст] / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (43). – С. 161-166.
4. Чежина, Ю.И. Театр и костюмированный «театральный» портрет в России XVIII в. [Текст] / Ю.И. Чежина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2. – 2006. – Вып. 2. – С. 127-142.

REFERENCES

1. Karaev A.A. Portretnaja galereja v Rossii XVIII veka kak ansambl': tipologicheskij aspekt [Portrait Gallery in Russia of the 18th Century as an Ensemble: Typological Aspect]. *Istoricheskie issledovanija* [Historical research], 2005, no. 2, pp. 218-229.
2. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Istoricheskie osobennosti razvitija vysshego obrazovanija v Sankt-Peterburge v XVIII veke [Historical features of the development of higher education in St. Petersburg in the XVIII century]. In Nagornovoj A.Ju. (eds.) *Sovremennye napravlenija razvitija vuzovskogo obrazovanija*: kollekt. monogr. [Modern directions of development of higher education]. Ul'janovsk, 2019, pp. 151-161.
3. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Homo novus i dejatel'nost' I.I. Beckogo na nive rossijskogo Prosveshhenija [Homo novus and the activity of I.I. Betsky in the field of Russian Enlightenment]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Modern directions of development of higher education], 2019, no. 3 (43), pp. 161-166.
4. Chezhina Ju.I. Teatr i kostjumirovannyj «teatral'nyj» portret v Rossii XVIII v. [Theater and costume “theater” portrait in Russia of the 18th century]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 2.* [Theater and costume “theater” portrait in Russia of the 18th century], 2006, issue 2., pp. 127-142.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Фанталов, кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

М.А. Малязина, заведующий кабинетом института детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Fantalov, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Senior Lecturer, St. Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

M.A. Malyazina, Head of Cabinet of the Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University of. A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогические науки.
- Психологические науки.
- Филологические науки.
- История и археология.

Материалы для публикации принимаются редакцией через электронную систему журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal> или на адрес электронной почты vestnik@shgpi.edu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Pedagogical sciences
- Psychological sciences
- Philological sciences
- National history

Manuscripts submit through the electronic system of the journal <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal> and e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk state pedagogical university.

The requirements for the article template is on the journal’s web-site <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**
Выпуск 1 (45), 2020

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 13.03.2020. Дата выхода в свет 28.03.2020. Формат 60×84 1/8.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 16,28. Усл.-печ.л. 17,67. Тираж 100 экз. Заказ № 2985

Отпечатано с готового оригинал–макета в копировально-множительном бюро
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Issue 1 (45), 2020

Certificate of registration of PI No. ФC 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communication, Information Technologies and Mass Communications in the Russian Federation.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

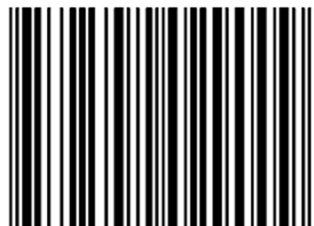
Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 13.03.2020. Date of publication 28.03.2020. Format 60 × 84 ¹/₈.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 16,28. Con-prin sheets 17,67. Circulation 100 copies. Order No. 2985

Printed from the finished dummy layout in the copying and duplicating bureau
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru



ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >