



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



3(47)
2020

Подписной индекс
в каталогах Роспечать
80245

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

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, № 3

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);

Н.Д. Бобкова, доктор педагогических наук, доцент, зав.научно-
инновационным отделом ГАОУ ДПО ИРОСТ (Курган, 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);

Э. Димова, доктор социологии, доцент по социальному управлению
Тракийского университета (Стара Загора, Болгария);

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. Прокопьев, 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. Тюмасаева, 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).

3(47)
2020

Index in catalogues of
Rosprint
80245

ISSN2542-0291

JOURNAL
OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Scientific Journal

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical University”

EDITOR-IN-CHIEF

A.R. Dziov, 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 III № ФС 77 – 76229 12.07.2019.

© ShSPU, 2020, № 3

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);

N.D. Bobkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Scientific and Innovation Department at the the Institute of Educational Development and Social Technologies (Kurgan, 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);

E. Dimova, Doctor of Sociology, Associate Professor of Social Management at Trakia University (Stara Zagora, Bulgaria);

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. Крезhevских, 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);

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

Н.В. Шарыпова, 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. Krezhevskikh, 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);

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
Андреев А.С. Развитие силовой выносливости сотрудников полиции на основе использования элементов полосы препятствий	8
Андреев В.С. Использование кругового метода в физической подготовке сотрудников полиции для обучения болевого приема «Скручивание руки внутрь».....	12
Андрюнина А.С. О патриотическом воспитании школьников при помощи домашних заданий в курсе обществознания	15
Антонова Н.А. Состояние проблемы формирования читательской грамотности при обучении физике в педагогической теории и практике школьного обучения	19
Баширова Ю.Н. Особенности дистанционного обучения как средства цифровизации образовательной среды.....	27
Васева Е.С. Использование сетевых ресурсов в образовательном процессе с целью формирования мотивации безопасного поведения в информационно-коммуникационной среде	31
Гаврилов В.В. Совершенствование вузовской методики преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» через развитие внутренней речи.....	36
Дружинина Е.Н. «Школа профессионального успеха»: шаг к успешной адаптации на рынке труда	42
Дубровкина И.Ю. Использование Интернет-ресурсов и цифровых инструментов в дистанционном обучении английскому языку.....	45
Заложных Т.А., Шарыпова Н.В. Особенности демонстрационных опытов школьного курса при изучении растительных организмов	49
Иванова Ю.А. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности школьников Даниловской художественной галереей	52
Казаручик Г.Н. Развитие интонационной выразительности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: проблемы и способы решения	57
Коротаева Е.В. Некоторые вопросы развития высшего образования в Китае	62
Морозова Р.В., Малоземова И.И. Методические особенности формирования валеологической культуры младших школьников	66
Перфильева А.В., Кириллова О.А. Метод проектов как механизм развития одаренности школьников.....	71
Петрова Е.А., Макеева С.О. Опыт использования портфолио обратной связи в реализации практического курса английского языка	74
Пушкарева М.П., Дубаков А.В., Оларь Ю.В., Нарыкова А.В. Использование ментальных карт в процессе непрерывного профессионального образования	79
Садакова В.Н. Вокальное ансамблевое исполнительство как средство социокультурной адаптации детей-мигрантов	83
Семенова И.Н., Тимошина А.Ю. Задания для формирования инженерного мышления при решении экстремальных задач.....	89
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Педагогическая поддержка родителей детей, обучающихся на ступени начального образования по вопросам мотивирования, поддержки и контролирования ребенка в учебной деятельности в ситуации обучения в дистанте и самоизоляции семьи.....	94

CONTENT

Фанталов А.Н., Малязина М.А. Педагогическая поддержка родителей детей, обучающихся на ступени основного образования по вопросам мотивирования, поддержки и контролирования ребенка в учебной деятельности в ситуации обучения в дистанте и самоизоляции семьи.....	97
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Педагогическая поддержка родителей детей, обучающихся на ступени среднего образования по вопросам мотивирования, поддержки и контролирования ребенка в учебной деятельности в ситуации обучения в дистанте и самоизоляции семьи.....	100
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	105
Быкова Е.А., Истомина С.В. Нивелирование отрицательных эмоциональных состояний у детей из неблагополучных семей посредством групповой работы.....	105
Былинская Н.В., Селех Н.И. Представления о ребенке с особенностями психофизического развития у педагогов общего среднего и специального образования.....	111
Кузнецова Д.Д., Шаров А.А. Исследование взаимосвязи личностных особенностей и интернет-зависимости студентов	116
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	122
Акулова К.Н., Харлова Н.М. Нетрадиционные методы и приёмы организации работы по лексике в средней общей школе	122
Гаврилов В.В. К вопросу о концептуальной основе интернет-мемов.....	127
Евласьев А.П., Курбанов И.И. Стилистические средства выразительности, используемые политиком в интервью с целью влияния на аудиторию (на материале текстов интервью с Борисом Джонсоном).....	131
Куликова И.С., Салмина Д.В. Функции метафор-синонимов в научной речи	135
Татаринов М.Э., Швецова М.Г. Лингвокультурологические концепты и модели, характеризующие паремические метафорические образы (на материалах английских и русских пословиц и поговорок).....	140
Шевченко Е.Н., Макеева С.О. Языковая вариативность как художественный приём в романе Фрэнсис Бернетт «The Secret Garden»	144
Юшкевич А.В., Гацура Н.И. Городская топонимика и ее отражение в переводе с русского языка на английский (на материале переводов топонимов города Омска).....	149
ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ	153
Борисов С.Б. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в трудах преподавателей Шадринского государственного педагогического университета	153
Колегов А.Л., Баландин А.А. Герои Лиепай (Либавы) (Посвящается 75-ти летию победы в Великой Отечественной войне 1941-1945гг.)	159
Информация для авторов	163

Content

PEDAGOGICAL SCIENCES.....	8
Andreev A.S. Development of strength endurance of police officers based on the use of obstacle course elements	8
Andreev V.S. Using the circular method in the physical training of police officers to teach the painful technique "Twisting the arm inward"	12
Andryunina A.S. On the patriotic education of schoolchildren with the help of homework in the course of social studies.....	15
Antonova N.A. Condition of the problem of reading formation literacy in teaching physics in pedagogical theory and practice of school training	19
Bashirova Yu.N. Features of distance learning as a means of digitalization of the educational environment.....	27
Vaseva E.S. Using network resources in the educational process in order to form motivation for safe behavior in the information and communication environment	31
Gavrilov V.V. The improvement of the university methodology for teaching the discipline "Russian language and culture of speech" through the development of inner speech	36
Druzhinina E.N. "School of professional success": step to successful adaptation in the labor market.....	42
Dubrovkina I.Yu. The use of various internet resources and digital tools in distance English language training	45
Zalozhnykh T.A., Sharypova N.V. Features of demonstration experiments of the school course in the study of plant organisms	49
Ivanova Yu.A. The experience of organizing the design and research activities of schoolchildren by Danilovskaya Art Gallery	52
Kazaruchik G.N. The development of intonational expressiveness of the senior preschool children with general speech underdevelopment: problems and solutions	57
Korotaeva E.V. Some issues of higher education development in China.....	62
Morozova R.V., Malozemova I.I. Methodological features of the formation of valeological culture of primary schoolchildren	66
Perfilieva A.V., Kirillova O.A. The project method as a mechanism for the gifted students' development	71
Petrova E.A., Makeeva S.O. The experience of implementation of feedback portfolio in English for General Purposes	74
Pushkareva M.P., Dubakov A.V., Olar Yu.V., Narikova A.V. The use of mind-maps in the process of continual professional education.....	79
Sadakova V.N. Vocal ensemble performance as a means of socio-cultural adaptation of migrant children	83
Semenova I.N., Timoshina A.Yu. Tasks for the formation of engineering thinking in solving extreme problems	89
Fantalov A.N., Malyazina M.A. Educational support for primary schoolchildren's parents (motivation, support and control of the child's educational activities in the distant and family self-isolation).....	94

CONTENT

Fantalov A.N., Malyazina M.A. Educational support for secondary schoolchildren's parents (motivation, support and control of the child's educational activities in the distant and family self-isolation).....	97
Fantalov A.N., Malyazina M.A. Educational support for high schoolchildren's parents (motivation, support and control of the child educational activities in the distant and family self-isolation).....	101
PSYCHOLOGICAL SCIENCES	105
Bykova E.A., Istomina S.V. Leveling negative emotional states in children from dysfunctional families through group work	105
Bylinskaya N.V., Seleh N.I. Representations about a child with special psychophysical development by teachers of general secondary and special education.....	111
Kuznetsova D.D., Sharov A.A. Research on the relationship between personal characteristics and Internet addiction of students.....	116
PHILOLOGICAL SCIENCES	122
Akulova K.D., Harlova N.M. Non-traditional methods and techniques for organizing work on vocabulary among secondary school students.....	122
Gavrilov V.V. On the conceptual basis of Internet memes	127
Evlasiyev A.P., Kurbanov I.I. Stylistic means of expression used by a politician in an interview with the purpose of influence on the audience (based on interviews with Boris Johnson)	131
Kulikova I.S., Salmina D.V. Functions of metaphors-synonyms in scientific speech.....	135
Tatarinov M.E., Shvetsova M.G. Linguistic and cultural concepts and models to determine the features of paremic metaphorical images (on the material of English and Russian proverbs and sayings).....	140
Shevchenko E.N., Makeeva S.O. Language variability as a literary device in the novel «The Secret Garden» by Frances Burnett.....	144
Juszkiewicz A.W., Gatsura N.I. Ways to translate Russian urban toponyms to English (exemplified by translations of toponyms of Omsk).....	149
HISTORY AND ARCHEOLOGY.....	153
Borisov S.B. The Great Patriotic War of 1941-1945 in the works of Shadrinsk State Pedagogical University teachers.....	153
Kolegov A.L., Balandin A.A. Heroes of Liepaja (Libava) (Dedicated to the 75th anniversary of the victory in the Great Patriotic War 1941-1945).....	159
Information for authors.....	163

УДК 377

Александр Сергеевич Андреев
г. Тюмень

Развитие силовой выносливости сотрудников полиции на основе использования элементов полосы препятствий

В статье рассматривается проблема поиска эффективных методов и средств развития силовой выносливости сотрудников полиции. Ведущей идеей исследования было предположение, что использование на занятиях по физической подготовке элементов полосы препятствий будет способствовать развитию силовой выносливости сотрудников полиции. В исследовании использовались следующие методы: анализ и обобщение научных источников; педагогический эксперимент, тестирование, метод математической статистики. В результате использования упражнений с элементами полосы препятствий на занятиях по физической подготовке сотрудников полиции уровень развития силовых способностей у представителей экспериментальной группы в конце периода обучения оказался выше на 10 % чем у представителей контрольной группы. Автор на основе результатов исследования обосновал эффективность использования элементов полосы препятствий для развития силовой выносливости сотрудников полиции.

Ключевые слова: сотрудники полиции, физическая подготовка, силовая выносливость, полоса препятствий.

Alexander Sergeevich Andreev
Tyumen

Development of strength endurance of police officers based on the use of obstacle course elements

The article deals with the problem of finding effective methods and means of developing the strength endurance of police officers. The leading idea of the study was the assumption that the use of obstacle course elements in physical training classes would contribute to the development of strength endurance of police officers. The research used the following methods: analysis and generalization of scientific sources; pedagogical experiment, testing, method of mathematical statistics. As a result of the use of exercises with elements of an obstacle course in physical training classes for police officers, the level of development of strength abilities among the representatives of the experimental group at the end of the training period turned out to be 10 % higher than among the representatives of the control group. Based on the results of the study, the author substantiated the effectiveness of using the elements of the obstacle course for the development of the strength endurance of police officers.

Keywords: police officers, physical fitness, strength endurance, obstacle course.

Физическая подготовка сотрудников полиции является компонентом кадровой политики и системы профессионального образования в МВД России. Целью физической подготовки является формирование готовности сотрудников полиции к действиям в экстремальных ситуациях, в которых возникает необходимость применения физической силы, а в зависимости от степени агрессивных действий правонарушителя – боевых приемов борьбы. Высокий уровень физической подготовленности сотрудников способствует сохранению длительного времени профессиональной работоспособности, а также устойчивости к утомляемости и различным психологическим нагрузкам [8, С. 347]. Одной из задач физической подготовки сотрудников полиции является развитие профессионально-востребованных физических качеств, в частности – силовой выносливости.

Высокий уровень развития силовой выносливости также позволяет сотруднику эффективно преследовать правонарушителя, преодолевая при этом различные препятствия, успешно выполнять силовое задержание с применением боевых прие-

мов борьбы, уверенно вступать в противоборство с правонарушителем. Сотрудник должен быть подготовлен к результативному применению физической силы после значительных физических нагрузок, сложно переоценить значение данного физического качества для профессиональной деятельности полицейского. Необходимо отметить, что ежегодное итоговое тестирование физической подготовленности полицейских во многом проходит на основе использования тестов, выявляющих уровень их силовой выносливости. Силовая выносливость является профессионально-востребованным физическим качеством для сотрудников полиции. В настоящее время все острее встает вопрос о профессиональном долголетии полицейских, однако известно, что с возрастом уровень развития физических качеств все сложнее поддерживать на уровне, необходимом для выполнения своих обязанностей.

Вопросы использования различных средств и методов развития силовой выносливости представлены в различных научных исследованиях. Исследователь В.А. Хажиров считает необходимым

активного использования на занятиях по физической подготовке полицейских различных упражнений прикладной гимнастики и атлетической подготовки [9, С. 126]. Авторы А.Г. Галимова, М.Д. Кудрявцев, Г.Я. Галимов, А.Л. Колегов, М.Б. Кузнецов в своих исследованиях обосновывают необходимость использования на занятиях по физической подготовке полицейских системы «кроссфит» для развития силовой выносливости [1, С. 76; 2, С. 98; 3, С. 106]. О.С. Панова, Д.Г. Овечкин, Э.Б. Настуев выявили высокую эффективность использования тренажеров для развития силовой выносливости сотрудников полиции и обосновали последовательность применения кардиотренажеров в процессе тренировочного занятия [5, С. 244; 4, С. 106]. Анализируя эффективные методы и средства физической подготовки сотрудников полиции, применяемые для развития силовых способностей, А.А. Сысоев и В.А. Разницын указывают на необходимость комплексного использования различных упражнений с отягощениями, упражнений с весом собственного тела, тренажеров, особо выделяя прыжковые и специальные беговые упражнения [6, С. 388]. Также выявлена высокая эффективность использования круговой тренировки для развития силовой выносливости на занятиях со слушателями, обучающимися по программам профессиональной подготовки [7, С. 171].

В настоящее время выявлены основные методы и средства эффективного развития силовой выносливости у сотрудников полиции. Однако практико-ориентированная направленность всего процесса физической подготовки сотрудников полиции обуславливает поиск исследователями способов развития физических качеств, позволяющих моделировать обстановку реальной деятельности сотрудников: преследование правонарушителя, преодоление различных препятствия. При этом все чаще образовательный процесс подготовки сотрудников полиции рассматривается с позиции интеграции различных тем физической подготовки, а также интеграции различных учебных дисциплин, позволяющих на одном занятии решать разные образовательные задачи. Например, на занятиях на полосе препятствий целесообразно обучать преодолению препятствий, развивать физические качества и моделировать различные ситуации профессиональной деятельности сотрудников. Однако в настоящее время практически отсутствует теоретическое обоснование применения полосы препятствий или ее элементов для достоверного и эффективного развития физических качеств у представителей силовых структур.

В связи с этим возникла необходимость в научном исследовании возможности использования упражнений, выполняемых на полосе препятствий для развития такого важного для профессиональной подготовленности сотрудников полиции физического качества как силовая выносливость.

Исследование проводилось в Тюменском институте повышения квалификации сотрудников МВД России в период с ноября 2019 года по февраль 2020 года. В исследовании было задействовано 20 слушателей: 10 слушателей в экспериментальной группе (ЭГ) и 10 слушателей в контрольной группе (КГ) первой возрастной группы, данные слушатели участвовали в тестировании. Ведущей идеей научного исследования было предположение, что активное использование на учебных занятиях по физической подготовке элементов полосы препятствий будет способствовать развитию силовой выносливости слушателей за период обучения в институте. В исследовании применялись следующие научные методы: анализ и обобщение научных источников; педагогический эксперимент, тестирование, метод математической статистики – t-критерий Стьюдента.

В экспериментальной группе на каждом занятии в начале основной его части использовались упражнения с элементами полосы препятствий: «забор» и «рукоход». Упражнения использовались в течение четырех месяцев. В контрольной группе проводились занятия в соответствии с методическими рекомендациями, утвержденным в институте. В начале и в конце периода использования упражнений с элементами полосы препятствий проводилось исходное тестирование уровня развития силовой выносливости у слушателей экспериментальной и контрольной групп. Для тестирования применялись следующие общедоступные и распространенные тесты: сгибание и разгибание рук в упоре лежа, поднимание туловища из положения лежа на спине, подтягивание на перекладине.

Анализ полученных результатов тестирования слушателей в начале обучения в экспериментальной и контрольной группах, выявило отсутствие статистически достоверных различий во всех показателях, определяющих уровень развития силовой выносливости. Слушатели – представители экспериментальной и контрольной групп в момент тестирования исходного уровня силовой выносливости являются однородными во всех используемых в данном исследовании тестах.

В конце периода обучения также было проведено тестирование с использованием вышеперечисленных тестов. В результате данного тестирования были выявлены изменения в показателях уровня развития силовой выносливости у слушателей – представителей экспериментальной и контрольной групп (таблица 1).

В результате анализа выполнения теста «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)», отражающего уровень развития силовой выносливости у участников эксперимента была получена величина $t = 2,84$. При сравнении выявленного значения с данными таблицы обнаружено, что полученное значение t оказалось больше граничного значения t-критерия Стьюдента для 5-процентного уровня

значимости при числе степеней свободы $f = 10$ ($t < 0,05$). Следовательно, на основе полученных данных можно утверждать, что различия между

среднеарифметическими значениями выявленных показателей развития силовой выносливости у представителей исследуемых групп достоверны.

Таблица 1.

Результаты тестирования уровня развития силовой выносливости у слушателей – представителей экспериментальной и контрольной групп в конце периода обучения

Тесты группы	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)		Поднимание туловища из положения лежа на спине (раз)		Подтягивание на перекладине (раз)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
\bar{x}	31,5	34,1	32,6	35,5	11	12,8
σ	1,7	2,28	2,45	2,46	1,56	1,22
$M\bar{x}$	0,56	0,72	0,77	0,78	0,49	0,38
t	2,84		2,63		2,86	
Po	<0,05		<0,05		<0,05	

В тесте «Поднимание туловища из положения лежа на спине (раз)», также отражающего уровень развития силовой выносливости у участников эксперимента была получена величина $t = 2,63$. Как и в результатах предыдущего теста, выявленное значение t больше граничного значения t -критерия Стьюдента для 5-процентного уровня значимости при числе степеней свободы $f = 10$ ($t < 0,05$). Очевидно, что различия между среднеарифметическими значениями результатов тестирования слушателей – представителей исследуемых групп также достоверны.

В результате анализа итогов выполнения теста «Подтягивание на перекладине (раз)» была получена величина $t = 2,86$. Полученные значения t как и в предыдущих тестах больше граничного значения t -критерия Стьюдента для 5-процентного уровня значимости при числе степеней свободы $f = 10$ ($t < 0,05$). Различия в полученных значениях, отражающих уровень развития искомого физического качества у представителей исследуемых групп, также достоверны.

На наш взгляд, выявленные значительные изменения в уровне развития силовой выносливости у обследуемых слушателей – представителей экс-

периментальной группы произошли вследствие систематического и многократного использования упражнений на полосе препятствий по своей биомеханической структуре сходных с тестовыми упражнениями. Результаты уровня развития силовой выносливости слушателей – представителей экспериментальной группы превосходили результаты слушателей – представителей контрольной группы в тестах: сгибание и разгибание рук в упоре лежа – на 7,63 %; поднимание туловища из положения лежа на спине – на 8,2 %; подтягивание на перекладине – на 14,1 %. В среднем уровень развития силовых способностей у слушателей ЭГ в конце периода обучения оказался выше на 10 %, чем в КГ, что подтверждает гипотезу исследования о том, что использование полосы препятствий на занятиях по физической подготовке способствует развитию силовой выносливости сотрудников полиции. Изучение возможностей использования элементов полосы препятствий для развития профессионально-востребованных физических качеств позволяет более активно использовать полосу препятствий в учебном процессе, реализовывая тем самым практико-ориентированный подход в профессиональном обучении сотрудников полиции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галимова, А.Г. Повышение физической подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России на основе использования физических упражнений функционального многоборья (кроссфит) / А.Г. Галимова, М.Д. Кудрявцев, Г.Я. Галимов. – Текст : непосредственный // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. – 2016. – №3 (78). – С. 71-77.
2. Колегов, А.Л. Применение кроссфита в физической подготовке сотрудников органов внутренних дел / А.Л. Колегов. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. – 2019. – №4 (48). – С. 91-98.
3. Кузнецов, М.Б. Кроссфит как основа повышения силовой выносливости у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / М.Б. Кузнецов. – Текст : непосредственный // Наука-2020. – 2019. – №6 (31). – С. 101-106.
4. Настуев, Э.Б. Взаимосвязь физического воспитания и профессиональной подготовленности сотрудников правоохранительных органов МВД России / Э.Б. Настуев. – Текст : непосредственный // Наука и спорт: современные тенденции. – 2018. – №2. – С. 102-106.
5. Панова, О.С. Применение тренажеров для совершенствования силовой подготовки сотрудников полиции России / О.С. Панова, Д.Г. Овечкин. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – №12 (178). – С. 241-245.

6. Сысоев, А.А. Скоростно-силовая подготовка сотрудников полиции. Средства и методы развития скоростно-силовых способностей / А.А. Сысоев, В.А. Разницын. – Текст : непосредственный // Вестник экономической безопасности. – 2016. – №3. – С. 387-390.
7. Троян, Е.И. Использование метода круговой тренировки для развития профессионально-значимого физического качества «силовая выносливость» в первоначальной физической подготовке слушателей ТИПК МВД России / Е.И. Троян. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. – 2014. – № 1 (2). – С. 169-172.
8. Хадиков, Р.Ш. Значение физической подготовки при формировании профессиональных компетенций сотрудника органов внутренних дел / Р.Ш. Хадиков. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-1. – С. 345-348.
9. Хажироков, В.А. Особенности формирования силовых способностей у сотрудников ОВД в процессе их физической подготовки / В.А. Хажироков. – Текст : непосредственный // Наука и спорт: современные тенденции. – 2018. – №2. – С. 123-127.

REFERENCES

1. Galimova A.G., Kudryavtsev M.D., Galimov G.Ya. Povysheniye fizicheskoy podgotovlennosti kursantov obrazovatel'nykh organizatsiy MVD Rossii na osnove ispol'zovaniya fizicheskikh uprazhneniy funktsional'nogo mnogobor'ya (krossfit) [Increasing the physical fitness of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia based on the use of physical exercises of functional all-around (crossfit)]. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii [Bulletin of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia]*. 2016. no. 3 (78). pp. 71-77.
2. Kolegov A.L. Primeneniye krossfita v fizicheskoy podgotovke sotrudnikov organov vnutrennikh del [The use of crossfit in the physical training of police officers]. *Gumanitarnyye nauki [Humanitarian sciences]*. 2019. no. 4 (48). pp.91-98.
3. Kuznetsov M.B. Krossfit kak osnova povysheniya silovoy vynoslivosti u kursantov i slushateley obrazovatel'nykh organizatsiy MVD Rossii [Crossfit as the basis for increasing strength endurance among cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Nauka-2020 [Science-2020]*. 2019. no. 6 (31). pp. 101-106
4. Nastuev E.B. Vzaimosvyaz' fizicheskogo vospitaniya i professional'noy podgotovlennosti sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov MVD Rossii [The relationship between physical education and professional readiness of law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Nauka i sport: sovremennyye tendentsii [Science and sport: current trends]*. 2018. no. 2. pp. 102-106.
5. Panova O.S., Ovechkin D.G. Primeneniye trenazherov dlya sovershenstvovaniya silovoy podgotovki sotrudnikov politzii Rossii [The use of simulators to improve the strength training of Russian police officers]. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta [Scientific notes of the P.F. Lesgaft]*. 2019. no. 12 (178). pp. 241-245.
6. Sysoev A.A., Raznitsyn V.A. Skorostno-silovaya podgotovka sotrudnikov politzii. Sredstva i metody razvitiya skorostno-silovykh sposobnostey [Speed-strength training of police officers. Means and methods for the development of speed-strength abilities]. *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti [Economic security bulletin]*. 2016. no. 3. pp. 387-390.
7. Troyan E.I. Ispol'zovaniye metoda krugovoy trenirovki dlya razvitiya professional'no-znachimogo fizicheskogo kachestva «silovaya vynoslivost'» v pervonachal'noy fizicheskoy podgotovke slushateley ТИПК МВД России [The use of the circular training method for the development of a professionally significant physical quality "strength endurance" in the initial physical training of students of the Tyumen Institute for Advanced Studies of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik Tyumenskogo instituta povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov MVD Rossii [Bulletin of the Tyumen Institute for Advanced Studies of the Ministry of Internal Affairs of Russia]*. 2014. no. 1 (2). pp. 169-172.
8. Khadikov R.Sh. Znacheneye fizicheskoy podgotovki pri formirovaniy professional'nykh kompetentsiy sotrudnika organov vnutrennikh del [The importance of physical training in the formation of professional competencies of an employee of internal affairs bodies]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern teacher education]*. 2020. no. 60-1. pp. 345-348.
9. Khazhirokov V.A. Osobennosti formirovaniya silovykh sposobnostey u sotrudnikov OVD v protsesse ikh fizicheskoy podgotovki [Features of the formation of strength abilities of police officers in the process of their physical training]. *Nauka i sport: sovremennyye tendentsii [Science and sport: current trends]*, 2018, no. 2, pp. 123-127.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.С. Андреев, преподаватель кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», г. Тюмень, Россия, e-mail: Santala1986@list.ru, ORCID: 0000-0003-4436-3615.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.S. Andreev, Lecturer at the Department of Physical Training of Internal Affairs Bodies Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen, Russia, e-mail: Santala1986@list.ru, ORCID: 0000-0003-4436-3615.

Вячеслав Сергеевич Андреев
г. Тюмень

Использование кругового метода в физической подготовке сотрудников полиции для обучения болевого приема «Скручивание руки внутрь»

В статье рассматривается проблема формирования навыка универсального болевого приема «Скручивание руки внутрь». Гипотеза исследования заключалась в предположении, что использование кругового метода способствует формированию навыков болевого приема «Скручивание руки внутрь». В исследовании были использованы следующие методы: анализ и обобщение литературных источников, педагогический эксперимент, тестирование, метод экспертной оценки. В экспериментальной группе в период последовательного прохождения слушателями учебных тем: «Способы освобождения от захватов и обхватов»; «Защита от ударов ножом, тяжелым предметом»; «Действия при угрозе оружием, попытке обезоружить» использовался метод круговой тренировки. Данные темы выбраны в связи с тем, что в них больше всего используется прием «Скручивание руки внутрь». Для практической реализации метода круговой тренировки были подготовлены три станции. В результате проведения педагогического эксперимента выявлено, что уровень сформированности навыка болевого приема «Скручивание руки внутрь» у слушателей экспериментальной группы значительно выше (на 14,3 %), чем у представителей контрольной группы, что подтверждает гипотезу исследования.

Ключевые слова: сотрудники полиции, физическая подготовка, болевой прием, скручивание руки внутрь, круговой метод.

Vyacheslav Sergeevich Andreev
Tyumen

Using the circular method in the physical training of police officers to teach the painful technique "Twisting the arm inward"

The article deals with the problem of forming the skill of the universal painful technique "Twisting the arm inward". The hypothesis of the study was the assumption that the use of the circular method contributes to the formation of the skills of the painful technique "Twisting the arm inward". The following methods were used in the research: analysis and generalization of literary sources, pedagogical experiment, testing, the method of expert assessment. In the experimental group, during the period of successive passage of educational topics by the students: "Ways to release from grips and grips"; "Protection from stabs with a knife, heavy object"; "Actions in the event of a threat with a weapon, an attempt to disarm" was used the method of circular training. These topics were chosen due to the fact that they most of all use the method "Twisting the arm inward". For the practical implementation of the circular training method, three stations were prepared. As a result of the pedagogical experiment, it was revealed that the level of formation of the skill of the painful technique "Twisting the arm inward" among the listeners in the experimental group is significantly higher (by 14.3 %) than among the representatives of the control group, which confirms the hypothesis of the study.

Keywords: police officers, physical training, painful hold, twisting the arm inward, circular method.

Физическая подготовка сотрудников полиции направлена на формирование готовности к применению боевых приемов борьбы в экстремальных ситуациях, угрожающих жизни или здоровью сотрудника или гражданского лица, а также для задержания правонарушителя. Способность сотрудника эффективно и правомерно применять боевые приемы борьбы в ситуациях задержания или самозащиты во многом определяет его профессиональную подготовленность. И наоборот, неумелые и нерешительные действия сотрудника в критической ситуации нападения правонарушителя могут стать причиной серьезных травм сотрудника или даже его гибели. Обучение боевым приемам борьбы происходит на всем протяжении служебной деятельности сотрудника полиции. Впервые сотрудники сталкиваются с данными приемами в образовательных организациях системы МВД России, и далее – на службе в территориальных органах – сотрудники регулярно совершенствуют свои навыки боевых приемов борьбы. Сотрудники полиции изучают более 40 боевых приемов борьбы.

Среди такого большого арсенала выделяются болевые приемы, так как они предназначены для задержания правонарушителей. Данные приемы изучаются только представителями силовых структур. Среди них болевой прием «Скручивание руки внутрь» используется в других различных приемах, например при освобождении от захватов и обхватов, защите от удара ножом. Этот прием универсальный, и владение им является необходимым для выполнения многих других приемов. Вместе с тем в теории и методике физической подготовки сотрудников полиции для обучения данным приемам используются только методы разучивания: расчлененно-конструктивный метод и целостно-конструктивный метод. Современные ведомственные исследования эффективных средств и методов обучения боевым приемам борьбы все больше сосредоточены на вопросах моделирования и использования типовых ситуаций применения физической силы [2, С. 283]. В.А. Серебрянников предлагает в разделе физической подготовки «Боевые приемы борьбы» отдельно выделить блок «Ситуа-

ционная подготовка сотрудников полиции» для обучения тактике применения приемов [3, С. 263]. Е.И. Троян в своем исследовании обосновал эффективность использования деловой игры для совершенствования навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях оперативно-служебной деятельности [4, С. 110]. Исследователи М.Б. Кузнецов, В.Н. Смирнов, Ю.А. Ретинская обосновывают необходимость изучения теоретического аспекта обучения боевым приемам борьбы в физической подготовке курсантов вузов МВД России [1, С. 59]. Анализ исследований проблем физической подготовки сотрудников полиции выявил, что в научных трудах подробно описана методика разучивания приемов и разрабатывается методика совершенствования приемов с использованием ситуационного метода. Не достаточно полно освещены вопросы непосредственно фазы формирования навыка приемов. В связи с этим высокая профессиональная значимость владения навыками боевых приемов борьбы и неразработанность эффективных методов формирования навыков приема «Скручивание руки внутрь» определяют актуальность исследования.

Известно, что формирование навыков происходит при условии большого объема повторения приема и выполнения его в различных вариантах [4, С. 107; 5, С. 154]. Для обеспечения объема и вариативности выполнения боевого приема борьбы, в частности скручивания руки внутрь, целесообразно использовать круговую тренировку. Распределение обучающихся по так называемым станциям позволит отрабатывать различные варианты использования скручивания руки внутрь в приемах некоторых учебных тем физической подготовки. Таким образом будут выполняться основные условия формирования навыка рассматриваемого приема: вариативность техники выполнения и большой объем за счет суммирования всех приемов, в которых используется данный болевой прием.

Исследование проводилось в период с сентября 2019 года по февраль 2020 года на базе Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России с целью определения эффективности использования кругового метода на занятиях по физической подготовке сотрудников полиции для формирования навыков болевого приема «Скручивание руки внутрь». В исследовании приняли участие слушатели, обучающиеся по образовательным программам профессиональной подготовке лиц по должности служащего «Полицейский». Для проведения педагогического эксперимента были выбраны две учебные группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). В группы было выбрано по 14 человек первой и второй возрастных групп для участия в тестировании.

В исследовании были использованы следующие методы: анализ и обобщение литературных

источников, педагогический эксперимент, тестирование, метод экспертной оценки.

В экспериментальной группе в период последовательного прохождения слушателями учебных тем: «Способы освобождения от захватов и обхватов»; «Защита от ударов ножом, тяжелым предметом»; «Действия при угрозе оружием, попытке обезоружить» использовался метод круговой тренировки. Данные темы выбраны в связи с тем, что в них больше всего используется прием «Скручивание руки внутрь». Для практической реализации метода круговой тренировки были подготовлены три станции. Слушатели распределялись по станциям и отрабатывали заранее оговоренные приемы в течении 3-5 минут. После сигнала преподавателя слушатели организованно переходили на следующую станцию. Таким образом, слушатели «проходили» два круга станций. Круговой метод использовался после того, как слушатели уже разучили основные приемы каждой вышеуказанной темы. Преподаватель следил за точностью выполнения техники приемов.

В теме «Способы освобождения от захватов и обхватов» на первой станции отрабатывался прием «Освобождение от захвата за разноименную руку», на второй станции отрабатывался прием «Освобождение от обхвата за туловище сзади», на третьей станции отрабатывался прием «Освобождение от захвата за одежду на груди».

В теме «Защита от ударов ножом, тяжелым предметом» на первой станции отрабатывался прием «Защита от удара ножом сверху», на второй станции отрабатывался прием «Защита от удара ножом снизу», на третьей станции отрабатывался прием «Защита от удара ножом сбоку в верхнюю часть туловища».

В теме «Действия при угрозе оружием, попытке обезоружить» на первой станции отрабатывался прием «Действия при угрозе пистолетом спереди в упор», на второй станции отрабатывался прием «Действия при угрозе пистолетом сзади в упор», на третьей станции отрабатывался прием «Действия при угрозе обезоружит сзади».

В контрольной группе метод круговой тренировки не применялся, слушатели изучали боевые приемы борьбы на основе методических рекомендаций, принятых в институте.

В конце периода обучения проводилось тестирование сформированных навыков боевых приемов борьбы, основанных на использовании скручивания руки внутрь. После выполнения слушателем приема выставлялась оценка: «удовлетворительно» или «неудовлетворительно». Критериями выставления оценки являются требования Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденного приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450.

Результаты тестирования уровня сформированности навыков выполнения боевых приемов борьбы на основе использования скручивания руки внутрь

Выполнение боевых приемов борьбы на основе использования скручивания руки внутрь на оценку «удовлетворительно»									
Тесты	Загиб руки за спину скручиванием руки внутрь		Освобождение от захвата за руку спередине (раз)		Освобождение от захвата за одежду на груди (раз)		Освобождение от обхвата за туловище сзади (раз)		
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
группы	85,7	78,5	85,7	71,4	85,7	64,3	71,4	57,1	
%									
Тесты	Защита от удара ножом сверху (раз)		Защита от удара ножом снизу (раз)		Действия при угрозе пистолетом сзади в упор (раз)		Действия при попытке обезоружить сзади (раз)		
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
группы	71,4	64,3	71,4	50	85,7	78,5	92,8	71,4	
%									

Исходя из данных, представленных в таблице 1, видно, что слушатели экспериментальной группы выполнили на оценку «удовлетворительно» 81,2 % от всех выполняемых приемов. Слушатели контрольной группы из всех выполняемых приемов выполнили на оценку «удовлетворительно» только 66,9 %. Анализ представленных результатов тестирования позволяет утверждать, что уровень владения навыком болевого приема «Скручивание руки внутрь» выше у слушателей экспериментальной группы (в среднем на 14,3 %) чем у слушателей контрольной группы. Использование кругового метода способствует формированию навыков болевого приема «Скручивание руки внутрь». Метод круговой тренировки возможно использовать только при условии, что большинство слушателей уже освоили приемы на уровне

умения и сознательно стараются овладеть техникой до уровня навыка. Перспективой дальнейших исследований является разработка уровней сложности выполнения данного приема для структурирования комплекса занятий на основе использования метода круговой тренировки. Также целесообразно рассмотреть вопросы использования различных тренажеров, позволяющих выполнять прием с отягощением движения. Таким образом появится возможность совершенствовать скручивание руки внутрь: увеличивать скорость и силу выполнения, но без участия партнера, избегая тем самым его травмирования. Исследования эффективных методов и средств формирования навыков универсальных болевых приемов позволит значительно оптимизировать учебно-тренировочный процесс физической подготовки сотрудников полиции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кузнецов, М.Б. Теоретические основы обучения курсантов МВД России боевым приемам борьбы / М.Б. Кузнецов, В.Н. Смирнов, Ю.А. Ретинская. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2020. – №7. – С. 55-59.
2. Нетбай, С.Г. Оптимизация процесса физической подготовки сотрудников полиции по разделу «боевые приемы борьбы» / С.Г. Нетбай, Ю.Г. Коноваленко. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – №2 (180). – С. 282-285.
3. Серебрянников, В.А. Основа формирования у сотрудников полиции базовых умений и навыков выполнения боевых приемов борьбы / В.А. Серебрянников. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – №9 (175). – С. 261-265.
4. Троян, Е.И. Использование деловой игры для обучения специалистов, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России / Е.И. Троян. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. № 1 (78). – С. 106-110.
5. Фомин, С.А., Шевченко А.Р. Модернизация процесса физической подготовки курсантов вузов МВД России / С.А. Фомин, А.Р. Шевченко. – Текст : непосредственный // Эпоха науки. – 2019. – №18. – С. 152-155.

REFERENCES

1. Kuznetsov M.B., Smirnov V.N., Retinskaya Yu.A. Teoreticheskiye osnovy obucheniya kursantov MVD Rossii boevym priyemam bor'by [Theoretical foundations of training cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia in combat fighting techniques]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport [Bulletin of the Tula State University. Physical education. Sport]*. 2020. no. 7. pp. 55-59.
2. Netbay S.G., Konovalenko Yu.G. Optimizatsiya protsessa fizicheskoy podgotovki sotrudnikov politsii po razdelu «boevyye priemy bor'by» [Optimization of the process of physical training of police officers in the section "fighting tech-

niques of struggle"]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the P.F. Lesgaft]. 2020. no. 2 (180). pp. 282-285.

3. Serebryannikov V.A. Osnova formirovaniya u sotrudnikov politzii bazovykh umeniy i navykov vypolneniya boyevykh priyemov bor'by [The basis for the formation of basic skills and abilities of the police officers for performing combat techniques of struggle]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the P.F. Lesgaft]. 2019. no. 9 (175). pp. 261-265.

4. Troyan E.I. Ispol'zovaniye delovoy igry dlya obucheniya spetsialistov, obespechivayushchikh operativno-boyevuyu podgotovku v territorial'nykh organakh MVD Rossii [The use of a business game for training specialists who provide operational combat training in the territorial bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education]. 2015. T. 19. no. 1 (78). pp. 106-110.

5. Fomin S.A., Shevchenko A.R. Modernizatsiya protsessa fizicheskoy podgotovki kursantov vuzov MVD Rossii [Modernization of the process of physical training of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. // *Epokha nauki* [Age of Science]. 2019. no. 18. pp. 152-155.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.С. Андреев, преподаватель кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», г. Тюмень, Россия, e-mail: Veheslav0809@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1244-1087.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.S. Andreev, Lecturer at the Department of Physical Training of Internal Affairs Bodies Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen, Russia, e-mail: Veheslav0809@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1244-1087.

УДК 372.83

Анна Сергеевна Андрюнина
г. Екатеринбург

**О патриотическом воспитании школьников при помощи домашних заданий в
курсе обществознания**

Статья посвящена возможностям использования домашних заданий в курсе обществознания с целью патриотического воспитания школьников. Особая актуальность статьи обусловлена необходимостью воспитательной работы в период дистанционного обучения, которое было обусловлено пандемией, объявленной в связи с COVID-2019. В связи с этим следует уделять особое внимание домашним заданиям, которые могут способствовать достижению развивающих и воспитывающих целей, а не только обучающих.

В тексте рассматриваются вопросы, связанные с проблемами и возможностями домашних заданий в современной системе образования. Также в тексте обозначен потенциал курса обществознания в вопросах патриотического воспитания молодежи. Представлены описания конкретных домашних заданий, таких как кейс-задания, проектные работы, творческие работы, которые способствуют формированию гражданственности и ценностного отношения к своей Родине.

Ключевые слова: обществознание, патриотическое воспитание, домашняя работа, ценностное отношение к Родине, патриотизм, школьники, домашние задания, воспитательная работа.

Anna Sergeevna Andryunina
Yekaterinburg

**On the patriotic education of schoolchildren with the help of homework in the course of
social studies**

The article is devoted to the possibilities of using homework in the course of social studies for the purpose of patriotic education of schoolchildren. The particular relevance of the article is due to the need for educational work during the period of distance learning, which was due to the pandemic announced in connection with COVID-2019. In this regard, special attention should be paid to homework assignments, which can contribute to the achievement of developmental and educational goals, and not just educational ones. In this regard, the text discusses issues related to the problems and possibilities of homework in the modern education system.

The text also indicates the potential of the social studies course in matters of patriotic education of youth. There are descriptions of specific homework assignments, such as case assignments, design work, creative work that contribute to the formation of citizenship and value attitudes towards their homeland.

Keywords: social studies, patriotic education, homework, value attitude to the Motherland.

Проблема патриотического воспитания школьников относится к одной из вечных. Существуют традиционные формы работы, способствующие ее решению (проведение тематических классных часов, военно-спортивные игры, посещение музеев и выставок и т.д.). Однако современная система образования должна меняться вслед за трансформирующимся обществом и научно-техническим процессом. Не случайно в Федеральном проекте «Современная школа», который входит в национальный проект «Образование» (сроки реализации: 01.01.2019 – 31.12.2024), основная задача заключается во «внедрении в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий». То есть сегодня необходимо уделять особое внимание поиску новых способов достижения ранее поставленных целей, включая, воспитание у обучающихся чувства гордости за свою Родину, ценностного отношения к ней.

Как известно, сегодня необходимо чтобы каждый урок в школе имел какую-либо воспитательную цель (помимо традиционной образовательной), которой может быть и патриотическое воспитание. Но в действительности не каждый образовательный предмет имеет равные для этого возможности. Говоря о предметах, которые чаще всего связывают с возможностями воспитания ценностного отношения к своей Родине, чаще всего называют литературу, географию и историю, незаслуженно игнорируя потенциал обществознания.

В.А. Сухомлинский связывал патриотическое воспитание с вопросами гражданственности [8], то есть именно с теми темами, которые изучаются в курсе обществознания. Как отмечает Н.А. Смахина именно «курс обществознания дает возможность школьникам без затруднений ориентироваться в социальной реальности, приобретать опыт освоения социальных ролей, он формирует у детей уважение к закону, правам других людей и чувство ответственности перед обществом» [7, С. 19]. Кроме того этот учебный предмет создает определенную основу для понимания того, что представляет собой государство, человеческие ценности, идеалы и нормы. В рамках изучения учебного материала, так или иначе, поднимаются вопросы, связанные с патриотизмом, ценностным отношением к своей родной земле. А потому именно этому предмету стоит уделить сегодня особое внимание при патриотическом воспитании школьников.

Стоит отметить, что 2020 г. стал особым для российской системы образования, что обусловлено переходом на дистанционные формы обучения в условиях пандемии, вызванной COVID-2019. Многие педагоги оказались не готовы к подобной организации процесса обучения. В итоге, большинство учителей поставило во главу угла образовательные цели, тогда как воспитательные и развивающие цели оказались «за бортом». Это

было обусловлено тем, что привычные способы донесения информации оказались не в полной мере доступны, а найти иные способы педагоги не смогли по различным причинам.

Вместе с тем воспитание обучающихся могло бы быть достигнуто при помощи использования различных домашних заданий соответствующей направленности. Но на практике педагоги не смогли реализовать тот потенциал, который заложен в этой форме работы.

Чаще всего домашние задания по большинству школьных предметов, включая обществознание, представляют собой ответы на вопросы, пересказ материала, изученного на уроке, работа с контурными картами. То есть данные задания носят репродуктивный характер. Иногда педагоги предлагают иные задания, такие как составление или решение кроссвордов, составление докладов по материалам за пределами учебника. Но эти работы тоже подразумевают именно образовательную цель и не вызывают особого интереса у обучающихся. В целом, учителя обществознания не уделяют особого внимания домашним заданиям, что обусловлено рядом причин:

- необходимость освоения обучающимися большого объема материала, который не всегда возможно изучить на уроках;

- отсутствие контроля учителя за ходом выполнения домашнего задания, что порождает несколько рисков: 1) возможность «переписывания» домашнего задания одного ученика другим; 2) выполнение задания, предполагающего систематическую работу на протяжении нескольких дней, за один день, что негативно сказывается на ее результате; 3) выполнения работы в неподходящих для этого условиях, т.е. без учета гигиены труда (дома обучающийся может нарушать время работы за компьютером, которые рекомендованы САНПИН для данного возраста, сидеть в неправильной позе и т.д.);

- ограниченные возможности использования групповых форм при работе над домашним заданием;

- сложность оперативного включения результатов выполнения домашнего задания в учебный процесс;

- отсутствие мотивации обучающихся в выполнении задания, особенно если ими не предполагается сдача ОГЭ или ЕГЭ по этому предмету. В этом случае ученики часто воспринимают домашнее задание как рекомендацию учителя, а не то, что требует от них обязательного выполнения.

Однако домашние задания обладают и рядом плюсов:

- возможность выполнения задания в наиболее комфортных для обучающегося условиях, так как они работают дома в удобное для себя время;

- возможность индивидуального обучения, при котором каждый отдельный обучающийся может работать в своем темпе вне зависимости от

остальных учеников, при необходимости возвращаться к уже изученному или «пропускать» какие-то элементы учебного материала, если ученик уверен в наличии знаний в этой области;

- возможность свободного использования дополнительных источников информации при желании;
- насыщение домашних заданий заданиями, способствующими развитию и воспитанию обучающихся, включая патриотическое воспитание.

Подробно остановимся на последнем плюсе, предложив конкретные задания для обучающихся на уроках обществознания. В целом, все патриотическое воспитание можно условно разделить на два направления. Первое направление подразумевает передачу новым поколениям сложившихся образцов патриотического сознания и поведения, т.е. сводится к передаче патриотической культуры старшего поколения младшему. Второе направление связано с приобретением личностью новых, ранее неизвестных патриотических знаний, с усвоением нового патриотического опыта [3]. Использование первого направления можно назвать более традиционным способом, так как именно оно включает в себя приглашение ветеранов Великой отечественной войны на открытые уроки, изучение литературных источников и т.д. Тогда как второе направление обычно вызывает больший интерес у самих обучающихся, так как оно связано с их личной активностью, проявлением себя, как субъекта образовательного процесса.

Одним из домашних заданий, которое может использоваться в курсе обществознания для патриотического воспитания, является проектная работа. В целом, идея использования проектов на уроках обществознания не нова, к ней обращались Т.А. Ампилова [1], А.В. Бычков [2], Т.А. Левина [4], Л.И. Нечаева [5], А.И. Петрова [6] и др. Однако далеко не каждый проект будет способствовать формированию ценностного отношения к своей Родине. Для достижения этой цели необходим выбор соответствующих тем, которые при этом должны быть интересны ученикам. Но не всегда темы могут быть действительно увлекательными, поэтому вместо традиционного проекта, представляющего собой описание некоторого текста (чаще всего найденного в интернете) в виде презентации, можно предложить иные формы их выполнения и представления педагогу и другим обучающимся.

К примеру, в последние несколько лет у молодежи наибольший интерес вызывают небольшие видео, представленные на ресурсе TikTok. Эта платформа позволяет создавать уникальный контент, используя для его украшения различные технические возможности (склеивать разные фрагменты видео, использовать разнообразные эффекты, накладывать музыку и т.д.). В связи с этим проектом для старшеклассников может быть создание собственных коротких клипов по теме обществознания в TikTok. Патриотическому воспи-

танию могут способствовать ролики по темам «Российская цивилизация», «Политические реформы в России», «Я – гражданин» и т.д.

Другим проектом может стать создание собственного комикса, обучающего видео или песни по одной из тем курса (при этом большинство тем в курсе обществознания связаны с вопросами гражданственности и ценностного отношения к своему государству, культуре и т.д., поэтому будут способствовать патриотическому воспитанию). Многие современные школьники имеют таланты, которые они могут реализовать в своей учебной деятельности. Созданные учениками работы в дальнейшем могут стать частью дидактической копилки педагога. Любая хорошая работа при этом потребует от ученика достаточно глубокой проработки изучаемой темы, а сам уникальный продукт будет гарантией того, что работа не была списана у кого-то из одноклассников.

Еще один проект может быть результатом проведенного опроса по теме, изучаемой в курсе обществознания. К примеру, школьники могут провести онлайн-анкетирование педагогов и школьников при помощи Google-опросов о современном образовании в России, сравнить разницу в представлениях о семье у своего поколения и поколения родителей (в рамках раздела «Общество в социальных и духовных практика», изучаемого в 11 классе) и т.д. Такое сравнение ценностей в определенной степени будет отражением направления патриотического воспитания, связанного с передачей патриотической культуры старшего поколения младшему.

В качестве домашних заданий ученикам можно также предлагать различные небольшие задания, которые заставляют задуматься о ценностном отношении к своей родной земле. Так, можно предложить написать синквейн (пятистрочная стихотворная форма), ПОПС-формулу (позиция, обоснование, подтверждение, следствие) или «Три предложения» на темы патриотизма, Родины, государства, россиянин и др. Такие задания будут органичны для учеников 10 класса при изучении тем «Политическая жизнь общества» или «Человек и право» или для одиннадцатиклассников при изучении «Социальной сферы жизни общества». Эти же темы также могут лечь в основу создания ментальных или интеллектуальных карт (их можно создавать на бумаге или использовать специальные ресурсы, такие как <https://www.mindmeister.com/>, приложение NovaMind и др.). При этом следует обратить внимание обучающихся на то, что яркие зрительные образы, которые они будут использовать в своих картах, будут способствовать более легкому и длительному усвоению материала. Вместе с тем эти образы будут запечатлены в памяти учеников, являясь отражением некоего патриотического опыта, который получают они сами в ходе выполнения задания.

Еще одним домашним заданием, способствующим патриотическому воспитанию, может быть работа с соответствующими кейсами в рамках кейс-технологий. Задания, которые предлагаются школьникам, в этом случае должны строиться на реальных фактах, которые имели место в истории России. К примеру, в рамках изучения социальных групп можно предложить рассмотреть вопросы, связанные с современными подростковыми субкультурами. А при изучении темы «Социальная солидарность и социальный конфликт» изучить историю противостояний общественности с представителями власти или иными структурами. Так, для Екатеринбурга показательной будет история о противостоянии «храм или сквер» (в 2019 г. на месте общественного сквера в центре города было решено построить храм, однако общественность своими протестами привела к тому, что все оставили так, как было изначально), которая наглядно демонстрирует ценностное отношение к своей родной земле и важность патриотизма.

Кейсом также могут выступать и различные фильмы. В качестве заданий по кинолентам можно

предложить написать эссе или составить словарь терминов. Так, фильмы «Адмирал» (2008 г.) и «Бег» (1970 г.) можно рассматривать в призме тем, связанных с «политикой» и «властью» (9 или 10 класс). Тогда как «Мы из будущего» можно использовать при изучении «общественного и индивидуального в человеческой жизни» (11 класс). При этом сами эти фильмы показывают образ России, как страны, которая имеет «настоящих» людей, ценящих свою Родину, что также способствует патриотическому воспитанию.

Таким образом, домашние задания в курсе обществознания способствуют патриотическому воспитанию школьников. Однако возможно это лишь в случае необычных, творческих или проектных заданий, которые стимулируют у учеников появление своего собственного патриотического опыта. Отметим, что предложенные задания могут быть дополнением к традиционным формам домашней работы. При этом каждый учитель сам может с учетом особенностей своего класса или учеников предлагать те формы, которые будут интересны и эффективны именно для них.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ампилова, Т.А. Мини-проекты на уроках обществознания в среднем звене школы, или как открыть свое дело? / Т.А. Ампилова. – Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №. 4. – С. 72-73.
2. Бычков А.В. Инновационный проект в курсе обществознания / А.В. Бычков. – Текст : непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – №. 7. – С. 34-36
3. Данцевич, Н.Ю. Организация среды патриотического воспитания в современной школе / Н.Ю. Данцевич. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – №. 7. – С. 116-117.
4. Левина, Т.А. Использование метода проектов в процессе обучения истории и обществознания / Т.А. Левина/ – Текст : непосредственный // Современные тенденции в образовании и науке : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 10 частях. – 2013. – С. 63-65.
5. Нечаева, Л.И. Применение метода проектов на уроках истории и обществознания / Л.И. Нечаева/ – Текст : непосредственный // Вестник научных конференций : ООО Консалтинговая компания Юком. – 2016. – №. 1-3. – С. 58-59.
6. Петрова, А.И. Использование метода проектов на уроках обществознания для формирования творческой личности обучающихся / А.И. Петрова/ – Текст : непосредственный // Перспективы развития науки и образования. – 2013. – С. 112-113.
7. Смахтина, Н.И. Воспитание патриотизма на уроках истории и обществознания / Н.И. Смахтина. – Текст : непосредственный // Научный вестник Крыма. – 2016. – №. 5. – С. 16-23.
8. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1979. – 393 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Ampilova T.A. Mini-proekty na urokah obshchestvoznaniya v srednem zvene shkoly, ili kak otkryt' svoe delo? [Mini-projects at social studies lessons in the middle school, or how to start a business?] *Eksperiment i innovacii v shkole* [Experiment and innovation in school]. 2009. no. 4. pp. 72-73.
2. Bychkov A.V. Innovacionnyj proekt v kurse obshchestvoznaniya [Innovative project in the course of social studies] *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole* [Teaching history and social studies at school]. 2013. no 7. pp. 34-36.
3. Dancevich N. Ju. Organizacija sredy patrioticheskogo vospitanija v sovremennoj shkole [Organization of the environment of patriotic education in modern schools]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2007. no. 7. pp. 116-117.
4. Levina T.A. Ispol'zovanie metoda proektov v processe obucheniya istorii i obshchestvoznaniya [Using the project method in the process of teaching history and social studies] *Sovremennye tendencii v obrazovanii i nauke* [Modern trends in education and science]. 2013. pp. 63-65.
5. Nechaeva L.I. Primenenie metoda proektov na urokah istorii i obshchestvoznaniya [Application of the project method in history and social studies lessons] *Vestnik nauchnyh konferencij* [Bulletin of scientific conferences]. 2016. no 1-3. pp. 58-59.
6. Petrova A.I. Ispol'zovanie metoda proektov na urokah obshchestvoznaniya dlya formirovaniya tvorcheskoj lichnosti obuchayushchihsya [Using the project method in social studies lessons to form the creative personality of students] *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya* [Prospects for the development of science and education]. 2013. pp. 112-113.

7. Smahtina N.I. Vospitanie patriotizma na urokah istorii i obshhestvoznaniya [Education of patriotism in the lessons of history and social studies]. *Nauchnyj vestnik Kryma [Scientific Bulletin of Crimea]*. 2016. no. 5. pp. 16-23.
8. Suhomlinskij V.A. Pavlyshskaja srednjaja shkola [Pavlysh secondary school]. Moscow. Prosveshhenie. 1979. 393 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.С. Андрюнина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: shurunko@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1012-5336.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.S. Andryunina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: shurunko@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1012-5336.

УДК 372.853

Надежда Анатольевна Антонова
г. Челябинск

Состояние проблемы формирования читательской грамотности при обучении физике в педагогической теории и практике школьного обучения

В статье проведен анализ проблемы формирования читательской грамотности у обучающихся при обучении физике. Приводится психолого-дидактический анализ понятий «грамотность», «чтение», «читательская грамотность». Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) включает овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, который на всех уровнях школьного образования включает читательскую грамотность, как одну из главных планируемых результатов обучения. Работа по формированию читательской грамотности при обучении физике, тесно связана с задачей освоения обучающимися умения работать с текстами физического содержания. Умения работать с научными и научно-популярными текстами проверяются по всем предметам в рамках государственной итоговой аттестации за курс основной школы и во всероссийских проверочных работах, международных исследованиях (PIRLS, PISA, PIAAC). Анализируется роль и значимость читательской грамотности среди школьников, студентов колледжа, бакалавриата и магистратуры (учителей школ). На основе проведенного анализа по формированию читательской грамотности на уроках физики нами разработаны и апробированы задания на дополнение текста словами из предложенного списка и предложены рекомендации для формирования этих умений.

Ключевые слова: читательская грамотность; обучение физики; текст физического содержания; задания на дополнение текста словами из предложенного списка; отсроченный контроль; всероссийская проверочная работа; основная государственная экзамен; международные исследования; условия формирования читательской грамотности.

Nadezhda Anatolyevna Antonova
Chelyabinsk

Condition of the problem of reading formation literacy in teaching physics in pedagogical theory and practice of school training

The article analyzes the problem of the formation of reading literacy among students in teaching physics. A psychological and didactic analysis of the concepts of "literacy", "reading", "reading literacy" is given. The Federal State Educational Standard (FSSES) includes mastering the skills of meaningful reading of texts of various styles and genres, which at all levels of school education includes reading literacy as one of the main planned learning outcomes. The work on the formation of reading literacy in teaching physics is closely related to the task of mastering students' ability to work with texts of physical content. The ability to work with scientific and popular science texts is tested in all subjects as part of the state final certification for the course of the basic school and in all-Russian test papers, international studies (PIRLS, PISA, PIAAC). The role and importance of reading literacy among schoolchildren, college students, undergraduate and graduate students (school teachers) is analyzed. Based on the analysis on the formation of reading literacy in physics lessons, we have developed and tested tasks for completing the text with words from the proposed list and offered recommendations for the formation of these skills.

Keywords: reading literacy; teaching physics; physical content text; tasks for completing the text with words from the proposed list; delayed control; all-Russian verification work; main state exam; international studies; conditions for the formation of reading literacy.

В российской системе оценивания качества обучения сложился целый ряд процедур, такие как Основной государственный экзамен (ОГЭ), Еденный государственный экзамен (ЕГЭ), Всероссийская проверочная работа (ВПР), международные мониторинги (PIRLS, PISA, TIMSS, PIAAC, ICILS, ICCS), национальные исследова-

ния (НИКО), региональные исследования (РИКО НОО, РИКО ООО ИП, РИКО ОКР) и исследования компетенций учителей. В основе выполнения заданий КИМ этих процедур, проверяющих сформированность читательской грамотности, лежит умение использовать информацию из текстов для выполнения заданий.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Представим психолого-педагогический анализ таких понятий, как «грамотность», «чтение», «читательская грамотность» (таблица 1) который более подробно описан нами в статье [2].

Таблица 1

Анализ понятий «грамотность», «чтение», «читательская грамотность»

Автор	Определение
«Грамотность»	
Д.Н. Ушаков толковый словарь [12].	Умение читать и писать.
Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон энциклопедический словарь [3].	Подразумевают человека, умеющего читать и писать или только читать на каком-либо языке.
Б.М. Бим-Бад педагогический энциклопедический словарь [8].	Определенная степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка.
Г.А. Цукерман [16; 17].	Владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста.
А.М. Новиков, педагогический словарь [7].	Владение человеком навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка.
Н.Н. Сметанникова [10; 11].	Базовая учебная компетенция, позволяющая человеку непрерывно учиться и осваивать новое, получать доступ к богатствам мировой и национальной культуры и тем самым расширять свой внутренний мир. Способность и готовность человека к активному усвоению знаний и их применению в каждодневной жизни.
W.S. Gray [18; 19].	Набор умений, включающий единство чтения и письма, применяемых в социальном контексте.
Группа европейских экспертов Elinet [22].	Умение читать и писать на уровне, необходимом и достаточном для адекватного понимания и эффективного использования письменных сообщений во всех печатных и электронных средствах массовой информации.
«Чтение»	
Г.В. Пранцова [9].	Процесс коммуникации на материале письменных или печатных текстов на родном и неродном языках, состоящий в общении с автором, основанный на зрительно – слухо – моторной декодировке содержащейся в них информации, активизирующий личность читающего, обеспечивающий научение родному, неродному, а также иностранному языкам, получение эстетического наслаждения или научного удовлетворения и обеспечивающей личности формирование.
Новейший философский словарь [6].	Специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации.
Г.А. Цукерман [16; 17].	Декодирование – перевод букв в звуки.
«Читательская грамотность»	
Международные исследования качества чтения и понимания текста (PIRLS) [20].	Способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом или ценных для индивида.
Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и Г.А. Цукерман [16; 17; 21].	Способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением с целью достижения своих целей, расширения знаний и возможностей участия в социальной жизни.
Н.Н. Сметанникова [21].	Понимание, использование и рефлексирование содержания текста читателем с целью развития своих знаний и участия и в жизни общества.
Н.Ф. Виноградова [4; 5].	Совокупность умений и навыков, отражающих: потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению: восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях.

В 2017 году принята государственная программа «Развитие образования» на 2018-2025 гг. Цель программы вхождение в топ-10 достижений школьников PISA.

В распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017 № 1155-р «Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации целью является повышение статуса чтения, читательской активности и улучшение качества чтения, развитие культурной и читательской компетентности детей и юношества, а также формирование у подрастающего поколения высоких гражданских и духовно-нравственных ориентиров. Реализация этой программы опирается на планируемые результаты обучения, заложенные в Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

ФГОС НОО обеспечивает:

- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах [13].

ФГОС ООО формирует метапредметные результаты:

- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью, смысловое чтение [14].

В ФГОС ОСО ставится задача готовности и способности к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников [15].

Таким образом, ФГОС на всех уровнях школьного образования включают читательскую грамотность одним из главных планируемых результатов обучения. Проведенный анализ демонстрационных версий КИМ ОГЭ-2020, ВПР и учебных пособий для подготовки к государственной итоговой аттестации выпускников основной школы показывает, что данные виды работ по физике предусматривают проверку достижения обучающимися выше выделенных результатов обучения (таблица 2,3).

Таблица 2

Задания из ОГЭ по формированию читательской грамотности

Задания	Форма ответа	Деятельность обучающегося при выполнении задания ОГЭ
Задание №4. «Прочитайте текст и вставьте вместо пропусков слова (словосочетания) из предложенного списка»	Краткий ответ	Распознать явление в описании различных опытов и выявить основные свойства или условия протекания явления.
Задания №19 и №20 «Прочитайте текст и выполните задания...»	Множественный выбор	Смысловое чтение и работа с информацией. Извлечение информации из текста. Формулировка выводов на основе данных из текста, установление причинно-следственных связей, преобразование текстовой информации в графическую, табличную или схематическую и обратно. Понимание текста физического содержания, получение нового знания для дальнейшего использования.
Задание №21 «... Ответ поясните»	Развернутый ответ	Применение новой информации из текста для объяснения процессов и решения учебно-практических задач.

Задания из ВПР на формирование читательской грамотности

Формулировка задания	Форма ответа	Деятельность обучающегося при выполнении задания ВПР
«Прочитайте текст и вставьте вместо пропусков слова из предложенного списка»	Краткий ответ	Анализ предложенной ситуации для установления характера изменения физических величин, описывающих ее
«Прочитайте отрывок из произведения...»	Развернутый ответ	Объяснения физического явления, представленного в отрывке из литературного произведения

Проведенный нами анализ учебно-методических комплектов по физике для основной школы с целью выявления их возможности в фор-

мировании читательской грамотности у обучающихся показывает недостаточное количество заданий в ряде пособий (таблица 4).

Таблица 4

Наличие заданий в УМК по физике для формирования читательской грамотности

УМК	Задания	Кол-во заданий
Касьянов В.А., Дмитриева В.Ф. Физика. 8 класс: рабочая тетрадь к учебнику А.В. Перышкина.	1. «Заполните пропуски», «Вставьте пропущенные слова»	28
	2. Заполните схему	16
	3. Заполните таблицу	25
Перышкин А.В. Рабочая тетрадь по физике: 8 класс: к учебнику А.В. Перышкина.	1. Заполните пропуски	30
	2. Заполните схему	4
	3. Допишите предложения	44
Минькова Р.Д., Иванова В.В. рабочая тетрадь по физике: 8 класс: к учебнику А.В. Перышкина.	1. Допишите предложения	51
	2. Используя учебник и рабочую тетрадь заполните таблицу	1
	3. Составьте по данным таблицы четыре задачи и решите их	1
Пурешева Н.С., Важеевская Н.Е. Физика. 7 класс: рабочая тетрадь.	1. Заполните таблицу	24
	2. Заполнить словами пропуски в следующих утверждениях	3
	3. Допишите фразы	2
	4. Вставьте пропущенное слово; Заполните пропуски в тексте	2

Выявляя роль и значимость читательской грамотности, мы провели анкетирование обучающихся: школы МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска» (294 человека), студентов первого курса по направлению подготовки «Операционная деятельность в логистике», «Правоохранительная деятельность», «Технология эстетических услуг», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», «Экономика и бухгалтерский учет» ПОУ «Колледжа предпринимательства и отраслевых технологий» (82 человека), студентов бакалавриата (34 че-

ловека) по направлению подготовки «Экономика», «Менеджмент», «Юриспруденция» Челябинского филиала АНО ВО «Российская Академия Предпринимательства» и студентов бакалавриата (28 человек) и магистратуры (28 человек) по направлению подготовки «Педагогическое образование» физико-математического факультета «ЮУрГГПУ» и учителей города Челябинска (в опросе приняло 25 человек). Анализ ответов обучающихся и учителей на вопросы анкеты приведены в таблице 5.

Таблица 5

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты

Вопросы	Варианты ответа	Результат выбора ответа обучающимися, %			
		школы	колледжа	бакалавриата	магистры
Любите ли Вы читать научную и научно-популярную литературу?	Да	31	36	56	54
	Нет	67	64	44	46

PEDAGOGICAL SCIENCES

Записаны ли Вы в библиотеку?	Да	58	36	44	76
	Нет	42	64	56	24
С какой целью вы читаете научную и научно-популярную литературу? Можете выбрать несколько вариантов.	а) для выполнения заданий по предметам	50	43	67	70
	б) для расширения кругозора	40	43	67	70
	в) по настоянию родителей	9	0	0	0
	г) по настоянию учителя	22	29	0	0
Сколько времени в день Вы читаете?	а) до 30 мин	43	39	44	30
	б) до 1 ч	24	43	22	40
	в) 1-2 ч	24	11	22	20
	г) больше 2 ч	9	7	12	10
Какими источниками информации Вы пользуетесь? Можете выбрать несколько вариантов.	а) учебники	70	32	56	60
	б) научно-популярные журналы на бумажных носителях	9	11	33	40
	в) газеты, журналы, информация СМИ на электронных носителях	59	82	78	80
Как Вы самостоятельно работаете с учебником? Можете выбрать несколько вариантов.	а) читаете и пытаетесь запомнить текст	40	29	22	10
	б) читаете и пытаетесь пересказать прочитанное своими словами	19	25	33	40
	в) при чтении пытаетесь выделить главные структурные элементы знаний (явлений, законы, величины)	40	32	33	40
	г) после прочтения текста пытаетесь построить план рассказа по обобщенному плану	8	11	22	30
	д) отвечаете на вопросы к параграфу	15	14	0	0
	е) делаете доклады	9	2	0	40
	ж) заполняете таблицы по содержанию текста	10	1	0	10
Анализируете ли Вы рисунки, имеющиеся в учебнике? Пытаетесь ли сопоставить содержание рисунка с текстом?	а) рисунки просматриваете бегло, не задумываясь над их содержанием	34	25	22	10
	б) сопоставляете содержание рисунка с текстом	54	64	56	70
	в) не обращаете внимания на рисунки	12	11	22	20
При подготовке теоретической части домашнего задания Вы:	а) читаете параграф	37	21	5	10
	б) пользуетесь конспектом, составленным на уроке	28	32	56	65
	в) читаете параграф и прорабатываете конспект, составленный на уроке	33	32	34	40
	г) не читаете параграф, а используете интернет источники, содержащие заданный на дом теоретический материал	1	15	5	10
	д) ничего не используете, т.к. вам хватает теоретической информации, воспринятой на уроке	1	0	0	0

Что такое читательская грамотность?	а) умение читать, анализировать, извлекать необходимую информацию	26	21	11	10
	б) умение читать, анализировать, оценивать, интерпретировать и обобщать представленной в них информации; извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях	59	79	78	80
	в) умение читать и отвечать на вопросы по прочитанному материалу	7	0	0	5

Анализируя данные анкетирования обучающихся, мы пришли к следующим выводам:

- многие обучающиеся не интересуются научной и научно-популярной литературой, а обращаются к ней только для выполнения заданий по предметам, если им ее рекомендовал преподаватель;
- основными источниками информации для большинства обучающихся являются сайты Интернет;
- при самостоятельной работе с учебником обучающиеся читают и пытаются выписать главное в тексте, сопоставляют содержание рисунка с текстом;
- при подготовке теоретической части домашнего задания обучающиеся пользуются конспектом, составленным на учебном занятии;
- организация учебного процесса требует увеличения числа заданий, способствующих формированию читательской грамотности у обучающихся всех уровней обучения.

Учитывая, что изучение физики начинается в основной школе, мы обратились к анализу возможностей формирования читательской грамотности на уроках на основе заданий на дополнение текста словами из предложенного списка на основе материала параграфов учебников.

Приведем пример таких заданий, разработанных нами, к материалу учебника физики 7 и 8 класса автора А.В. Перышкина.

1. Прочитайте текст и вставьте на места пропусков слова (словосочетания) из приведённого списка.

При нагревании объем тела А) _____, а при охлаждении Б) _____.

Попытаемся объяснить, почему происходит изменение объема тела.

Все вещества состоят из отдельных частичек, между которыми имеются промежутки. Если частицы удаляются друг от друга, то объем тела

В) _____. И наоборот, когда частицы сближаются, объем тела Г) _____.

Список слов и словосочетаний:

- 1) уменьшается
- 2) увеличивается

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б	В	Г

2. Прочитайте текст и вставьте на места пропусков слова (словосочетания) из приведённого списка.

А) _____ прибор для измерения силы тока в цепи. Его шкала проградуирована в Б) _____. На шкале обычно ставят букву В) _____. При измерении силы тока прибор включают в цепь Г) _____ с тем прибором, силу тока в котором измеряют. Включают его в цепь с помощью двух клемм, или зажимов, имеющих на приборе. У одной из клемм стоит знак «+», у другой «-». Клемму со знаком «+» нужно обязательно соединить с проводом, идущим от Д) _____ полюса источника тока.

Список слов и словосочетаний:

- 1) амперметр
- 2) вольтметр
- 3) Вольт
- 4) Ампер
- 5) А
- 6) V
- 7) параллельно
- 8) последовательно
- 9) отрицательно
- 10) положительно

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б	В	Г	Д

Обобщая результаты проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. В процессе анализа психолого-педагогической и методической литературы мы выделили логическую последовательность понятий: «грамотность», «чтение», «читательская грамотность». И определили, что «читательская грамотность» это умение читать, анализировать, оценивать, интерпретировать и обобщать представленную информацию; извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) включает овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, который на всех уровнях школьного образования включает читательскую грамотность, как одну из главных планируемых результатов обучения.

3. Работа по формированию читательской грамотности при обучении физики, тесно связана с задачей освоения обучающимися умения работать с текстами физического содержания.

4. Сформированность читательской грамотности проверяется по всем предметам в рамках ГИА, ВПР, международных исследованиях (PIRLS, PISA, PIAAC).

5. Проведенный анализ демонстрационных версий КИМ ОГЭ-2020, ВПР, учебных пособий для

подготовки к ГИА и учебно-методических комплектов по физики для основной школы показал, что количество текстов физического содержания и заданий к ним, в частности «задания на дополнение текста словами из предложенного списка» недостаточно для формирования читательской грамотности. В связи с чем есть необходимость в создании банка таких текстов физического содержания и заданий к ним, на основе пособий, сборников по подготовке к ОГЭ, ВПР по физики и материала параграфов учебника, например, Перышкина 7-9 класс. Для этого мы разрабатываем учебно-методические пособия «Физика: Задания на дополнение текста словами из предложенного списка» и «Физика: Тексты физического содержания и задания к ним».

6. Определили следующие группы читательских умений: осуществлять поиск информации; ориентироваться в содержании текста, отвечать на вопросы, используя явно (неявно) заданную в тексте информацию; оценивать достоверность предложенной информации; высказывать оценочные суждения на основе текста; создавать собственные тексты, применять информацию из текста при решении учебно-практических задач.

7. Нами выделены условия формирования читательской грамотности при обучении физики [2].

8. Работа по подготовке учителей физики к деятельности по организации формирования читательской грамотности при обучении физике позволяет создавать дидактические материалы, задания по методике физики и разработать методику формирования читательской грамотности при обучении физике в условиях отсроченного контроля [1].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, Н.А. Готовность учителей к организации формирования читательской грамотности / Н.А. Антонова, О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 7. – С. 7-22.
2. Антонова, Н.А. Психолого-дидактические условия формирования читательской грамотности при обучении физике / Н.А. Антонова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. О.Р. Шефер. – Вып. XVI. – Челябинск : «Край Ра», 2020. – С. 62-70.
3. Брокгауз, Ф.А. Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1890-1907. – URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com> (дата обращения 2.08.2020). – Текст : электронный.
4. Виноградова, Н.Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н.Ф. Виноградова. – М. : Вентана-Граф, 2017. – 64 с. – Текст : непосредственный.
5. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы / Н.Ф. Виноградова. – Текст : непосредственный // Начальное образование. – 2017. – №4. – С.3-8.
6. Новейший философский словарь : [сайт]. – URL: http://www.ereading.club/chapter.php/149350/1354/Gricanov_-_Noviishiii_filosofskii_slovar%27.html (дата обращения 2.08.2020). – Текст : электронный.
7. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – Текст : непосредственный.
9. Пранцова, Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика : учеб. пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романчева. – М. : ФОРУМ, 2013. – 312 с. – Текст : непосредственный
10. Сметанникова, Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению : междисциплинар. проблемы чтения и грамотности / Н.Н. Сметанникова. – М. : Шк. б-ка ; Ульяновск: Обл. тип. Печатный двор, 2005. – 509 с. – Текст : непосредственный.

11. Сметанникова, Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития / Н.Н. Сметанникова. – Текст : непосредственный // Библиотекосведение. – 2017. – Т. 66. – № 1. – С. 41-48.
12. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : Альта-Принт, 2005. – 1216 с. – Текст : непосредственный.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 03.07.2020). – Текст : электронный.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (дата обращения: 10.08.2020). – Текст : электронный.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 10.08.2020). – Текст : электронный.
16. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности : материалы к обсуждению / Г.А. Цукерман. – М. : РАО, 2010. – 67 с. – Текст : непосредственный.
17. Цукерман, Г.А. Хорошо ли читают российские школьники? / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 240-266.
18. Gray W.S. The Teaching of reading & Writing. – UNESCO, 1956. – Text : direct.
19. Gray W.S., Rogers B. Maturity in reading: Its nature and appraisal. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1956. – Text : direct.
20. Mullis I.V.S. & Martin M.O. (Eds.). PIRLS 2016 Assessment Framework. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website, 2015, 190 p. – URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html> (дата обращения: 2.08.2020). – Text : direct.
21. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA. – Paris: OECD Publishing, 2017, 259 p. – Text : direct.
22. Why a literacy declaration? – URL: www.eli-net.eu/about-us/literacy-declaration (дата обращения: 2.08.2020). – Text : direct.

REFERENCES

1. Antonova N.A., Shefer O.R., Lebedeva T.N. Gotovnost' uchitelej k organizacii formirovanija chitateľ'skoj gramotnosti [Readiness of teachers to organize the formation of reading literacy]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]*. 2019. no. 7. pp. 7-22.
2. Antonova N.A. Psihologo-didaktičeskie uslovija formirovanija chitateľ'skoj gramotnosti pri obuchenii fizi-ke [Psychological and didactic conditions for the formation of reader literacy in teaching physics]. *Aktual'nye problemy razvitija srednego i vysshego obrazovanija : mezhvuz. sb. nauch. tr. [Actual problems of the development of secondary and higher education]* O.R. Shefer (ed). Issue. XVI. Chelyabinsk: "The Edge of Ra". 2020. pp. 62-70.
3. Brockhaus F.A. Efron. I.A. Jenciklopedičeskij slovar' [Encyclopedic Dictionary]. Saint-Petersburg.: Brockhaus-Efron. 1890-1907. URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/> (date of treatment 2.08.2020).
4. Vinogradova N.F. Konceptija nachal'nogo obrazovanija: «Nachal'naja shkola XXI veka» [The concept of primary education: "Elementary school of the XXI century"]. Mjscow. Ventana-Graf. 2017. 64 p.
5. Vinogradova N.F. Funkcional'naja gramotnost' mladšego škol'nika: k postanovke problem [Functional literacy of a primary school student: to the problem statement]. *Nachal'noe obrazovanie [Primary education]*. 2017. no. 4. S.3-8.
6. Novejšij filozofskij slovar' [The newest philosophical dictionary]. URL: http://www.ereading.club/chapter.php/149350/1354/Gricanov_-_Novejšii_filozofskii_slovar%2027.html (date of access 2.08.2020).
7. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij [Pedagogy: Dictionary of the System of Basic Concepts]. Moscow. IET Publishing Center. 2013. 268 p.
8. B.M. Bim-Bad (Ch.ed.) Pedagogičeskij jenciklopedičeskij slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow. Great Russian Encyclopedia. 2002. 528 p.
9. Prantsova G.V. Romanicheva E.S. Sovremennye strategii čtenija: teorija i praktika : ucheb. Posobie [Modern reading strategies: theory and practice]. Moscow. FORUM. 2013.
10. Smetannikova N.N. Strategial'nyj podhod k obucheniju čteniju : mezhdisciplinar. problemy čtenija i gramotnosti [A Strategic Approach to Teaching Reading: Interdisciplinary. problems of reading and literacy]. Moscow. Shk. library (Ulyanovsk: Regional typ. Printing house). 2005. 509 p.
11. Smetannikova N.N. Čtenie, gramotnost', čitateľ'skaja kompetentnost': strategija razvitija [Reading, literacy, reading competence: development strategy]. *Bibliotekovedenie [Library Science]*. 2017. vol. 66. no. 1. pp. 41-48.
12. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow. Alta-Print. 2005. 1216 p.
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Federal state educational standard of primary general education]. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (date of access: 03.07.2020).
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija [Federal state educational standard of basic general education]. URL: <http://minobrnauki.rf/documents/938> (date of access: 10.08.2020).

15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya [Federal state educational standard of secondary general education]. URL: <http://minobrнауки.rf/documents/2365> (date of access: 10.08.2020).
16. Zuckerman G.A. Ocenka chitatel'skoj gramotnosti : materialy k obsuzhdeniju [Assessment of reading literacy: Materials for discussion]. Moscow. RA. 2010. 67 p.
17. Zuckerman G.A. Kovaleva G.S., Kuznetsova M.I. Horosho li chitajut rossijskie shkol'niki? [Do Russian schoolchildren read well?] Voprosy obrazovaniya [Education Issues]. 2007. no. 4. pp. 240-266.
18. Gray W.S. The Teaching of reading & Writing. - UNESCO, 1956.
19. Gray W.S., Rogers B. Maturity in reading: Its nature and appraisal. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1956.
20. Mullis I.V.S. & Martin M.O. (Eds.). PIRLS 2016 Assessment Framework. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. 2015. 190 p. URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html> (date accessed: 2.08.2020).
21. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA. Paris: OECD Publishing. 2017. 259 p.
22. Why a literacy declaration? URL: www.eli-net.eu/about-us/literacy-declaration (date accessed: 2.08.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Антонова, аспирант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: in-nadya@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3823-270X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Antonova, Graduate student, South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: in-nadya@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3823-270X.

УДК 004 (075.8)

Юлия Николаевна Баширова
г. Оренбург

Особенности дистанционного обучения как средства цифровизации образовательной среды

В статье раскрываются особенности дистанционного обучения с использованием информационных технологий, определяется его роль в цифровизации образовательной среды. Рассматриваются формы, методы и режимы получения образования дистанционно. В статье представлен обзор наиболее доступных конференц-платформ, обеспечивающих видео и аудио связь педагога с учащимися, в том числе с функцией записи видеоконференции. Указаны преимущества этого вида взаимодействия при организации учебного процесса. Сделана подборка видео-сервисов, предоставляющих видеоматериалы, доступные для использования в процессе обучения. Особое внимание автор уделяет обзору наиболее популярных и доступных образовательных площадок и бесплатных сервисов для дистанционного обучения, рекомендованных Министерством просвещения Российской Федерации. Каждая из них подробно описывается с указанием особенностей, плюсов и минусов.

Ключевые слова: информационные технологии, информационные технологии в образовании, Интернет-ресурсы, цифровизация образования, образовательные площадки, дистанционное обучение, образовательные технологии.

Yulia Nikolaevna Bashirova
Orenburg

Features of distance learning as a means of digitalization of the educational environment

The article reveals the features of distance learning using information technologies, determines its role in the digitalization of the educational environment. The forms, methods and modes of receiving education remotely are considered. The article provides an overview of the most accessible conference platforms that provide video and audio communication between a teacher and students, including the video conference recording function. The advantages of this type of interaction in the organization of the educational process are indicated. A selection of video services has been made, providing video materials available for use in the learning process. The author pays special attention to an overview of the most popular and affordable educational sites and free services for distance learning recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation. Each of them is described in detail with an indication of the features, pros and cons.

Keywords: information technology, information technology in education, Internet resources, digitalization of education, educational platforms, distance learning, educational technologies.

В последнее время система образования претерпевает значительные изменения, связанные с цифровизацией. Расширяются возможности выбора формы обучения, увеличивается разнообразие способов передачи информации и получения знаний. Все актуальнее становится применение информационных технологий в образовании при дистанционном обучении. Это связано с тем, что в

такой форме получить образование можно более широкому кругу людей независимо от его местонахождения. Данный вид образования более доступен, чем очный или заочный. Важной особенностью дистанционного обучения является возможность совмещать его со своим основным видом деятельности. Дистанционно можно получить несколько видов образования одновременно, что немаловажно в стремительно меняющемся мире. Еще одной положительной особенностью дистанционного обучения является то, что оно позволяет не только обеспечить комфортный уровень связи обучающихся и педагогов во время обучения, но и дает возможность освоения изучаемый материал самостоятельного. Получая материал и задания дистанционно, обучающиеся освобождаются от необходимости контактировать с остальными участниками образовательного процесса. Учитывая не простую эпидемиологическую ситуацию в настоящее время в стране и в мире в целом, этот вид обучения становится особенно актуальным.

В процессе дистанционного взаимодействия педагога со своими учениками возможна реализация двух режимов. Первый режим on-line позволяет осуществлять процесс обучения с помощью специальных программ в режиме реального времени. Основным преимуществом такого взаимодействия является возможность построения диалога с учащимся, работа в группах, а также возможность реализовать индивидуальный подход к каждому учащемуся, добавить эмоциональности уроку. Однако есть у такого режима и свои недостатки, например, у ребенка может не быть возможности выходить на связь в точно указанное время. Это может быть связано с нехваткой в семье средств на приобретение компьютеров всем членам семьи и другой технической сложностью, а так же с отсутствием родителей дома у тех детей, у которых имеются трудности самостоятельного выхода на связь. Второй режим off-line предусматривает получение заданий по предметам от учителя и возможность его выполнения в те часы, когда есть возможность у ребенка. С одной стороны этот способ получения знаний позволяет ребенку выполнять задания в удобное время и в удобном темпе, а с другой стороны – нет возможности задавать уточняющие вопросы учителю. Есть ребята, которые столкнувшись с трудностью, не могут ее преодолеть самостоятельно, откладывают или вовсе прекращают выполнять домашнее задание. Тогда становится необходимо присутствие взрослых, способных разобраться в проблеме и направить ребенка в нужную сторону. Педагог не может проводить on-line консультации в режиме non-stop, рабочий день ограничен. Учеников в каждом классе, который ведет учитель, много и, провести консультацию каждому, конечно же, не представляется возможным. Оптимальным решением в такой ситуации становится комбинирование этих двух

режимов, когда новая тема объясняется в режиме on-line с функцией записи для возможности в дальнейшем просмотра этого материала еще раз. В это же время ребята могут задавать вопросы учителю. Домашнее же задание для закрепления полученного материала ребята вполне могут выполнить самостоятельно в режиме off-line в удобное время. Такой комбинированный вариант обучения максимально приближен к реальному обучению в учебном заведении, но без необходимости его посещения. Эти технологии также позволяют получить качественное образование в регионах, где оно недоступно в силу различных причин. В связи с этим, дистанционное образование в настоящий момент является одной из наиболее востребованных образовательных услуг. Если сравнивать самообучение и обучение, то становится понятным, что основой процесса обучения можно назвать диалог педагога с учеником. Он может быть реализован не только в аналоговом, но и в цифровом формате в процессе дистанционного обучения с помощью различных информационных технологий.

К образовательным технологиям, наиболее приспособленным для использования в дистанционном обучении, относятся: видео-лекции; мультимедиа-лекции и практические задания; электронные интерактивные учебники; компьютерные тесты и экспертные системы; программы для моделирования процессов и ситуаций, интерактивные тренажеры; онлайн-консультации и видеоконференции. Именно видеоконференции в последнее время набирают все большую популярность. Во множестве программ, которые могут быть установлены как на компьютер, так и на телефон, можно выделить программы, предоставляющие бесплатные услуги связи. Конечно, бесплатные тарифы таких программ, как правило, имеют ряд ограничений, таких как длительность связи и количество участников конференции. Обычно это число не превышает 4-6 участников, но отдельные компании предлагают программы с бесплатным доступом до ста участников одновременно, заманивая множеством дополнительных платных функций, создающих удобство и комфорт при работе [2].

Для тех педагогов, кому необходимо обеспечивать on-line общение представлены такие наиболее доступные конференц-платформы, как:

Zoom – это наиболее популярное программное обеспечение для создания видеоконференций, которое предоставляет возможность проводить видеоконференции до 100 участников одновременно, но конференции с 3 участниками и более ограничены 40 минутами. Для участия в конференции Zoom участники должны зарегистрироваться и подключиться через Интернет. Для этого необходимо скачать приложение и воспользоваться мобильным устройством или стационарным компьютером. Пользователи могут также через приложение обеспечить аудиосвязь, что особенно

актуально при неустойчивой связи сети Интернет. Пользователи также могут записывать видео или аудио локально и делиться изображением экрана с другими участниками конференции.

WebRoom – это бесплатный сервис для проведения общения в режиме реального времени. Отличительной особенностью данного сервиса является то, что его не нужно загружать и устанавливать специальное программное обеспечение и регистрировать. Для проведения конференции между участниками на WebRoom, необходимо ввести свое имя и адрес электронной почты, после чего конференция сразу запускается. После этого можно приглашать других участников для общения, отправив им письма из WebRoom по электронной почте. Эти программы позволяют работать не только на стационарном компьютере, но и обеспечивают удобный доступ к чату с помощью мобильного телефона, так как есть для них приложение.

Skype – давно известное популярное приложение, которое подходит для видеоконференций с небольшим числом человек (до 50 бесплатно). Данный сервис включает такую полезную функцию, как запись звонков, которую можно подключить каждый участник чата. При этом остальные участники будут знать о том, что звонок записывается. Эту запись можно сохранять и делиться ею в течение 30 дней. Skype можно установить, как на телефоны под управлением iOS или Android, так и на стационарный компьютер. Очень полезной является функция голосового и текстового переводчика, которые поддерживают 10 и 60 языков соответственно. Это дает возможность организовывать многоязычные конференции.

В данный момент времени наблюдается изобилие образовательных платформ на просторах Интернета. Они позволяют осваивать образовательные программы дистанционно. Среди них можно встретить как платные, так и бесплатно предоставляющие свои ресурсы. Чаще всего можно встретить комбинированный вариант, когда часть функций предоставляется бесплатно, а остальные оплачиваются пользователями или организациями, заключающими с ними договор. Часть образовательных организаций для личного пользования разработали свои платформы.

Столкнувшись впервые с необходимостью перехода на дистанционное обучение, многие школы и ВУЗы оказались не готовы: не был отлажен механизм работы, обеспеченность электронными ресурсами, приходилось в спешном порядке выбирать образовательную площадку и организовывать этот непростой процесс. Те образовательные организации, которые и ранее практиковали частичное применение в учебном процессе информационных технологий и удаленный доступ к образовательным ресурсам, хоть это и не являлось обязательным, гораздо легче перешли на дистанционную форму обучения. Остальным же при-

шлось выбирать из доступных бесплатных сервисов. Проведём небольшой обзор наиболее популярных и доступных из них.

Министерством просвещения Российской Федерации рекомендовано школам использовать следующие образовательные платформы [3]:

ЯКласс – наиболее популярный образовательный портал, позволяющий генерировать неограниченное количество вариантов. Это связано с большим количеством заданий в базе данных. Помимо текущих заданий по предметам на этом портале есть возможность выполнять дополнительные задания по разбираемым темам, а так же проходить итоговые аттестации по всем предметам, например, выпускные проверочные работы. Используя в течение в течение месяца, учащийся так же получает возможность увидеть не только неправильные ответы, но и просмотреть комментарии и пояснения к заданию. Спустя месяц услуга получения комментариев к ошибочным ответам становится платной.

Одним из недостатков является то, что генерируя задания по темам, не всегда учитывается уровень этих заданий. Например, начиная изучать тему «Дроби», ученик 4 класса вполне может получить задание из 5 класса по аналогичной теме. Учащимся, у которых только формируется понятие дробей, конечно, сложно справиться с такой задачей в одиночку. On-line консультация с учителем не проводится и ребенку приходится прибегать к помощи родителей. Все материалы соответствуют ФГОС.

Google classroom – это удобный продуманный портал, который создавался специально для школ. Легко настраивается класс и создаются классные работы. Если учебное заведение соответствует определенным условиям, то ему предоставляется бесплатная подписка для целого учебного заведения и возможность создания аккаунта. Учащиеся могут видеть не только текущие задания в своем личном кабинете, но и архивные, а так же просматривать календарь и выполнять необходимые настройки аккаунта. Каждому учащемуся доступны свои курсы. Удобно так же и то, что Класс интегрирован с другими инструментами Google, такими как Документы и Диск.

Moodle – образовательная платформа, в которой реализована возможность не только загрузки выполненных учениками заданий, но и разработки целых курсов для дистанционного освоения учащимися. Её активно используют высшие учебные заведения. Отличительной особенностью является то, что данная система является свободно распространяемой по лицензии GNU GPL и предоставляет регулярные обновления безопасности. Moodle имеет простой, интуитивно-понятный интерфейс, поддержку различных моделей обучения: дистанционное, смешанное, очное. Так же немаловажно, что она позволяет регистрировать неограниченное количество пользователей. Данная образователь-

ная система имеет простой, интуитивно-понятный интерфейс и позволяет создавать и редактировать учебные материалы прямо в интерфейсе системы.

Дневник.ру – это закрытый образовательный портал, что позволяет реализовать требования безопасности и сохранности персональных данных учащихся и педагогов. Вход в нее возможен лишь для сотрудников и учащихся образовательных организаций, которые прошли регистрацию в системе. Наиболее удобным в данной платформе является возможность ведения дневника, составление расписания. Также ученикам предоставляется возможность просмотра тем и материалов уроков по всем предметам. Педагог после каждого выполненного задания имеет возможность оставлять комментарии и замечания.

«Российская электронная школа» – это уникальный образовательный ресурс, на котором представлено огромное количество уникальных заданий в помощь учителю при формировании тестов для контроля знаний учащихся. На сайте представлена коллекция методических материалов для педагогов, собраны интерактивные уроки от лучших учителей России, представлены видеозаписи концертов для изучения музыкальных произведений. Даже подборка театральных постановок, созданных на основе произведений, изучаемых в школе, представлена на сайте. На данной платформе проводятся всероссийские профессиональные конкурсы, подготовка к промежуточной и итоговой аттестации, дополнительное образование детей.

«Мобильное электронное образование». Помимо схожих функций с другими образовательными платформами, в этой имеется мессенджер, позволяющий обеспечить высокую скорость коммуникации между педагогом и обучающимися, а так же возможность обсуждения пройденного материала учеников между собой. «Мобильное электронное образование» позволяет обеспечить хранение выполненных работ учащихся, позволяет создавать и хранить цифровое портфолио. Пользователи платформы могут проходить курсы, стажировки, вебинары, получать сертификаты. При обучении учитываются особенности детей с ОВЗ и одаренных детей.

Учи.ру – современная образовательная платформа, созданная в России. Она предоставляет возможность ученикам осваивать материал школьных предметов в режиме on-line, построенный по принципу интерактивного взаимодействия и в соответствии с ФГОС. Особое внимание разработчики уделили оформлению и представлению заданий наглядно и в игровом формате, для развития интереса к учебному процессу. При выполнении заданий учитывается не только правильность выполнений, но и скорость и поведение ученика. Уровень сложности регулируется под каждого ученика, интеллектуальная система сама определяет сложность и очередность заданий.

На период пандемии большинство образовательных площадок открыли доступ к своим ресурсам на бесплатной основе.

Помимо общеобразовательных платформ есть те, которые специализируются на конкретном предмете. Например, образовательная онлайн-платформа Skyeng. Она предназначена для желающих изучать английский язык. Вход и регистрация ученика осуществляется по коду класса, который узнать можно у учителя. Доступ к электронным пособиям школы открывается после регистрации на ресурсе. В одном электронном классе одновременно могут присутствовать до 45 учеников. Работа на данном портале предоставляется платно.

Хотелось бы особенно отметить **«Современный учительский портал»**. Он призван облегчить работу учителя в дистанционном формате и не только. Он представляет собой огромную копилку дидактических материалов, представленных в виде игр, видео-уроков, презентаций, конспектов уроков и так далее. Вся информация на сайте разбита на разделы: начальная школа, основная и средняя школа и обобщение опыта, где представлены материалы для классного часа, инструкция по классному руководству, шаблоны и награды, дополнительное образование и, даже информация для руководителей и психологов. Отдельным блоком на сайте представлены информационные ресурсы в помощь для самостоятельной подготовки учителем уроков с применением информационных технологий. Это и шаблоны презентаций, и рабочие программы, и материалы к праздникам, и олимпиадные задания и тренажеры, и контроль знаний в виде презентаций, тестов и видеуроков. Даже коррекционная школа и физкультурная минутка представлены на сайте в помощь учителю. Формат работы на сайте позволяет использовать материал не только учителям, но и ученикам. Для них доступно знакомство с новым материалом, восстановление пропущенного материала, решение контрольных, проверочных работ и даже олимпиадных заданий. Информацию «Современный учительский портал» предоставляет абсолютно бесплатно, в том числе доступно скачивание необходимых материалов.

В процессе дистанционного обучения так же активно используются видео-сервисы.

Видео-сервисы в общем случае представляют собой телекоммуникационную систему, обеспечивающую возможность интерактивного обмена текстовой и аудиовидео-информацией между двумя и более распределенными в пространстве пользователями, подключенными к Интернету. На рынке российского образования предложений видео-сервисов достаточно много, это и www.comdi.com, www.webinar.ru, www.websoft.ru, www.imind.com и др. Использование видео-сервисов в учебном процессе позволили приблизить педагогическое общение к привычному оч-

ному. Практика их проведения показывает, что дистанционные занятия, в этом случае, могут быть даже эффективнее, чем очные [1].

Как мы видим, для цифровизации образования в настоящее время созданы все условия. Огромное количество образовательных платформ предоставляют свои ресурсы российским школьникам. Однако, не хватает современной образова-

тельной системе организованности и единообразия в выборе оптимального информационного инструментария. В момент перехода на дистанционное обучение, очень большая нагрузка ложится на педагогов, так как образовательный процесс происходит практически без остановки. Необходимо формирование единой базы с образовательными ресурсами и единой образовательной площадки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – Текст : электронный // Cloud of science. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-i-distsionnye-obrazovatelnye-tehnologii> (дата обращения: 01.08.2020).
2. Баширова, Ю.Н. Информационные технологии в дистанционном образовании современного общества / Ю.Н. Баширова. – Текст : непосредственный // Прогрессивные научные исследования – основа современной инновационной системы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Волгоград, 4 апр. 2020 г. – Уфа : ОМЕГА САЙНС, 2020. – С. 22-23.
3. Перечень образовательных платформ, рекомендованных Министерством просвещения Российской Федерации и министерством образования, науки и молодежной политики Нижегородской области, для реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. – URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/03/20/perechen_obrazovatelnyh_platform_dlya_oo.pdf. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distantcionnoe obuchenie i distantcionnye obrazovatel'nye tehnologii [Distance learning and distance educational technologies]. Cloud of science, 2013, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-i-distsionnye-obrazovatelnye-tehnologii> (Accessed 01.08.2020).
2. Bashirova Ju.N. Informacionnye tehnologii v distancionnom obrazovanii sovremennogo obshhestva [Information technologies in distance education of modern society]. *Progressivnye nauchnye issledovaniya – osnova sovremennoj innovacionnoj sistemy: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Volgograd, 4 apr. 2020 g.* [Progressive scientific research is the foundation of a modern innovation system]. Ufa : OMEGA SAJNS, 2020, pp. 22-23.
3. Perechen' obrazovatel'nyh platform, rekomendovannyh Ministerstvom prosveshhenija Rossijskoj Federacii i ministerstvom obrazovanija, nauki i molodezhnoj politiki Nizhegorodskoj oblasti, dlja realizacii obrazovatel'nyh programm s primenieniem jelektronnogo obuchenija i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij [Educational platforms list recommended by the Russian Ministry of Education Federation and the Ministry of Education, Science and Youth Policy of the Nizhny Novgorod Region, for the implementation of educational programs using e-learning and distance learning technologies]. URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/03/20/perechen_obrazovatelnyh_platform_dlya_oo.pdf.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.Н. Баширова, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры информатики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, e-mail: julia1252@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9953-0321.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yu.N. Bashirova, Ph. D. in Biological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Informatics, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: julia1252@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9953-0321.

УДК 37.032

Елена Сергеевна Васева
г. Нижний Тагил

Использование сетевых ресурсов в образовательном процессе с целью формирования мотивации безопасного поведения в информационно-коммуникационной среде

Актуализируется необходимость использования сетевых образовательных ресурсов в образовательном процессе. Целью статьи является рассмотрение возможности использования сетевых электронных образовательных ресурсов при обучении информационной безопасности. Делается вывод о возможности решения образовательных задач в области информационной безопасности с помощью сетевых образовательных ресурсов. Обсуждаются особенности применения электронных ресурсов по информационной безопасности, таких как сервис проверки пароля на надежность, карта киберугроз, сервис мониторинга событий информационной безопасности. Обозначенные сервисы позволяют актуализировать значимость проблем защиты информации, сделать процесс обучения лично значимым.

Предоставление средствами сервисов фактов, касающихся непосредственно безопасности личности обучаемого, может способствовать пониманию необходимости оценивать и анализировать информацию на наличие возможных угроз, соблюдению правил информационной безопасности, ответственному поведению в современной информационно-коммуникационной среде.

Ключевые слова: сетевой электронный ресурс, информационная безопасность, угроза информационной безопасности, мотивация, личностно-значимое обучение.

Elena Sergeevna Vaseva
Nizhny Tagil

Using network resources in the educational process in order to form motivation for safe behavior in the information and communication environment

The necessity of using network educational resources in the educational process is actualized. The purpose of the article is to consider the possibility of using network electronic educational resources in teaching information security. The conclusion is made about the possibility of solving educational problems in the field of information security using network educational resources. The features of the use of electronic resources on information security are discussed such as a password check service for reliability, a cyber threat map and a service for monitoring information security events. The indicated services allow us to actualize the importance of information security problems, to make the learning process personally significant. The provision of facts directly related to the safety of the student's personality by means of services can help to understand the need to evaluate and analyze information for possible threats, compliance with information security rules, and responsible behavior in a modern information and communication environment.

Keywords: network electronic resource, information security, threat to information security, motivation, personally significant learning.

Применение сетевых электронных ресурсов в образовательном процессе является актуальным и востребованным направлением модернизации содержания образования. Использование сетевого электронного ресурса позволяет сделать процесс более разнообразным, интересным, интерактивным. При представлении обучающимся учебного материала с помощью сетевого электронного ресурса происходит смещение с вербального на аудиовизуальный способ восприятия информации [9]. Ориентация на различные способы восприятия информации является определяющим фактором для успешности приобретения знаний и умений в процессе обучения в любой сфере.

Электронный ресурс достаточно широкое понятие, его можно определить, как любую информацию, программу или сочетание этих двух составляющих, для воспроизведения или выполнения которых нужно электронное устройство [4]. Электронный ресурс может быть представлен на физическом носителе или являться сетевым. Очевидно, что сетевой вариант представления электронного ресурса более удобен, так как позволяет организовать одновременную работу с ним многих пользователей, доступен с любого устройства и в любое время, не требует специального программного обеспечения для воспроизведения.

Для использования электронного ресурса в учебном процессе представленная на нем информация должна быть последовательной, направленной на определенную возрастную группу обучающихся, ориентированной на достижение конкретных образовательных целей.

Целью данной статьи является рассмотрение возможности использования сетевых электронных образовательных ресурсов в обучении информационной безопасности. Проблеме обеспечения инфор-

мационной безопасности уделяется внимание на всех ступенях образования. Социализация ребенка, начиная еще с дошкольного возраста, связана с его включенностью в информационное общество, понимания себя и своего места в мире с учетом активного использования информационно-коммуникационных технологий во всех сферах деятельности [1, 7].

В дошкольном возрасте ребенок уже подвержен угрозам информационной безопасности, многие авторы связывают это с возможностью бесконтрольно пользоваться интернетом [8, 12, 13]. Поэтому определяющим решением в вопросах обеспечения информационной безопасности дошкольника является родительский контроль времени использования компьютера, содержания ресурсов, к которым обращается ребенок. Однако уже на этом этапе важно не только «ограничивать» ребенка, но и рассказывать ему об опасностях, с которыми может быть связано использование глобальной сети, совместно решать задачи с использованием Интернет-ресурсов. Обозначенные действия направлены на формирование у ребенка убеждения в необходимости рационального использования информационных ресурсов, поведенческих навыков в области информационной безопасности.

В период обучения в школе решение образовательных задач часто связано с необходимостью организации поисковой деятельности, школьник сталкивается с еще большим информационным пространством, поэтому первостепенными задачами являются [2, 5, 6]:

- формирование умений оценивать и анализировать информацию на наличие возможных угроз информационной безопасности;

- формирование умений и навыков, обеспечивающих информационную безопасность личности;

– формирование умений и навыков ответственного поведения в современной информационно-коммуникационной среде.

В системе профессионального образования к обозначенным задачам добавляются задачи, связанные с выполнением требований профессиональной направленности обучения – отражения в содержании обучения будущей профессиональной деятельности и прикладной составляющей обучения [3]. Специфика профессиональной деятельности отражена в профессиональном стандарте. Так в профессиональном стандарте социального работника в качестве одного из трудовых действий обозначено «использование в своей деятельности информационно-коммуникационных технологий, в том числе Интернет-ресурсов» [10]. Профессиональный стандарт педагога требует от него умений выполнять такие трудовые действия как «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями», «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды», «формирование навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях» [11]. Это только примеры, показывающие актуальность решения задач развития компетенций связанных с информационной безопасностью двух профессий. В настоящее время профессиональные стандарты многих профессий диктуют необходимость умений работать с информационно-коммуникационными технологиями, и как следствие иметь компетенции, связанные с информационной безопасностью.

Для решения обозначенных образовательных задач необходим комплекс мер, направленных на формирование общих основ безопасного поведе-

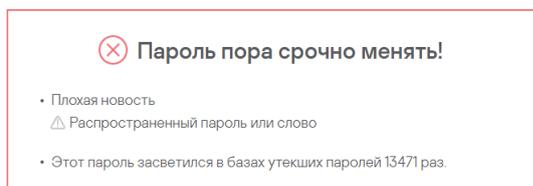
ния. Очевидно, что для решения задач, связанных с развитием компетенций в области информационной безопасности одним из решающих факторов успешности будет являться мотивация обучающихся. В этом случае использование электронных ресурсов может сделать процесс обучения более лично-значимым. Рассмотрим возможности некоторых из электронных ресурсов.

Сервисы проверки пароля на надежность. Понимание необходимости конфиденциальности персональных данных является одной из предпосылок соблюдения правил информационной безопасности. Важно знать факторы, от которых зависит надежность пароля. Оценить надежность пароля возможно с помощью электронных сервисов. Пример проверки ненадежного пароля на сайте <https://password.kaspersky.com/ru/> представлен на рисунке 1.

Учащийся может экспериментировать с сервисом, проверяя зависимость надежности пароля от количества символов, смысловой нагрузки, используемого алфавита. Преподаватель может дать задание сделать выводы о факторах, влияющих на время взлома пароля. Пример ввода надежного пароля представлен на рисунке 2.

Подобных сервисов сейчас достаточно много, но для проверки своих настоящих паролей рекомендуется использовать сервисы надежных поставщиков.

Карта киберугроз. Пример карты киберугроз представлен на сайте <https://www.kaspersky.ru>. Карта в режиме реального времени показывает, что происходит в мире в сфере информационной безопасности (Рис. 3).



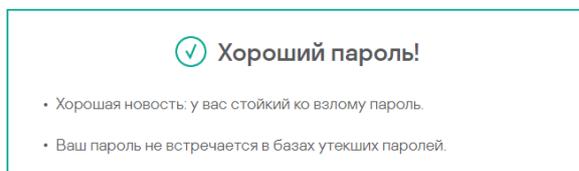
Для подбора вашего пароля потребуется...

37 секунд



Достаточно времени для улитки, чтобы проползти 18

Рис. 1. Пример проверки ненадежного пароля



Для подбора вашего пароля потребуется...

4 века



Можно смело потратить это время на то, чтобы прогуляться до Луны и обратно 13

Рис. 2. Пример проверки надежного пароля



Рис. 3. Карта киберугроз на сайте <https://www.kaspersky.ru>

Карта может выступать средством выполнения исследовательского задания. Учащиеся могут определить виды угроз, сравнить между собой распространённость и распределение различных типов угроз в определенных странах, исследовать активность атак в различное время суток, оценить самые распространенные угрозы в нашей стране и т.д. Все это позволяет сделать вывод о «масштабности» угроз информационной безопасности, что

также способствует приобретению мотивации к решению задач обеспечения информационной безопасности.

Сервисы мониторинга событий информационной безопасности. Примером является инструмент безопасности FirefoxMonitor. Сервис позволяет улучшить защиту персональной информации и аккаунтов за счет предоставления актуальной информации о потенциальных утечках и взломах.

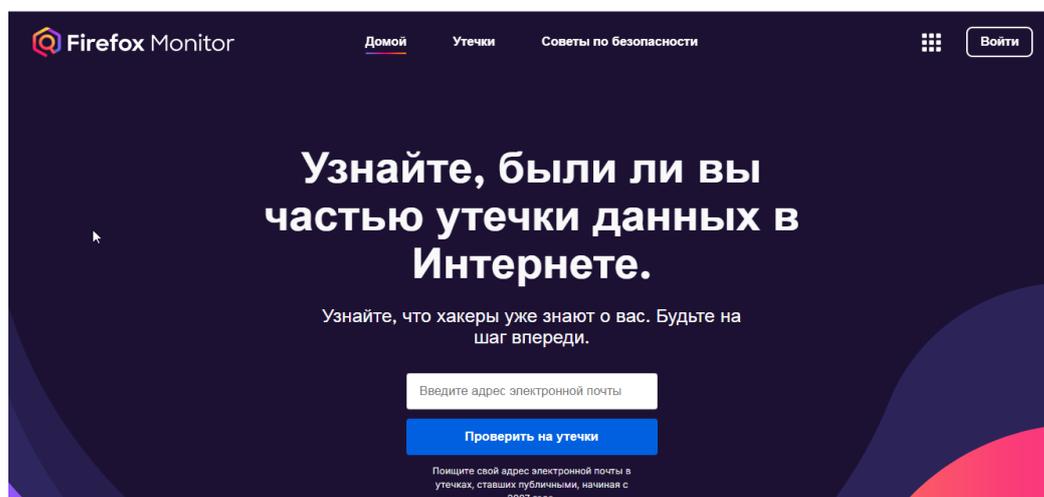


Рис. 4. Проверка адреса электронной почты на попытки взлома

Кроме описанных видов электронных ресурсов существует множество информационных сайтов, блогов, научных журналов, форумов, клубов, где можно найти актуальные новости, экспертные статьи о существующих угрозах и уязвимостях, а также найти конкретные рекомендации по их устранению. Они также могут быть использованы в образовательном процессе.

Особенностью представленных в статье электронных ресурсов является возможность предостав-

ления с их помощью фактов, касающихся непосредственно безопасности личности обучаемого. Возможно демонстрация фактов, касающихся информационной безопасности обучаемого, станет запускным механизмом к пониманию необходимости оценивать и анализировать информацию на наличие возможных угроз информационной безопасности, соблюдению правил информационной безопасности, ответственному поведению в современной информационно-коммуникационной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Обучение информационной безопасности в непрерывном образовании как важный элемент социализации личности / М.И. Бочаров, Е.В. Кусакина, Е.А. Шерудилло, Е.Е. Крючкина. – Текст : электронный // Информационная среда образования и науки : электрон. период. изд. – 2013. – № 16. – С. 1-7. – URL: http://robert-school.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2013/num_16_2013/Bocharov_Kusakina_dr.pdf (дата обращения 01.08.2020).
2. Бочаров, М.И. Методика обучения информационной безопасности старшеклассников / М.И. Бочаров, И.В. Симонова. – Текст : непосредственный // Пространство и Время. – 2013. – № 4 (14). – С. 237-244.
3. Васева, Е.С. Реализация содержательного аспекта принципа профессиональной направленности в курсе «Информационная безопасность и защита информации» / Е.С. Васева. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 49-52.
4. ГОСТ 7.82–2001. СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления. – URL: <http://gostrf.com/normadata/1/4294816/4294816246.pdf> (дата обращения: 01.08.2020). – Текст : электронный.
5. Забродин, П.В. О некоторых задачах обучения информационной безопасности в средней школе / П.В. Забродин, Е.Г. Торина. – Текст : непосредственный // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее : сб. материалов XV Регион. науч.-практ. конф. магистрантов, аспирантов и молодых ученых. – Тула : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. – С. 132-134.
6. Королева, Я.В. Методика изучения вопросов информационной безопасности на уроках информатики в средней школе / Я.В. Королева, Л.С. Носова. – Текст : непосредственный // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Романова. – Омск : ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2018. – С. 176-179.
7. Кошелева, С.Б. Компетентностный подход как условие непрерывности в обучении основам информационной безопасности / С.Б. Кошелева. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 83-86.
8. Лыскова, И.В. Дети «сетевое столетия»: безопасность дошкольников в информационном пространстве» / И.В. Лыскова, С.С. Иваненко. – Текст : непосредственный // Источник. – 2018. – № 4. – С. 41-42.
9. Малашенко, Е.А. Использование сетевых электронных ресурсов и веб-сервисов в обучении профессионально-ориентированному изоязычному общению / Е.А. Малашенко. – Текст : непосредственный // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации : сб. ст. : VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.Л. Назаренко. – Москва : Университетская книга, 2014. – Вып. 6. – С. 294-305.
10. Российская Федерация. М-во труда и соц. защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Социальный работник» : приказ от 18.06.2020 № 354н. – URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/192/31/61/59014.pdf> (дата обращения 01.08.2020). – Текст : электронный.
11. Российская Федерация. М-во труда и соц. защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ от 18.10.2013 N 544н : ред. от 05.08.2016. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/. (дата обращения 01.08.2020). – Текст : электронный.
12. Тимофеева, Л. Обеспечение информационной безопасности детей дошкольного возраста / Л. Тимофеева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 7. – С. 4-10.
13. Щербакова, О.Н. Информационная безопасность дошкольников / О.Н. Щербакова, О.Н. Драпеза. – Текст : непосредственный // Троица образования: педагог – обучающийся – родитель : материалы VIII Байк. родит. чтений / под ред. О.В. Удовой. – Иркутск : Аспринт, 2019. – С. 579-580.

REFERENCES

1. Bocharov M.I., Kusakina E.V., Sherudillo E.A., Krjuchkina E.E. Obuchenie informacionnoj bezopasnosti v nepreryvnom obrazovanii kak vazhnyj jelement socializacii lichnosti [Information security training in lifelong education as an important element of personality socialization]. *Informacionnaja sreda obrazovanija i nauki*: jelektron. period. izd. [*Information Environment of Education and Science*], 2013, no. 16, pp. 1-7. URL: http://robert-school.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2013/num_16_2013/Bocharov_Kusakina_dr.pdf (Accessed 01.08.2020).
2. Bocharov M.I., Simonova I.V. Metodika obuchenija informacionnoj bezopasnosti starsheklassnikov [Methodology for teaching information security for senior students]. *Prostranstvo i Vremja* [*Space and Time*], 2013, no. 4 (14), pp. 237-244.
3. Vaseva E.S. Realizacija sodержatel'nogo aspekta principa professional'noj napravlenosti v kurse «Informacionnaja bezopasnost' i zashhita informacii» [Realization of the content aspect of the principle of professional orientation in the course "Information security and information protection"]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [*Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*], 2019, no. 4 (44), pp. 49-52.
4. GOST 7.82–2001. SIBID. Bibliograficheskaja zapis'. Bibliograficheskoe opisanie jelektronnyh resursov. Obshhie trebovanija i pravila sostavljenija [State Standard 7.82-2001. System of standards on information, librarianship and publishing. Bibliographic record. Bibliographic description of electronic resources. General requirements and compilation rules]. URL: <http://gostrf.com/normadata/1/4294816/4294816246.pdf> (Accessed 01.08.2020).
5. Zabrodin P.V., Torina E.G. O nekotoryh zadachah obuchenija informacionnoj bezopasnosti v srednej shkole [On some tasks of teaching information security in secondary school]. *Issledovatel'skij potencial molodyh uchenyh: vzgljad v budush-*

hee: sb. materialov XV Region. nauch.-prakt. konf. magistrantov, aspirantov i molodyh uchenykh [Research potential of young scientists: a look into the future]. Tula: TGPU im. L.N. Tolstogo, 2019, pp. 132-134.

6. Koroleva Ja.V., Nosova L.S. Metodika izuchenija voprosov informacionnoj bezopasnosti na urokah informatiki v srednej shkole [Methodology for studying information security issues in computer science lessons in high school]. *Metodika prepodavaniya matematicheskikh i estestvennonauchnykh disciplin: sovremennye problemy i tendencii razvitiya: materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. [Methods of teaching mathematical and natural science disciplines: current problems and development trends]*. Romanova A.A. (ed.). Omsk: OmGU im. F.M. Dostoevskogo, 2018, pp. 176-179.

7. Kosheleva S.B. Kompetentnostnyj podhod kak uslovie nepreryvnosti v obuchenii osnovam informacionnoj bezopasnosti [Competence-based approach as a condition of continuity in teaching the basics of information security]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2012, vol. 18, no. 4, pp. 83-86.

8. Lyskova I.V., Ivanenko S.S. Deti «setevogo stoletija»: bezopasnost' doshkol'nikov v informacionnom prostranstve» [Children of the “network century”: safety of preschoolers in the information space]. *Istochnik [Источник]*, 2018, no. 4, pp. 41-42.

9. Malashenko E.A. Ispol'zovanie setevykh jelektronnykh resursov i veb-servisov v obuchenii professional'no-orientirovannomu izozazychnomu obshheniju [Use of online electronic resources and web services in teaching professionally oriented iso-lingual communication]. In A.L. Nazarenko (ed.) *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v lingvistike, lingvodidaktike i mezjkul'turnoj kommunikacii. Vyp. 6: sb. st.: VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Information and communication technologies in linguistics, linguodidactics and intercultural communication. Issue 6]*. Moscow: Universitetskaja kniga, 2014, pp. 294-305.

10. Rossijskaja Federacija. M-vo truda i soc. zashhity. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Social'nyj rabotnik»: prikaz ot 18.06.2020 № 354n [Russian Federation. Ministry of Labor and Social protection. On the approval of the professional standard “Social worker”]. URL: <https://cdning.rg.ru/pril/192/31/61/59014.pdf> (Accessed 01.08.2020).

11. Rossijskaja Federacija. M-vo truda i soc. zashhity. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»: prikaz ot 18.10.2013 N 544n: red. ot 05.08.2016 [Russian Federation. Ministry of Labor and Social protection. On the approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/. (Accessed 01.08.2020).

12. Timofeeva L. Obespechenie informacionnoj bezopasnosti detej doshkol'nogo vozrasta [Ensuring information security for preschool children]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2019, no. 7, pp. 4-10.

13. Shherbakova O.N., Drapeza O.N. Informacionnaja bezopasnost' doshkol'nikov [Information security of preschoolers]. In Udovoj O.V. (ed.) *Troica obrazovaniya: pedagog – obuchajushhijsha – roditel': materialy VIII Bajk. rodit. chtenij [Trinity of education: teacher - student - parent]*. Irkutsk: Asprint, 2019, pp. 579-580.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

УДК 378

Виктор Викторович Гаврилов

г. Сургут

Совершенствование вузовской методики преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» через развитие внутренней речи

Статья раскрывает содержание понятий «внутренняя речь», «интериоризация», «внутренний план действий», которые в настоящее время достаточно изучены в психологии, однако редко используются при разработке методики развития речи, тем более – студентов вуза. Автор предлагает в рамках когнитивно-деятельностного подхода обновить содержание, формы и методы организации учебной деятельности. Критерием успешности обучения станет переход выпускника на более высокий уровень развития внутреннего плана действия (Я.А. Пономарев). Студенты вуза, будучи замотивированы, окажутся способны просчитывать речевые ситуации, выбирать оптимальные решения для той или иной (уже реальной) коммуникативной задачи, что в свою очередь послужит их успешной социализации и профессионализации.

Ключевые слова: социализация, коммуникация, речь, внутренний план действий, интериоризация, внутренняя речь, когниция, речевая деятельность.

Viktor Viktorovich Gavrilo
Surgut

The improvement of the university methodology for teaching the discipline “Russian language and culture of speech” through the development of inner speech

The article explains the content of the concepts “inner speech”, “interiorization”, “internal plan of action” which are currently sufficiently studied in psychology but are rarely used in the development of methods for the development of speech especially for university students. The author suggests updating the content, forms and methods of organizing educational activities within the framework of the cognitive-activity approach. The criterion for the success of training will be the graduate's transition to a higher level of development of the internal plan of action (Ya.A. Ponomarev). University students, being motivated, will be able to calculate speech situations, choose optimal solutions for one or another (already real) communicative task which in turn will serve for their successful socialization and professionalization.

Keywords: socialization, communication, speech, internal action plan, interiorization, internal speech, cognition, speech activity.

Введение. **Актуальность** данного исследования состоит прежде всего в том, что назрела необходимость обновить методику развития речи студентов вузов, поскольку традиционная система не предоставляет возможности для успешной социализации, которая во многом зависит от умения выпускника представлять себя в рамках речевой коммуникации. Новизна определяется попыткой использовать теорию интериоризации в качестве основной при реализации курса «Русский язык и культура речи».

Цель – рассмотрение внутренней речи как ключевого этапа речепорождения (в рамках освоения студентами дисциплины «Русский язык и культура речи»).

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть особенности развития внутренней речи;
- 2) проанализировать понятия «интериоризация» и «внутренняя речь», «внутренний план действия»;
- 3) рассмотреть возможность совершенствования методики развития речевой компетенции студентов вузов через развитие внутреннего плана действий.

Теоретическая/практическая значимость заключается в обобщении теоретического материала и методического опыта и формулировке предложений по тому, как усовершенствовать вузовскую методику преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе через развитие внутренней речи.

Методы исследования. При подготовке исследования нами были использованы такие методы, как наблюдение, анализ научной литературы и учебных пособий, а также изучение методического опыта.

Основная часть. Внутренняя речь (В.Р. – В.Г.) стала объектом исследования в начале XX века. В настоящее время интерес к изучению ВР не уменьшается. Открываются все новые аспекты ее изучения. Специалистов в первую очередь интересуют проблемы речепорождения, то есть то, как взаимодействуют, влияют друг на друга речь и мышление, какое место в данной оппозиции отводится языку. Начатые около ста лет назад исследования получают свое развитие в новых трудах, происходит накопление эмпирического материала по данному направлению.

Пристальное внимание к природе внутренней речи, углубление знаний по этому вопросу позволят нам создать базу для формирования продуктивной модели развития внешней речи студентов высших учебных заведений.

Поскольку взглядов на ВР и подходов к ее изучению достаточно много, сразу оговоримся, что мы будем понимать внутреннюю речь не как внутреннее проговаривание (то есть произнесение фразы (текста) «внутри себя» без артикуляции), но как программирование, т.е. «неосознаваемое построение схемы высказывания» [4]. Именно это понимание ВР возможно экстраполировать на методику преподавания культуры речи в вузе, сделать ВР одним из ключевых аспектов дидактики.

В силу особой природы ВР ее изучение имеет определенные трудности, главная из которых – невозможность фиксации и последующего воспроизведения. Как будет сказано далее, в основе ВР лежат мыслеобразы, которые рождаются и сменяются другими в доли секунды.

Методы исследования ВР до сих пор остаются малоинформативными: это наблюдение за собой, исследование речевых ошибок (особенно у людей, страдающих определенными психическими отклонениями), сравнение фрагментов ВР и внешней речи, фиксация с помощью приборов микродвижений органов речи в те моменты, когда человек напряженно размышляет, ища решение какой-либо интеллектуальной задачи. (электромиографические реакции). Известный психолог, внесший заметный вклад в изучение ВР Н.И. Жинкин писал, что «недостатком этих методик является то, что они не могут учесть полностью зачаточные речевые движения и нервные импульсы, могущие возникнуть в разных периферических областях весьма разветвленного речедвигательного анализатора» [8, С.104].

Заметную роль в изучении вопроса сыграл Л.С. Выготский, разработавший в первой половине XX в. концепцию, изложенную в работе «Мышление и речь» (1934 г.), которая стала основой для таких направлений, как нейролингвистика (А.Р. Лурия), психоллингвистика (А.А. Леонтьев) и многих других. Л.С. Выготский полагал, что ВР по природе

своей эгоцентрична, не направлена вовне, не может быть воспринята непосредственно. «Внутренняя речь есть речь для себя. Внешняя речь есть речь для других... Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слово, ее материализация и объективация. Здесь – обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль» [5, С.295], – пишет автор.

П.Я. Гальперин, критически оценивая ряд положений концепции Л.С. Выготского, настаивал на том, что внутренняя речь предшествует внешней, а не определяется последней [7]. Это принципиальный момент, на который обращал внимание и П.П. Блонский [3].

Следующий важный момент, на который стоит обратить внимание, – структура ВР. П.Я. Гальперин считает, что можно выделить несколько этапов умственных действий: 1) составление проекта; 2) создание материальной формы действия; 3) перенос формы в план внешней речи; 4) беззвучное проговаривание «про себя»; 5) переход речи в скрытую форму [7].

Итак, лишь пятый этап можно назвать собственно внутренней речью. Но как протекает этот процесс в физиологическом аспекте?

Собственное представление о структуре ВР имел и Б.Г. Ананьев, который исследовал отклонения в речи сенсорных и моторных афазиков. Исследователь выделяет три уровня существования внутренней речи: осознание содержания будущей речи; 2) наречение на основе субстантивных и предикативных конструкций; 3) указательные определения местанареченной мысли в суждении и умозаключении [1].

Как видим, данная структура базируется на тех же принципах, что и модель П.Я. Гальперина. ВР включает в себя и номинацию, и предикативность, при этом очевидно, что номинация также первична по отношению к предикативным структурам. Поскольку «смысловые сгустки» (термин Л.С. Выготского), то есть озвученные номинации названы здесь «мысленареченными мыслями», мы можем говорить о преемственности в оценке ВР, так как Б.Г. Ананьев подтверждает тезис о невозможности существования мысли без фонетической оболочки.

В уже ставшей классической работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн также уделяет внимание проблеме ВР. В частности, он пишет, что ВР не просто «речь минус звук». От внешней речи она отличается по своей функции, так как не является средством общения, но – формой внутренней работы мысли. Автор говорит о социальной природе ВР, подтверждая тезис Л.С. Выготского о том, что она – порождение внешней речи. ВР не беседа с самим собой, она по большей части обращена к собеседнику, к какой-то аудитории. Ее «аргументация обычно рассчитана на аудиторию и к ней приурочена», она «направлена на других людей, если не

реального, то на возможного слушателя» [11, С.394]. Данная точка зрения кажется нам не совсем убедительной, поскольку «обычно» не значит «всегда». Безусловно, человек – существо социальное, даже будучи запертым в одиночной камере, узник мысленно обращается к своим близким, друзьям, соратникам или, напротив, к предполагаемым оппонентам. Более того, человек может представлять себя в качестве собеседника и вести безмолвный бесконечный диалог в плане ВР. И это тоже будет коммуникация, которую даже возможно зафиксировать в виде конспекта уже в плане внешней речи. Но это отнюдь не значит, что ВР направлена только во вне, то есть *безусловно социальна* и всегда служит этапом подготовки внешней речи. Человек может решать интеллектуальные задачи, наделять образы звуковыми оболочками в своем сознании безо всяких социальных установок. В этом случае информация порождается и перерабатывается, но выхода во внешнюю речь не требуется.

Для А.А. Леонтьева ВР становится звеном скрытой переработки вербальной информации, а также понимания этой информации и подготовки высказывания во внешней речи. Он опирается на работы Ч. Осгуда, Д. Уорга, Н.И. Жинкина, когнитивистов. Оставляя в стороне мотивацию и процессы ориентировки, концепцию психолога можно представить в следующем виде. Первый этап высказывания – его «**программирование**», которое представляет из себя систему структурированных пропозиций. На этом этапе также автор признает темы и ремы. Информация кодируется в виде предметно-схематического ряда, то есть в виде цепочки образов, которые индивидуальны и получают свое смысловое содержание в соответствии с особенностями развития индивида, его мировоззрением, языковой картиной мира. Эта смысловая характеристика является предикатом для данного элемента [9, С.115]. В процессе порождения текста, то есть в процессе превращения внутренней речи во внешнюю происходит «иерархизация предикаций» (область мышления). Таким образом, схема образов становится основой для речепорождения, какое-то время остается в оперативной памяти, может быть в любой момент развернута в плане внешней речи. Эта же система образов, по мнению ученого, является также основой для понимания (то есть декодирования) воспринимаемого высказывания или текста.

Второй этап – **грамматико-семантическая реализация**. Имеет несколько подэтапов: а) тектограмматический (перевод программы на объективный код); б) фенограмматический (введение линейного принципа); в) синтаксическое прогнозирование (лексико-грамматическая характеристика высказывания); г) синтаксический контроль (соотнесение прогноза с программой, контекстом, ситуацией общения). «Выбор «грамматических обязательств» подчинен синтаксической схеме и вместе

с другими характеристиками осуществляется после того, как принят тот или иной вариант прогноза» [9, С. 119]. Ученый считает, что синтаксическая структура высказывания не задана с самого начала, а достраивается в самом процессе порождения. Важным для нас также является положение о том, что на «входе» блока реализации имеются сведения о программе, контексте, ситуации, прогнозы, их вероятность, соотнесение прогноза и «грамматических обязательств». И на этой основе происходит конструирование высказывания.

Т.В. Ахутина предлагает несколько иную последовательность порождения речи. На уровне внутренней программы происходит «смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи. На уровне семантической структуры предложения осуществляется выбор языковых значений слов. На уровне лексико-грамматической структуры – выбор лексем по форме. Уровень моторной программы – выбор артикулем» [2]. Очевидно, что данная модель близка к той, которую предлагает А.А. Леонтьев.

Н.И. Жинкин рассматривает ВР в структуре человеческой коммуникации, но принципиальным является его положение о том, что в процессе подготовки высказывания индивидуум опирается не на слова, а на образы, которые структурируются в виде наглядных схем, образуя понятный говорящему код. Этот код непроизносимый, в нем нет материальных признаков слов внешней речи. Обозначаемое является одновременно и знаком. «Когда мы говорим: *Большой театр*, то за буквами или звуками языка разумеется самое вещь – Большой театр. Когда же мы представляем себе Большой театр, то независимо от каких-либо букв или звуков, мы имеем в виду самое вещь как предмет, могущий породить множество высказываний... Поэтому такой код и может быть назван предметным» [8, С. 158]. Представления изобразительного кода схематичны. «Предметы, сведенные к такой схеме, составляют единство, каждый элемент которого непроизносим, но по которому можно восстановить произносимые слова...» [8, С.158]. Итак, в плане ВР человек воспроизводит схемы, привязанные к звуковой оболочке, но не реализуемые в этом плане. Они подразумеваются, но воспроизводятся только во внешней речи. Таким образом, утверждение о том, что мысль не может существовать без слова, кажется нам не совсем справедливой. Мы снова возвращаемся к термину Л.С. Выготского «смысловые ступки», поскольку положения Н.И. Жинкина в этой части относятся к мыслительной деятельности. Образные наглядные схемы – это, как мы понимаем, и есть материализация мысли, форма бытования смысловых ступков или тех номинаций, которыми оперирует субъект в процессе речемыслительной деятельности.

Н.И. Жинкин говорит о том, что внешняя речь, подчиняясь законам языка, является избыточной, та

или иная мысль облекается в слова, которые, в свою очередь, выстраиваются в предложения по законам грамматики. Кроме того, она линейна, выстраивается по законам логики, имеет протяженность. ВР имеет совершенно другую природу. Автор говорит о взаимосвязи двух планов ВР и роли национального языка в процессе речепорождения: «Без изобразительного языка внутренней речи был бы невозможен никакой натуральный язык, но и без натурального языка деятельность внутренней речи бессмысленна. Натуральный язык является для участников общения средством выработки такого субъективного кода, который будучи переведен на натуральный язык, сделал бы возможным самый процесс общения и соответственно сравнения разных субъективных представлений и сглаживание различия между ними» [8, С. 159]. Но части предметного кода должны быть как-то связаны, организованы в систему. Н.И. Жинкин говорит о тема-рематической организации ВР, хотя так и не называет ее. В частности, он пишет: «Решить мыслительную задачу – это значит найти контролируемый выход из ситуации, в определенном отношении к новой» [8, С.159]. По мнению исследователя, «механизм человеческого мышления реализуется в двух противостоящих динамических звеньях – предметно-изобразительном коде (ВР) и речедвигательном коде (внешняя речь). В первом звене мысль задается, во втором она передается и снова задается для первого звена» [8, С.159]. Идею о том, что мышление осуществляется только средствами внешней речи, ученый категорически отвергает.

Результаты исследования. Итак, эффективная коммуникация предполагает программирование действий, то есть поэтапную подготовку высказывания. Совершенно очевидно, что программа формируется в рамках внутренней речи как реакция на сказанное или происходящее (интериоризация). Чем интеллектуально развитее субъект, тем быстрее и эффективнее будет составлена программа, тем точнее и адекватнее будет реакция. И в данном случае, при разработке методики развития речи студентов вуза, мы опираемся на идеи Я.А. Пономарева, который, опираясь на теорию интериоризации, пришел к выводу, что мышление человека можно соотнести с некими структурными механизмами, которые можно поделить на уровни, ступени при решении проблемных задач.

Таким образом, ученый считает, что уровень интеллекта соотносится с уровнем развития внутреннего плана действий (далее ВПД). Соответственно, чем выше этот уровень, тем развитее и внешний план действий, с которым ВПД находится в неразрывной связи. «Функционируя, ВПД перестраивает и структуру внешнего плана. У человека внешний план становится в значительной мере означенным, речевым планом», – пишет ученый [10, С.120-121]. Давая детям дошкольного возраста проблемные задачи, Я.А. Пономарев установил, что

дети по-разному действуют во внутреннем плане. На самом низком уровне развития ВПД оказались те, кто непосредственно реагируют на внешнюю ситуацию, а на самом высоком – те, кто перед выполнением действия во внешнем плане составляют четкую программу. Ступени развития ВПД он назвал «этапами формирования внутреннего плана», соотнес их с уровнем развития мышления.

Исходя из данной установки, педагог должен подготовить такие проблемные задания, при выполнении которых обучающийся имел бы возможность подниматься на более высокий уровень развития ВПД, что и будет являться показателем устойчивого развития мышления. Исследователь выделяет пять уровней развития внутреннего плана действия детей дошкольного возраста: I – уровень фона, II – уровень репродуцирования, III – уровень манипулирования, IV – уровень транспонирования и V – региминтирования (или программирования) [10]. Следует отметить, что на пятом уровне развития ВПД испытуемые способны управлять действиями во внешнем плане, используя схемы, составленные на уровне ВПД. Дети могли просчитывать варианты и выбирать наиболее эффективный. «Способ решения приближается к тому, который характерен для интеллектуально развитых взрослых; с самого начала строится план системы действий; каждое действие строго соотносится с требованиями задачи, ребенок сознательно управляет своими действиями, описывает принцип, по которому строится их система, и сравнительно свободно выявляет его...» [10, С.182-183].

Однако можно с уверенностью утверждать, что данные исследователем характеристики можно экстраполировать и на студентов вуза.

Итак, по Л.С. Выготскому, первичным будет внешний план действий, то есть задачи, требующие решения. Именно они активизируют ВПД, побуждают к выбору способов решения, рефлексии, определению критериев успешности/неуспешности собственной деятельности.

Применительно к дисциплине «Русский язык и культура речи» это будет обозначать следующее. Необходимо составить систему упражнений, которые предполагают решения проблемных задач как в группах, так и индивидуально. Педагог в качестве фасилитатора делает срезы, определяя уровень развития ВПД студентов в начале и в конце курса. Предполагается, что решение проблемных задач (выстраивание коммуникативной стратегии в рамках моделирования речевой ситуации) позволит повысить уровень ВПД обучающихся хотя бы на один уровень. По сути, «обучающийся выстраивает стратегию решения поставленной учебной задачи в соответствии с алгоритмом, учится предвидеть результат. Рефлексия, то есть оценка правильности (качества) выбранного алгоритма действий, также происходит на уровне ВПД. Следовательно, чем выше уровень ВПД обучающихся, чем

выше его способность к рефлексии, тем успешнее будет его обучение, тем быстрее он будет находить эффективный способ решения задачи в соответствии с культуросообразной нормой» [6, С.26].

Повышение уровня ВПД будет являться показателем успешности обучения, станет гарантом успешной последующей социализации и профессионализации, поскольку вхождение молодого специалиста в коллектив предполагает прежде всего просчитывание речевых стратегий и ответную реакцию (результат коммуникативного акта). И чем выше будет уровень ВПД выпускника, тем эффективнее будет его коммуникация в профессиональной сфере.

По нашему мнению, работа со студентами в рамках курса должна проводиться системно, а повышение уровня ВПД обучающихся должно стать целевым индикатором для педагога. В этой связи совершенно оправдан подбор заданий проблемного характера, использование активных форм и методов обучения, погружение в атмосферу соревнования, моделирование реальных речевых ситуаций. Все это является средством повышения уровня ВПД обучающихся. Акцент необходимо делать на эффективных способах разрешения конфликтных ситуаций, решении проблемных задач. Так, возможно использование метода кейсов. Студентам также предлагаются проблемные задачи коммуникативного характера, при решении которых нужно выбрать и обосновать оптимальное решение. Работа проводится в группах. Решения обсуждаются коллективно, происходит рефлексия по поводу последствий принятия того или иного решения.

Моделирование речевых ситуаций позволит студентам почувствовать себя актерами собеседования («Прием на работу»), деловых переговоров «Трудные переговоры», выступления перед аудиторией («Экспромт»), членами команды, оказавшейся в экстремальной ситуации («Потерпевшие кораблекрушение»). На занятиях могут быть использованы игры, предполагающие соперничество, выбор стратегии поведения, дискуссию: «Полет гениев», «Бункер» (см. фильм «Философы»), «Суд на героем (книги, кинофильма и т.д.)».

Педагог в рамках учебной дисциплины выступает как фасилитатор, направляющий ход игры, диспута, но также – и как исследователь, отмечающий изменения в плане развития ВПД студентов, корректирующий (в случае необходимости) методу обучения.

Выводы. Мы считаем, что уровень ВПД каждого студента, при выработке необходимых критериев, можно измерить в начале прохождения курса «Русский язык и культура речи» и по его завершении. А это значит, что эффективность методик также измерима. И если уровень ВПД благодаря использованию активных форм и методов обучения повысится хотя бы на один уровень, а еще лучше – если студенты поднимутся на этап программирова-

ния, – цель обучения будет достигнута. Это будет означать, что выпускники вуза, будучи замотивированы, окажутся способны просчитывать речевые ситуации, выбирать оптимальные решения для той или иной (уже реальной) коммуникативной задачи. Кроме того, их воздействие на собеседников будет более эффективным, поскольку на этапе програм-

мирования будут учтены условия общения, характеристика собеседника или аудитории (пол, возраст, образование, социальное положение и др.), этические аспекты коммуникации. Следовательно, их адаптация в социуме, их профессионализация будут гораздо успешнее, чем у выпускников, обучавшихся в рамках традиционной системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. К теории внутренней речи в психологии / Б.Г. Ананьев. – Текст : непосредственный // Психология речи. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1946. – 486 с.
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – Москва : Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с. – Текст : непосредственный.
3. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 479 с. – Текст : непосредственный.
4. Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/psychology/text/1920767> (дата обращения: 24.12.2019). – Текст : электронный.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Гаврилов, В.В. Специфика развития речевого мышления студентов в рамках курса «Русский язык и культура речи» в рамках когнитивно-деятельностного подхода (теоретический и практический аспекты) / В.В. Гаврилов. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 1 (67). – URL: <https://research-journal.org/pedagogy/specifika-razvitiya-rechevogo-myshleniya-studentov-v-ramkax-kursa-russkij-yazyk-i-kultura-rechi-v-ramkax-kognitivno-deyatelnostnogo-podhoda-teoreticheskij-i-prakticheskij-aspekty/> (дата обращения: 24.12.2019).
7. Гальперин, П.Я. К вопросу о внутренней речи / П.Я. Гальперин. – URL: http://flogiston.ru/library/galperin_talk (дата обращения: 24.12.2019). – Текст : электронный.
8. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество : избр. тр. / Н.И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 368 с. – Текст : непосредственный.
9. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 287 с. – Текст : непосредственный.
10. Пономарев, Я.А. Знания, мышление, умственное развитие / Я.А. Пономарев. – Москва : Просвещение, 1967. – 264 с. – Текст : непосредственный.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.
12. Черниговская, Т.В. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологические исследования языковой компетенции) / Т.В. Черниговская, В.Л. Делигин. – Текст : непосредственный // Труды по знаковым системам. – Tartu, 1984. – Вып. 7. – С. 42.

REFERENCES

1. Anan'ev B.G. K teorii vnutrennej rechi v psihologii [To the theory of inner speech in psychology]. *Psihologija rechi [Psychology of speech]*. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1946. 486 p.
2. Ahutina T.V. Porozhdenie rechi. Nejrrolingvisticheskij analiz sintaksisa [Generation of speech. Neuro-linguistic analysis of syntax]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1989. 216 p.
3. Blonskij P.P. Pamjat' i myshlenie [Memory and thinking]. Moscow: Direkt-Media, 2008. 479 p.
4. Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija [Great Russian Encyclopedia]. URL: <https://bigenc.ru/psychology/text/1920767> (Accessed 24.12.2019).
5. Vygot'skij L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
6. Gavrilov V.V. Specifika razvitija rechevogo myshlenija studentov v ramkah kursa «Russkij jazyk i kul'tura rechi» v ramkah kognitivno-dejatel'nostnogo podhoda (teoreticheskij i prakticheskij aspekty) [The specifics of the development of speech thinking -active approach (theoretical and practical aspects)]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International research journal]*, 2018, no. 1 (67). URL: <https://research-journal.org/pedagogy/specifika-razvitiya-rechevogo-myshleniya-studentov-v-ramkax-kursa-russkij-yazyk-i-kultura-rechi-v-ramkax-kognitivno-deyatelnostnogo-podhoda-teoreticheskij-i-prakticheskij-aspekty/> (Accessed 24.12.2019).
7. Gal'perin P.Ja. K voprosu o vnutrennej rechi [On the question of inner speech]. URL: http://flogiston.ru/library/galperin_talk (Accessed 24.12.2019).
8. Zhinkin N.I. Jazyk – rech' – tvorcestvo: izbr. tr. [Language - speech - creativity]. Moscow: Labirint, 1998. 368 p.
9. Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: Smysl, 1997. 287 p.
10. Ponomarev Ja.A. Znaniya, myshlenie, umstvennoe razvitie [Knowledge, thinking, mental development]. Moscow: Prosveshhenie, 1967. 264 p.
11. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 2002. 720 p.
12. Chernigovskaja T.V., Deligin V.L. Problema vnutrennego dialogizma (nejrofiziologicheskie issledovanija jazykovoje kompetencii) [The problem of internal dialogism (neurophysiological studies of language competence)]. *Trudy po znakovym sistemam. Vyp. 7 [Works on sign systems. Issue 7]*. Tartu, 1984, pp. 42.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.В. Гаврилов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: victorg12@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1279-3066.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.V. Gavrilov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of philological education and journalism, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: victorg12@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1279-3066.

УДК 37.013

Елена Николаевна Дружинина
г. Екатеринбург

«Школа профессионального успеха»: шаг к успешной адаптации на рынке труда

В настоящее время в связи со сложностями поиска работы и неготовностью многих выпускников к рынку труда одной из основных задач вузов является содействие трудоустройству выпускников и формирование их готовности к рынку труда. Каждый вуз по-своему выстраивает такую работу, используя различные формы и способы работы с обучающимися. В статье рассматривается одна из таких возможностей – участие студентов в проекте «Школа профессионального успеха». Данный проект реализуется в Уральском государственном педагогическом университете с 2016 года и направлен на формирование готовности выпускников к трудоустройству, что будет способствовать повышению их конкурентоспособности на рынке труда. Программа включает лекции, тренинги, практикумы; предусматривает привлечение работодателей, которые заинтересованы в трудоустройстве выпускников на своих рабочих местах. В ходе участия в проекте у студентов формируются такие навыки, как: умение ориентироваться на региональном рынке труда; презентовать себя как потенциального соискателя; развивать свою адаптивность в условиях рыночной конкуренции, что действительно позволяет им после окончания университета чувствовать себя более уверенно при поиске работы.

Ключевые слова: содействие трудоустройству, конкурентоспособность, адаптация на рынке труда, готовность к трудоустройству, выпускники вузов.

Elena Nikolaevna Druzhinina
Yekaterinburg

“School of professional success”: step to successful adaptation in the labor market

Nowadays due to the difficulties of job search and the lack of readiness of many graduates to the labor market, one of the main tasks of universities is to promote the employment of graduates. Each University builds such work in its own way, using various forms and methods of working with students. The article discusses one of these opportunities – the participation of students in the project “School of professional success”. This project has been realized at Ural State Pedagogical University since 2016 and the aim is to form graduates' readiness for employment which will help to increase their competitiveness in the labor market. The program includes lectures, trainings and workshops; it provides for attracting employers who are interested in employing graduates at their workplaces. During participation in the project, students develop such skills as the ability to navigate the regional labor market; present themselves as a potential applicant; develop their adaptability in the conditions of market competition which really allows them to feel more confident when looking for a job after graduation.

Keywords: promotion of employment, competitiveness, adaptation in the labor market, readiness for employment, University graduates.

Одной из важнейших задач деятельности вузов в условиях непростой экономической ситуации в стране является содействие трудоустройству выпускников [1]. Решение задачи осложняется тем, что определенный процент выпускников не готов к работе в силу несформированности самой готовности к трудоустройству, что проявляется в незнании реальной ситуации на рынке труда, неумении анализировать его изменения и учитывать их в построении собственной трудовой деятельности, отсутствии навыков самопрезентации и незнании основных требований при трудоустройстве [2]. Это провоцирует проблемы у большинства молодых людей, даже успешно окончивших вуз. Таким образом, «готовность выпускников к рынку труда является важной качественной характеристикой их подготовки» [2], повышает конкурентоспособность выпускников,

так как способствует их успешной адаптации к изменяющимся условиям на рынке труда, самореализации и профессиональному саморазвитию.

Для достижения этих целей в Уральском государственном педагогическом университете с 2015 года реализуется Программа содействия трудоустройству и формирования готовности выпускников к рынку труда, в рамках которой для студентов выпускных и предвыпускных курсов вузов г. Екатеринбурга реализуется проект «Школа профессионального успеха», основной целью которого является повышение конкурентоспособности студентов и выпускников на рынке труда. Реализация проекта направлена на формирование таких навыков у студентов, как умение ориентироваться на региональном рынке труда; презентовать себя как потенциального соискателя; развивать свою адап-

тивность в условиях рыночной конкуренции; понимать особенности профессиональной мобильности [5], что в будущем будет способствовать повышению их конкурентоспособности.

Новизна проекта – в погружении в атмосферу, способствующую развитию компетенций, позво-

ляющих быть конкурентоспособными на рынке труда. Программа рассчитана на 18 часов и включает в себя лекции, тренинги, практикумы; предусматривает привлечение представителей работодателей, которые заинтересованы в трудоустройстве выпускников на своих рабочих местах (таблица 1).

Таблица 1.

Программа занятий в рамках проекта «Школа профессионального успеха»

Тематика занятия	Количество часов	Содержание занятия	Форма проведения занятия
Целеполагание	2,5	Техники эффективного целеполагания: Критерии постановки целей SWOT – анализ «Дерево целей»	Тренинг
Рынок труда	2,5	Понятие «рынок труда» Региональный рынок труда Различные формы занятости Обзор востребованных профессий Текучка кадров	Лекция
Пути поиска работы	3	Пути поиска работы Анализ объявлений Работа с Интернет-ресурсами Услуги центра занятости Работа кадровых агентств Ярмарки вакансий и Дни карьеры.	Практикум
Составление резюме	2,5	Цель резюме Разнообразие и стандарты оформления резюме Типовое резюме Ошибки при составлении резюме Составление резюме участников Видео резюме Портфолио, сопроводительные письма Порядок взаимодействия с работодателем по поводу резюме	Практикум
Правовые аспекты трудовой деятельности	2	ТКРФ Трудовой договор Трудовая книжка Испытательный срок Рабочее время Совмещение работы и обучения Поддержка молодых специалистов в регионе	Лекция
Собеседование	4,5	Собеседование: типы, виды, формы, цель Критерии оценки кандидатов Типичные ошибки кандидатов Психологическая подготовка к собеседованию Телефонные переговоры с работодателем Ролевые игры	Тренинг
Подведение итогов	1	Систематизация знаний, подведение итогов	Беседа

Вся содержательная часть занятий направлена на создание у каждого участника своего профессионального портрета, формированию психологической готовности к возможным трудностям при адаптации на рынке труда. Первым шагом на пути

к успешному трудоустройству является знакомство с группой и занятие по целеполаганию. Занятия проходят в форме тренинга, что позволяет максимально эффективно усвоить полученные знания. Каждый участник сможет поставить свои основ-

ные цели, связанные с трудоустройством, опираясь на модель SMART и проанализировать их при помощи SWOT-анализа. Дальнейшие работа опирается на уже поставленные цели и участники смогут придерживаться заданного курса в поиске работы, что позволит максимально эффективно достичь целей каждого. Помимо постановки цели, для тех, кто сомневается в верности выбранного пути или пока не знает, куда пойти работать, будет возможность в группе или индивидуально найти подходящее направление.

В ходе рассмотрения правовых аспектов участники знакомятся с основными правилами заключения, изменения и расторжения трудового договора; узнают, какие существуют особенности совмещения работы с учебой; обучаются применять нормы трудового законодательства в своей профессиональной деятельности; овладевают навыками работы с нормативными правовыми актами (ТК РФ, Закон РФ «О занятости населения в РФ» и др.).

У студентов есть возможность пообщаться с представителями работодателей, кадровых агентств на тему прохождения собеседования, задать им вопросы, касающиеся трудоустройства молодых специалистов. Таким образом, содержательная часть занятий направлена на:

- построение собственного профессионального портрета;
- формирование навыков целеполагания и составления резюме, самопрезентации на рынке труда;
- формирование психологической готовности к возможным трудностям при адаптации на рынке труда и взаимодействии с работодателем;

– повышение компетентности студентов в области трудового законодательства.

Отличительной особенностью проекта, способствующей его эффективности, является индивидуальное сопровождение участников до момента трудоустройства [3]. Так, в рамках реализации программы в 2017-2020 годах со студентами, кроме занятий в рамках реализуемого проекта, были проведены также индивидуальные карьерные консультирования и консультации по написанию резюме специалистами Центра содействия трудоустройству УрГПУ и представителями кадровых агентств г. Екатеринбурга.

По результатам участия в проекте у всех участников формируется четкое представление о ситуации востребованности разных профессий на рынке труда в Свердловской области; вырабатывается умение ставить цели, разбивать их на задачи; презентовать себя перед работодателем с лучшей стороны; уметь находить необходимую информацию по вакансиям; знать, как составлять и разместить свое резюме.

Показателем эффективности данного проекта являются результаты трудоустройства выпускников Школы профессионального успеха 2017-2019 годов: все 100% участников распределены по каналам занятости:

- трудоустроено – 60%
- продолжили обучение на следующем уровне – 30%
- организовали свой бизнес – 10%.

Таким образом, участие студентов в проекте «Школа профессионального успеха» действительно помогает сформировать готовность выпускников к трудоустройству и способствует повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2018 - 2025 годы». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». <https://lib.shgpi.edu.ru/studenty/diplom/obrazcy/> – Текст : электронный.
2. Дружинина, Е.Н. Особенности формирования готовности к рынку труда выпускников педагогического вуза / Е.Н. Дружинина, Ю. И. Биктуганов. – Текст : непосредственный // Вестник Пятигорского лингвистического университета. – 2016. – № 1. – С. 204-207.
3. Дружинина, Е.Н. Адаптация выпускников педагогических вузов как фактор успешного трудоустройства / Е.Н. Дружинина. – Текст : непосредственный // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы XI Междунар. науч. конф. – Чехия : Международная академия наук педагогического образования, 2014. – С. 186-192.
4. Жуков, Г.Н. Готовность будущих специалистов к занятости на рынке труда как фактор их социально-профессиональной мобильности / Г.Н. Жуков. – Текст : непосредственный // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. материалов и докл. Междунар. конф. / под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2014. – С. 235-241.
5. Игошев, Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : монография / Б.М. Игошев. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 201 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija na 2018 - 2025 gody» [State program of the Russian Federation "Development of education for 2018 – 2025"]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
2. Druzhinina E.N., Biktuganov Ju. I. Osobennosti formirovanija gotovnosti k rynku truda vypusnikov pedagogičeskogo vuza [Features of the formation of readiness for the labor market of graduates of a pedagogical university]. *Vestnik Pjatigorskogo lingvističeskogo universiteta* [Pyatigorsk State University Bulletin], 2016, no. 1, pp. 204-207.

3. Druzhinina E.N. Adaptacija vpusknikov pedagogicheskikh vuzov kak faktor uspehnogo trudoustrojstva [Adaptation of graduates of pedagogical universities as a factor in successful employment]. *Evropa i sovremennaja Rossija. Integrativnaja funkcija pedagogicheskoi nauki v edinom obrazovatel'nom prostranstve: materialy NI Mezhdunar. nauch. konf. [Europe and modern Russia. The integrative function of pedagogical science in a single educational space]*. Chehija: Mezhdunarodnaja akademija nauk pedagogicheskogo obrazovanija, 2014, pp. 186-192.
4. Zhukov G.N. Gotovnost' budushhikh specialistov k zanjatosti na rynke truda kak faktor ih social'no-professional'noj mobil'nosti [Readiness of future specialists for employment in the labor market as a factor of their social and professional mobility]. *Social'no-professional'naja mobil'nost' v XXI veke: sb. materialov i dokl. Mezhdunar. konf. [Social and professional mobility in the XXI century]*. Romanceva G.M. (eds.). Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.- ped. un-ta, 2014, pp. 235-241.
5. Igoshev B.M. Organizacionno-pedagogicheskaja sistema podgotovki professional'no mobil'nyh specialistov v pedagogicheskom universitete: monografija [Organizational-pedagogical system for training professionally mobile specialists at a pedagogical university]. Moscow: VLADOS, 2008. 201 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.Н. Дружинина, директор Центра социальных программ, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: usr@uspu.me.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.N. Druzhinina, Director of the Center of Social Programs, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: usr@uspu.me.

УДК 378.147.016:811.111

Ирина Юрьевна Дубровкина
г. Донецк, ДНР

Использование Интернет-ресурсов и цифровых инструментов в дистанционном обучении английскому языку

В статье рассматривается возможность применения некоторых цифровых инструментов и Интернет-ресурсов, которые могут быть полезны преподавателям, заинтересованным в использовании инновационных технологий преподавания английского языка с целью расширения возможностей, повышения потенциала обучения и развития уровня компьютерной грамотности студентов. Цифровые инструменты, о которых идет речь, являются неотъемлемыми техническими средствами обучения английскому языку, которые позволяют решать комплексные задачи иноязычного образования. Отмечается, что использование различных цифровых инструментов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер, т.е. своевременное приспособление к инновационным технологиям.

Ключевые слова: цифровые инструменты, цифровая платформа, подкасты, облачное хранение, социальные сети, программное обеспечение, компьютерная грамотность.

Irina Yurievna Dubrovkina
Donetsk, DPR

The use of various internet resources and digital tools in distance English language training

The article deals with the possibility of application of some digital tools and Internet resources that can be useful for teachers interested in use of innovative technologies for teaching English in order to expand opportunities, increase the learning potential and develop the level of computer literacy of students. Digital tools in question are integral technical means of teaching English, which allow solving complex problems of foreign language education. It is noted that the use of various digital tools in teaching demonstrates the mobility of the modern education system as a whole, its adaptive nature, i.e. timely adaptation to innovative technologies.

Keywords: digital tools, digital platform, podcasts, cloud storage, social networks, software, computer literacy.

Использование Интернет-технологий в обучении иностранному языку не только помогает в формировании навыков разговорной речи, в обучении лексике и грамматике. Всё более актуальным и важным становится применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку, как главного способа развития самостоятельной познавательной деятельности студентов. Здесь играют роль не только новые технические средства, но и новые формы и методы

преподавания, новый подход к процессу обучения, связанный, прежде всего, с мыслительными операциями анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования [1, С. 284].

Для начала остановимся на безграничных возможностях, предоставляемых онлайн ресурсов в сети Интернет. Как на уроках английского языка, так и вне учебного заведения, с помощью различных Интернет-ресурсов и цифровых инструментов

можно формировать навыки и умения чтения и письменной речи студентов; пополнять словарный запас, формировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов: электронная почта (e-mail); видеоконференции (videoconference), публикация собственной информации (blogging), создание и размещение в сети домашней странички (homepage), различные цифровые платформы (digital platforms), подкасты (podcasts), социальные сети (social networks).

Среди различных преимуществ, первое и главное преимущество заключается в обеспечении преподавателя большим количеством учебных ресурсов через Интернет. Но при таком огромном количестве контента (аутентичных ресурсов и материалов), доступного преподавателю, выбор правильных материалов онлайн имеет решающее значение для эффективного и действенного обучения. Существуют аутентичные ресурсы и, а также сайты, на которых можно найти базы данных подготовленных планов уроков, идеи и раздаточный материал для регулярного использования. Так, например, *OneStopEnglish* <http://www.onestopenglish.com/> предлагает огромное количество ресурсов по аудированию, чтению, письму, произношению, разговорной речи и лексике, а также планы уроков и идеи, чтобы вдохновить и вовлечь студентов в изучение английского и активировать обучение по всем основным навыкам. Здесь же, как и на сайтах <https://www.teachingenglish.org.uk/>, <http://www.tefl.net/> и <http://eslgold.com/>, преподаватель может найти полезные статьи, идеи и советы специалистов, чтобы поддерживать своё профессиональное развитие.

Для учащихся существует множество онлайн-платформ, которые предлагают бесплатное обучение языку. Некоторые предоставляют доступ к носителям языка, учителям и специалистам. Такие сообщества поощряют изучение языка посредством взаимодействия. Таким образом, можно практиковать своё общение с людьми по всему миру с помощью комментариев к практическим упражнениям, уроков с обратной связью, текстовых или видеочатов и т. п.

Например, на бесплатном веб-сайте *Nonstopenglish* (<http://nonstopenglish.com/>) есть возможность практиковать знания грамматики и лексики английского языка с помощью интерактивных тестов, а также можно получить бесплатные интерактивные тесты по электронной почте. Изучение английского языка с помощью таких онлайн-тестов действительно мотивирует. Новые тесты добавляются каждую неделю. А сайт *Lingualeo* (<http://lingualeo.com/ru/>) предлагает различные аудио и видеоматериалы (фильмы, диалоги, тексты, клипы). Изучение английского онлайн

проходит в игровой форме, по фильмам и песням с субтитрами с использованием упражнений для тренировки и запоминания английских слов, фраз.

Также существуют платные сайты преподавателей-носителей языка, которые специализируются на оказании помощи студентам в улучшении их разговорного английского языка. Персональный онлайн-курс создается путем сбора информации об ученике, его интересах, потребностях, текущем уровне и задачах изучения языка. После каждого урока отправляется подробный отчет, содержащий материалы урока, обратную связь, новый словарный запас и исправления, советы по произношению и материалы для самостоятельного изучения (например, <http://talk2meenglish.wixsite.com/lessons>).

Для эффективного и быстрого общения преподавателя и студентов уже давно широко используются популярные социальные сети, такие как *Facebook* и *ВКонтакте*. Но в последнее время появились «лингвосоциальные» сети, такие как *Busuu.com*, *Lang8.com*, где есть бесплатный учебный материал, возможность общаться с носителями языка и выкладывать тексты-сочинения на проверку, что предполагает взаимодействие пользователей, обмен комментариями и долгие обсуждения. Недавно Lang-8 объявил о запуске новой функции HiNative, которая позволяет не только писать тексты, но и диктовать их. Таким образом, на сайте можно получить поддержку не только в области грамматики или словоупотребления, но и в произношении. Социальная сеть для изучения иностранных языков *iTalki* (<https://www.italki.com>) связывает учащихся с преподавателями. Здесь можно найти партнеров для языкового обмена, электронные ресурсы для изучения языка, практиковать иностранный язык, задавать вопросы, а также получить помощь от международного сообщества учащихся. А на *Conversation Exchange* (<http://www.conversationexchange.com/>) существует

возможность получить три типа языкового обмена: разговор лицом к лицу посредством виртуальной встречи с носителями языка, корреспонденция (переписка), текстовый и голосовой чат.

На таких платформах, как *How Do You Do*, *Linglobe*, *Speaky*, *Easy Language Exchange*, *Meetup*, *speaking24.com* и *chatroulette.com*, можнознакомиться с другими учащимися или носителями языка, общаться о текущих событиях и обмениваться идеями об изучении языка.

Последнее время для преподавателей и студентов стали незаменимыми разнообразные облачные инструменты, такие как *Google Docs* (бесплатный онлайн-офис, включающий в себя текстовый, табличный процессор и сервис для создания презентаций), а также Интернет-сервис облачного хранения файлов с функциями файлообмена, разрабатываемый компанией Google (https://www.google.com/intl/ru_uA/docs/).

Еще несколько лет назад создавались групповые почтовые рассылки, куда преподаватели и учащиеся присылали задания и важные документы. А сейчас появились более продвинутые инструменты. Например, *Google Classroom* <https://edu.google.com/products/productivity-tools/classroom/> – бесплатный сервис для школ, некоммерческих организаций и для всех, у кого есть личный аккаунт Google. Он позволяет учащимся и преподавателям легко подключаться как внутри учебного заведения, так и за его пределами. Google Classroom экономит время и бумагу, а также позволяет легко создавать классы, распределять задания, общаться и организовываться. Необходимо отметить, что он интегрирован с другими сервисами Google: *Google Disc*, *Google Docs*, *YouTube* и *Gmail*. Фактически Google Класс позволяет преподавателям организовать стандартный учебный процесс через интернет:

- создавать классы для обучения и добавлять в них учеников;
- отправлять задания ученикам и организовывать тематические обсуждения;
- ученик получает задание через сервис, выполняет его онлайн в Google Docs и прикрепляет выполненную работу к заданию;
- все документы сохраняются на Google Диске в структурированном виде в каталогах, и тогда уже студент может не беспокоиться о том, что забыл работу дома и т.п.;
- список выполненных работ обновляется в реальном времени в панели преподавателя для того, чтобы он смог проверить работу, поставить соответствующую оценку и написать комментарий;
- есть функция для организации индивидуальных занятий [2].

Глобальная образовательная сеть *Edmodo* (<http://www.edmodo.com/>) предоставляет средства общения, совместной работы и обучения для реализации учащимися своего потенциала в полной мере. На данной платформе преподаватели находятся в центре динамичной и привлекательной сети, которая связывает их с другими учителями, студентами, администраторами и родителями. Компания Edmodo, основанная в 2008 году с более чем 77 миллионами пользователей в 550 000 школах по всему миру, была разработана для защиты конфиденциальности студентов и преподавателей, предоставляя безопасную платформу, на которой они могут подключаться и обмениваться ресурсами, используя образовательный контент и приложения.

Список цифровых платформ обширен и постоянно растет. Большой интерес у преподавателей вызывают платформы, позволяющие организовывать онлайн обучение, создавать свою виртуальную аудиторию, добавлять новых студентов и общаться с ними в индивидуальном или групповом формате (*Google+*, *Wiziq.com*, *Appear.in*).

Необходимо уделить внимание применению некоторых цифровых инструментов, которые мо-

гут быть полезны преподавателям, заинтересованным в использовании инновационных технологий преподавания языка с целью расширения возможностей, повышения потенциала обучения и развития уровня компьютерной грамотности студентов.

Одним из цифровых инструментов, который всё чаще используется в образовательных целях, является подкастинг (Podcasting). Слово podcast – это комбинация из двух слов iPod (mp3-устройство компании Apple) и broadcast (повсеместное широкоформатное вещание). Таким образом, подкастинг сравнивается с радиовещанием, потому что у него обычно есть продюсер, а передача звука производится для большой аудитории слушателей. Что отличает подкастинг, так это то, что, в отличие от радио, его необязательно слушать во время трансляции. Вместо радиопередатчика подкаст хранится в сети в виде цифрового звукового файла, и этот звуковой файл затем может быть передан на любой компьютер или цифровое устройство, такое как iPod или MP3-плеер. Затем слушатели могут выбирать когда, где и что им слушать. В настоящее время, наряду с обычным вещанием, свои подкасты предлагают различные радио и телеканалы, печатные издания, сайты институтов, университетов, образовательных центров, а также подкаст-терминалы. Так, например, интересные и познавательные подкасты для изучающих английский язык предлагает Всемирная служба новостей BBC (<http://www.bbc.co.uk/podcasts>).

Новаторство и функциональные возможности данного цифрового инструмента привлекают как преподавателя (это развитие у студентов навыков аудирования, письма, чтения и говорения, а также творческих способностей), так и учащегося (возможность проявить себя, поделиться своими наблюдениями и мыслями):

- поиск аутентичных текстов для прослушивания, которые действительно отвечают потребностям, интересам и уровням учеников, может быть очень сложным, но в Интернете имеется огромный выбор материалов подкастов, которые также являются бесплатными и легкодоступными;
- инструменты подкастинга позволяют преподавателю создавать собственные аудиоматериалы, которые подходят его ученикам, и тексты, специально разработанные в соответствии с содержанием учебного материала и учебника;
- инструменты подкастинга дают учащимся возможность создавать аудио-тексты, которыми они могут делиться с преподавателем, друг с другом или с онлайн-средой. Это позволяет студентам свободно и творчески использовать язык, а также слушать, оценивать и улучшать свою работу;
- часто бывает трудно слушать студентов в переполненном классе и в полной мере оценивать, насколько хорошо они говорят, но как только студент записал подкаст, преподаватель может прослушать его и должным образом оценить способ-

ности студента и отметить те моменты, где ему требуется помощь;

- возможность слушать самих себя побуждает учащихся попытаться улучшить свои собственные результаты и стремиться к большей точности;
- создание подкаста или серии подкастов может быть чрезвычайно мотивирующим для учащихся, т.к. они видят подлинную цель использования своих языковых навыков;
- подкасты позволяют преподавателю и студентам создавать мобильные учебные материалы, к которым они могут получить доступ за пределами класса, в удобное для них время [3].

В качестве многоканальных инструментальных программ для использования в процессе обучения английскому языку, могут быть рекомендованы следующие платформы интерактивной коммуникации:

Voxopop (<http://www.voxopop.com/>) – сервис, который можно использовать для создания асинхронных аудиосообщений. Это веселый, занимательный и простой в использовании способ помочь студентам развить свои навыки говорения. В отличие от многих сайтов подкастинга, он интерактивен и позволяет слушателям записывать ответ на аудио, которое они прослушивают. Это особенно полезно, если преподавателю необходимо создать дискуссию по темам подкаста или использовать эти темы для создания собственных тренировочных упражнений, и он хочет, чтобы учащиеся создали свою собственную запись для каждого упражнения. Темы обсуждения могут быть загружены на мобильные устройства;

VoiceThread (<http://voicethread.com/>) — сервис, который можно использовать для создания интерактивных презентаций. Он разработан специально для образовательных целей и позволяет преподавателям регистрировать студентов, после чего студенты могут оставлять аудио, текстовые или видео комментарии к презентациям;

PodOmatic (<https://www.podomatic.com/>) – сервис для создания каналов подкастинга. Это неплохой инструмент для создания студентами регулярного тематического шоу. Это позволяет им создавать веб-страницы для своих шоу, и они могут делать звукозаписи непосредственно в своём веб-браузере без загрузки дополнительного программного обеспечения;

Audacity (<https://sourceforge.net/projects/audacity/>) – программное обеспечение, преимущество которого заключается в том, что его можно загрузить на любой компьютер и после его загрузки не требуется подключение к Интернету. Его можно использовать как традиционную языковую лабораторию и дать возможность студентам записывать свою речь и сохранять файлы на жестком диске компьютера. Это приложение также имеет набор инструментов для редактирования (ускорить, замедлить или обрезать запись);

На ресурсе *TEFLCommute* (<http://www.teflcommute.com/>) представлены для прослушивания эпизоды, каждый из которых построен вокруг темы, которую можно использовать на занятии, и подкаст на этом сайте имеет страницу, которая связывает с относящимися к данной теме статьями, вопросами и ресурсами.

Существуют также специализированные подкасты для преподавателей английского языка для совершенствования их профессионального образования. Например, есть возможность присоединиться к 50 000 учителей из более чем 200 стран и смотреть веб-семинары или архивные видеозаписи TEFL преподавателей на платформе *EFL Talks* (<http://www.efltalks.com/>).

Говоря об основных и продуктивных Интернет-технологиях, используемых в обучении английскому языку, следует также упомянуть блог-технологии (blogging), позволяющую на своей основе развивать такие виды речевой деятельности, как письмо и чтение. Существует множество платформ для ведения блогов, но наиболее популярные из них – *WordPress* (<https://wordpress.com/>), *Weebly* (<https://www.weebly.com/>) и *Blogger* (<https://www.blogger.com/>). Студенты могут создавать свои блоги и использовать их в качестве цифровых портфолио в течение года, публикуя в них свои лучшие работы. Получение обратной связи от реальной аудитории, а также сокурсников, родителей и учителей – отличная возможность для развития. Также появляется возможность ведения блога для группы? Преподаватель может обновлять главную страницу с помощью домашних заданий, рекомендованных материалов для чтения; создать сообщение с заданием или вопросом на основе темы, которую изучают студенты, и попросить их использовать комментарии для ответа. Преподаватель может использовать блог для записи уроков, загрузив презентации и фотографии.

В заключении необходимо отметить, что все вышеперечисленные цифровые инструменты являются неотъемлемыми техническими средствами обучения английскому языку, которые позволяют решать комплексные задачи иноязычного образования. Навыки и умения, формируемые с помощью новейших технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках языкового аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода. Кроме того, использование различных цифровых инструментов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер, т.е. своевременное приспособление к инновационным технологиям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белая, А.Л. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку / А.Л. Белая, О.Н. Шульга. – Текст : непосредственный // Женщина. Общество. Образование : материалы 13-ой междунар. науч.-практ. конф., 17 дек. 2010 г./ Женский институт Энвила. – Минск, 2011. – С. 284-286.
2. Google Classroom – онлайн класс для эффективного обучения. – URL: <http://www.web2me.ru/google/classroom/> (дата обращения: 16.05.2020). – Текст : электронный.
3. Peachey, N. Tech Tools for Teachers / N. Peachey. – URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/tech-tools-for-teachers/> (accessed: 16.05.2020). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Belaja, A.L., Shul'ga O.N. O roli sredstv interaktivnoj kommunikacii v obuchenii inostrannomu jazyku [On the role of interactive communication tools in teaching a foreign language]. *Zhenshhina. Obshchestvo. Obrazovanie: materialy 13-oy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, 17 dek. 2010 g. [Woman. Society. Education]. Zhenskij institut Jenvila. Minsk, 2011, pp. 284-286.
2. Google Classroom – onlajn klass dlja jeffektivnogo obuchenija [Google Classroom – online class for effective learning]. URL: <http://www.web2me.ru/google/classroom/> (Accessed 16.05.2020).
3. Peachey N. Tech Tools for Teachers. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/tech-tools-for-teachers/> (Accessed 16.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.Ю. Дубровкина, старший преподаватель кафедры английского языка для экономических специальностей, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: i.dubrovkina@donnu.ru, ORCID: 0000-0003-4508-7448.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.Yu. Dubrovkina, Senior Lecturer, Department of English for Economic Specialties, Donetsk National University, Donetsk, DPR, e-mail: i.dubrovkina@donnu.ru, ORCID: 0000-0003-4508-7448.

УДК 37.016

**Татьяна Антоновна Заложных,
Надежда Владимировна Шарыпова**
г. Шадринск

**Особенности демонстрационных опытов школьного курса при изучении
растительных организмов**

В данной статье авторы описывают особенности демонстрационных опытов школьного курса ботаники. Обосновывают роль и значение использования демонстрационных опытов для методики преподавания школьного курса биологии. Авторы приводят конкретные примеры опытов с ботаническим содержанием, которые на их взгляд, можно применять для совершенствования практических умений и навыков у обучающихся при изучении курса ботаники. Представляют результаты анализа выпускных проверочных работ по биологии на предмет использования заданий, содержащих опыты по курсу ботаники. Дают краткое описание методики использования демонстрационных опытов на различных этапах уроков.

Ключевые слова: школьный курс биологии, ботаника, демонстрационные опыты, виртуальные опыты, биологическое образование.

**Tatiana Antonovna Zalozhnykh,
Nadezhda Vladimirovna Sharypova**
Shadrinsk

**Features of demonstration experiments of the school course in the study
of plant organisms**

The authors describe the features of demonstration experiments of the school botany course. The role and the significance of using demonstration experiments for teaching methods of school biology courses are determined. The authors give specific examples of experiments with Botanical content which in their opinion can be used to improve the practical skills of students studying the botany course. The article presents the results of the analysis of final test papers in biology for the use of tasks containing experiments on the botany course. A brief description of the methodology for using demonstration experiments at various stages of the lessons is given.

Keywords: the school biology course, botany, demonstration experiments, virtual experiments, biological education.

Как известно, первой ступенью познания для человека являются его ощущения, полученные от окружающего мира, и их восприятия. Только на следующей ступени формируются знания в виде правил и законов. Чтобы знания обучающихся имели осознанный характер и могли отражать объективно существующую действительность, процессу обучения необходимо обеспечить опору зна-

ний на получаемые ощущения. Эту функцию выполняет дидактический принцип наглядности.

Данную функцию способна осуществить практическая деятельность на уроках биологии, которая включает в себя выполнение практических и лабораторных работ и демонстрационных опытов, которые могут осуществляться как учителем, так и учащимися.

Опыт – это метод познания, который позволяет искусственно создать такие условия, в которых можно проверить выдвинутую нами гипотезу.

Демонстрация опытов – это необходимое дополнение к теоретическому материалу урока, которое должно иметь определённую цель и быть органично связано с изучаемой темой. Опыты должны быть ясными, убедительными, чётко поставленными, для чего необходимо придерживаться техники постановки демонстраций.

Результатом выполнения практических заданий на уроках биологии является наглядная демонстрация и наблюдение биологических процессов, формирование исследовательской культуры обучающихся [2]. В процессе обучающиеся приобретают навыки проведения наблюдения, опыта и учатся на основе этого формулировать предположения и суждения.

Целью изучения в ботанике является понимание ценности ботанических знаний для представления целостности научной картины мира [3]. Предмет формирует основополагающие понятия о клеточном строении живых организмов, об организме как особой форме (уровне) организации жизни, о биологическом разнообразии в природе. Значение опытов в этом очень велико, так как в процессе их проведения ученики подробно знакомятся с разными частями растения и их функциями [1].

Но учитель не всегда способен провести эксперимент на своих уроках. Часто школа не имеет необходимого комплекта оборудования для проведения школьных экспериментов. Или же биологические опыты могут быть достаточно длительными, из-за чего преподавателю не хватает времени провести их в рамках одного урока. Поэтому приходится учителю прибегать к постановке демонстрационных опытов.

Теперь подробнее рассмотрим демонстрационные опыты по ботанике, которые возможно проводить в школьном курсе биологии.

Одним из объектов изучения в курсе ботаники являются комнатные растения. Наиболее подходящими растениями будут пеларгония, бальзамин, колеус, так как являются одними из самых распространённых комнатных растений. Если они отсутствуют, то могут подойти другие растения, которые имеются дома. Главное, чтобы они были не очень крупными и находились в нескольких экземплярах для возможности повторения эксперимента [3]. Изменяя место положения растений по отношению к свету, обучающиеся могут наблюдать фототаксис.

Для начала рассмотрим опыт, направленный на изучение особенностей роста стебля растения. Для работы понадобится стеклянная банка, брусок, семена гороха. Первым делом необходимо 2-3 проростка со стеблем и двумя первыми листочками прикрепить к деревянному брусочку. Через некоторое время можно отметить, что стебель растения вырастает, изгибаясь вверх. Данный опыт способен показать учащимся, что стебель обладает направленным ростом [4].

При изучении химического состава растений следующий демонстрационный опыт иллюстрирует учащимся способы обнаружения жиров, белков и углеводов, которые имеются в семенах. Для его проведения необходимо иметь под рукой семена пшеницы или овса, стакан, йодный раствор, воду, ступку с пестиком, кальку, марлю. В первой части опыта кладем семена между листами кальки и давим их пестиком. По жирным пятнам на кальке дети могут понять, что в состав растительных организмов входят жиры. Чтобы продемонстрировать наличие веществ белкового происхождения, необходимо растереть семена в ступке до состояния, близкого к муке. Затем получившийся порошок засыпают в марлевый мешок, и выколачивают до тех пор, пока в марле не останется клейкая масса – это и есть белок. В мутную воду, оставшуюся от предыдущего опыта, капают раствор йода, после чего вода приобретает фиолетовое окрашивание, которое появляется только при наличии крахмала [5]. Крахмал – это углевод, который содержится в больших количествах в растениях.

Опыт на обнаружение фотосинтеза у растений. Для него потребуется взять две веточки водоросли элодеи и поместить их в одинаковые сосуды (это может быть банка или стакан) с водой, причём в одном насытить воду углекислым газом (сделать это можно, подув несколько минут в находившуюся в стакане трубочку). После этого растения накрывают сверху воронками, на которые надеты пробирки, заполненные водой. Обе конструкции выставить на солнечный свет (или под яркую лампочку) и наблюдать за происходящим в банках, в которых через некоторое время появляются пузырьки. После опыта обучающиеся смогут сформулировать процесс протекания фотосинтеза в растениях и условия, необходимые для него.

Данные опыты можно использовать не только для изучения особенностей строения растений и их процессов жизнедеятельности в курсе ботаники, но и в старших классах.

Завершает изучение школьной биологии курс «Общая биология», который преподаётся в 9-11 классах. В нём изучаются наиболее общие свойства, которые можно наблюдать у всех живых организмов, раскрываются принципы и закономерности природы, отличительные особенности живого. Вспоминая изученный в прошлом биологический материал, учащиеся наряду с закреплением уже

известных теоретических сведений, знакомятся и с методами изучения биологической науки, в основе которых находится эксперимент.

Этому курсу хорошо подходит опыт с определением химического состава клетки, который был описан выше. Для старшеклассников данный эксперимент служит доказательством качественного состава организмов и поясняет свойства и функции органических и неорганических компонентов клетки.

Решить проблему отсутствия объектов изучения или недостаточного их количества может использование виртуальных средств обучения (например, виртуальных лабораторий) и дистанционных форм обучения (видеоуроков и видеоконференций) с проведением для учеников виртуальные демонстрационных опытов.

Стать заменой демонстрационным опытам могут виртуальные демонстрационные опыты, имеющие следующие преимущества:

- лёгкость организации фронтальной лабораторной работы – для проведения преподавателю нужен только компьютер, проектор и доска для демонстрации;
- минимальные затраты на проведение виртуального эксперимента – все эксперименты могут выполняться на компьютерах, которые, в отличие от лабораторных инструментов, не изнашиваются и не так часто ломаются;
- возможность многократных повторений опыта с изменением первоначальных условий;
- учащиеся имеют ресурс для проведения данного виртуального экспериментирования самостоятельно на домашнем компьютере [1].

У виртуальных демонстрационных опытов имеется и недостаток – весьма ограниченный характер взаимодействия учащегося с исследуемым объектом [2].

Актуальность использования в процессе изучения школьного курса ботаники демонстрационных опытов видится нам и в том, что нередко в настоящее время опыты стали встречаться во Всероссийской проверочной работе (ВПР). Например, в ВПР за 2019 год обучающимся 6 класса предлагали выполнить задание по следующему опыту.

Опыт с набуханием семян при прорастании. В одинаковые банки помещают около 15 семян. В первую добавляют воду, налитую до половины высоты семян, во второй банке с семенами ничего не делают, они должны быть контролем для сравнения результатов в конце опыта. Обе банки необходимо закрыть крышками. После проведения опыта отмечают большое увеличение размера набухших семян и поглощение ими всей воды, имевшейся в банке [4].

В этом задании проверяется умение учеников проводить анализ виртуального эксперимента, и насколько правильно они строят и излагают гипотезу.

Проверяет умение обучающихся правильно ставить цель, описывать результаты и делать на их основе выводы.

Представим ещё ряд заданий, проверяющих знание физиологических процессов растений и роли отдельных структур в этих процессах.

На рисунке представлен опыт, где экспериментатор доказывает с помощью тлеющей лучины, которая разгорается от присутствия кислорода в пробирке, полученного в процессе фотосинтеза элодеи, водного растения. Обучающиеся должны установить причинно-следственные связи, логически рассуждая прийти к выводу о том, что на рисунке изображён процесс фотосинтеза, обеспечивающийся пигментом хлорофиллом, который находится в зелёных частях растений, листьях, в ходе которого идёт выделение газа кислорода.

В другом задании на иллюстрированном опыте показан процесс транспирации, при помещении листа герани в колбу, на стенках которой экспериментатор может наблюдать капельки влаги. Обучающиеся также должны назвать науку, которая занимается изучением процессов, протекающих в растительных организмах, указать процесс и его значение в жизни растения.

Процесс дыхания показан опытом с прорастающим горохом в закрытой колбе. Экспериментатор, поднеся горящую лучину, наблюдает, что она гаснет. Обучающиеся должны, рассуждая и выясняя причину от чего погасла лучина, прийти к заключению, что в колбе образовался углекислый газ в ходе процесса дыхания.

Также в заданиях ВПР включены иллюстрации опытов на процессы транспорта веществ в растении, прорастания семян и выявления факторов, способствующих росту растения, явление корневого давления и тропизма.

Поэтому активное использование демонстрационного опыта в рамках уроков даёт более чёткое понимание данных заданий в ВПР и позволяет сделать его выполнение более доступным для учащихся. При этом обучающиеся приобретают опыт использования биологических методов и проведения несложных экспериментов для изучения физиологических процессов растительных организмов.

Особенности методики проведения демонстрационных опытов в рамках изучения курса ботаники зависят от типа опыта (кратковременный или долговременный) и от характера демонстрации. В случае длительного опыта, который не укладывается в рамки урока, необходимо показать целостность демонстрационного опыта, учителю нужно предварительно заложить опыт и показать его результат. Кратковременный опыт можно проводить как на этапе изучения нового материала, например по изучению состава семян, или на этапе закрепления материала, например опыт по изучению поглощения воды сфагнумом. Опыт по изучению условий прорастания семян можно

предложить обучающимся выполнить дома с последующей демонстрацией результатов на уроке. Длительные опыты по выяснению влияния разных экологических факторов на растительный организм можно предложить старшеклассникам с последующим описанием результатов.

Таким образом, демонстрационный опыт позволяет показать явления природы, исследовать связи с другими явлениями, на этой основе сформулировать новое понятие или сделать обобщение

на уровне закона природы и упрощает сам процесс проведения лабораторного опыта.

При использовании демонстрационного опыта, как метода познания, школьники успешно смогут познакомиться с методами познания биологической науки, осуществить наблюдения исследовательского характера за различными биологическими объектами и процессами, провести анализ, сравнение, сделать выводы и обобщения и усвоить общебиологические знания, практические умения и навыки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бавтуто, Г.А. Лабораторный практикум по анатомии и морфологии растений / Г.А. Бавтуто. – Минск : Высшая школа, 1985. – 352 с. – Текст : непосредственный.
2. Бинас, А.В. Биологический эксперимент в школе : кн. для учителя / А.В. Бинас [и др.]. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Жарикова, Н.В. Школьный биологический эксперимент : учеб.-метод. пособие / Н.В. Жарикова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2007. – 60 с. – Текст : непосредственный.
4. Пасечник, В.В. Биология. 6 класс. Многообразие покрытосеменных растений : учебник / В.В. Пасечник. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 208 с. – Текст : непосредственный.
5. Пономарева, И.Н. Биология. 7 класс : учебник / И.Н. Пономарева, О.А. Корнилова, В.С. Кучменко. – Москва : Вентана-Граф, 2019. – 272 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bavtuto G.A. Laboratory praktikum po anatomii i morfologii rastenij [Laboratory workshop on plant anatomy and morphology]. Minsk: Vysshaja shkola, 1985. 352 p.
2. Binas A.V., et al. Biologicheskij jeksperiment v shkole: kn. dlja uchitelja [Biological experiment at school]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 192 p.
3. Zharikova N.V. Shkol'nyj biologicheskij jeksperiment: ucheb.-metod. posobie [School biological experiment]. Tomsk: Izd-vo TGPU, 2007. 60 p.
4. Pasechnik V.V. Biologija. 6 klass. Mnogoobrazie pokrytosemennyh rastenij: uchebnik [Biology. 6 grade. Variety of angiosperms]. Moscow: Ventana-Graf, 2017. 208 p.
5. Ponomareva I.N., Kornilova O.A., Kuchmenko V.S. Biologija. 7 klass: uchebnik [Biology. 7 grade]. Moscow: Ventana-Graf, 2019. 272 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.А. Заложных, студент факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Н.В. Шарыпова, кандидат биологических наук, доцент, завкафедрой биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sharnadvla@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0942-5630.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.A. Zalozhnykh, student of the faculty of informatics, mathematics and natural sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

N.V. Sharypova, Ph. D. in Biological Sciences, Department Chair of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sharnadvla@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0942-5630.

УДК 379.81

Юлия Алексеевна Иванова
г. Ярославль

Опыт организации проектно-исследовательской деятельности школьников Даниловской художественной галереей

В данной статье рассматривается опыт реализации Даниловской художественной галереей творческих проектов для подростков «Другой город» и «Открытый город. Художники – детям. Творческий практикум». Оба проекта являются победителями Всероссийского конкурса «Культурная мозаика малых городов и сёл» Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко, направленного на поддержку культурных инициатив российских регионов, который проводится при поддержке Министерства культуры Российской Федерации. Освещаемые проекты созданы с применением проектно-исследовательской деятельности школьников, а также включают в себя элементы техноло-

гии «Педагогические мастерские» и направлены на привлечение подростков к творческой, исследовательской деятельности, формирование у них активной гражданской позиции, развитие патриотизма и интереса к истории. Также проекты реализуют профориентационную и досуговую функции.

Ключевые слова: организация досуга, проектно-исследовательская деятельность, педагогические мастерские, работа с подростками.

Yuliya Alekseevna Ivanova
Yaroslavl

The experience of organizing the design and research activities of schoolchildren by Danilovskaya Art Gallery

The article discusses the experience of Danilovskaya Art Gallery's realization of creative projects for teenagers "Another City" and "Public City. Artists for children. Creative workshop". Both projects are winners of the All-Russian competition "Cultural Mosaic of Small Towns and Villages" of Elena and Gennady Timchenko Charitable Foundation, aimed at supporting cultural initiatives in Russian regions, which is supported by the Ministry of Culture of the Russian Federation. The covered projects were created using the design and research activities of schoolchildren, and also include elements of the "Pedagogical workshops" technology and are aimed at attracting teenagers to creative, research activities, forming their active civic position, developing patriotism and interest in history. Also, the projects realize career guidance and leisure functions.

Keywords: leisure activities, design and research activities, pedagogical workshops, work with teenagers.

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 20-х годах XX века психологами Полем Ланжевроном, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. *Цель технологии:* интеллектуальное и творческое развитие учеников, создание условий для самопроявления и самореализации ребенка в процессе индивидуальной, парной и групповой работы, формирования у него системы новых знаний, умений, навыков за счет самостоятельной исследовательской и познавательной деятельности. *Результат применения технологии:* формирование у ребенка нового, самостоятельно выстроенного на основе личного опыта знания, которое он активно и творчески будет в дальнейшем использовать в жизни [4, С. 225].

Проектно-исследовательская деятельность направлена на формирование у школьников «умений самостоятельно добывать знания, применять их осознанно в практической деятельности, готовности находить решение учебных и социальных проблем, потребности и способности к саморазвитию» [4, С. 119]. Особенностью данной деятельности является самостоятельный выбор обучающимися проблем, которые их интересуют, источников информации и способов ее решения.

С использованием обозначенных выше педагогических средств Даниловская художественная галерея реализовала два проекта: «Другой город» и «Открытый город. Художники – детям. Творческий практикум» (далее – «Открытый город»). Оба проекта являются победителями Всероссийского конкурса «Культурная мозаика малых городов и сёл» Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко, направленного на поддержку культурных инициатив российских регионов; конкурс проводится при поддержке Министерства культуры Российской Федерации.

Суть проектов – привлечение подростков к творческой, исследовательской деятельности, формирование активной гражданской позиции, развитие патриотизма и интереса к истории. Заявкой на участие являлась любая творческая работа, раскрывающая авторскую позицию на тему «Мой план захвата города». Например, эссе, фото, рисунок или что-либо другое с описанием (пояснением). Присланные работы не подвергались оценке, данный этап предполагал выявление интересов и потенциала будущих участников, был направлен на создание мотивационной базы для творческой активности (Рис. 1).



Рис. 1. Заявка одной из участниц – серия снимков «Встреча с молодостью»

Руководителями, наставниками и кураторами проектов и творческих работ участников были краеведы, скульпторы, художники, искусствоведы, фотографы.

Итогом работы детей и продуктом проекта «Другой город» стало «Наглядное пособие для нескучных прогулок по Данилову, составленное его юными жителями» или «Нескучный путеводитель» – детский взгляд на памятные и всем знакомые в городе места. Для этого в течение года проводились творческие мастерские (Рис. 3).

1. Сентябрь. Первая встреча: знакомство, обсуждение интересных детям мест в городе, распределение по группам, выбор объектов для исследования, планирование мастерских по изготовлению частей путеводителя: железнодорожный вокзал, конная площадь, торговый дом (торговые ряды), поселок Горюшка и др.

Далее в течение двух месяцев творческие группы изучали историю выбранных объектов: осваивали различные техники – фото, видео, за-

метка, зарисовка, комикс и др., совершали экскурсии к выбранным местам, выполняли задания. Например, группа «торговые ряды» должна была найти архивные записи об этом месте, сделать фото здания внутри и снаружи, определить типологию самого здания, окон и витрин, узнать почему именно здесь «тусуются» подростки города и т.д.

2. Ноябрь-январь. Обсуждение собранного материала. Знакомство с творчеством современных художников, скульпторов, с техникой трафарета, граффити, коллажа. Выполнение творческого практикума согласно изученному материалу.

Например, одна из творческих групп решила выяснить, кому принадлежат 3 головы уже более 10 лет нависающие над фасадом картинной галереи. Выяснили и воспроизвели облик отсутствующих тел в различных техниках (слева направо): муза живописи и графики (техника граффити), муза скульптуры (техника складывания «гармошкой»), муза фотографии (техника коллажа) (Рис. 2).



Рис. 2. Музы на фасаде Художественной картинной галереи

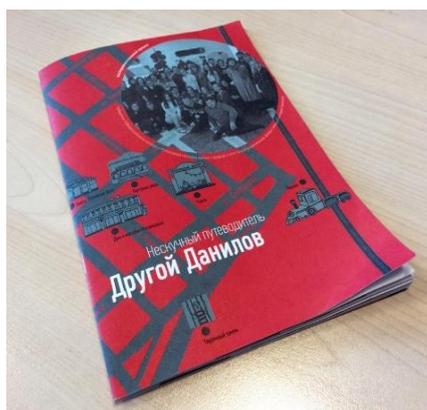


Рис. 3. Нескучный путеводитель

3. Январь-март. Продумывание концепции путеводителя, работа над трафаретами, макетирование.

4. Март. Конкурс идей, скетчей для афиши, сбор путеводителя, печать. Монтаж выставки.

5. Апрель – выставка.

Проект «Открытый город» предполагал творческий практикум по созданию конкретного физического продукта. Участие приняли 30 даниловских школьников от 15 до 18 лет, присоеди-

лись и те, кто принимал участие в проекте «Другой город». Итогом работы детей стали 3 скульптуры и 7 настенных росписей.

Процесс работы базировался на лекциях, мастер-классах и практических занятиях. Каждый мог выбрать для себя наиболее интересную роль: график, скульптор, генератор идей, проводник по городу, коммуникатор.

Этапы реализации:

1. Сентябрь. На первой встрече традиционно состоялось знакомство с кураторами мастерских, презентация проекта, живое общение с профессионалами.

Со второй встречи началась работа – творческие замыслы, наброски, идеи, обсуждение. Данный этап был полностью посвящен исследованию города вместе с краеведом Дмитрием Андреевым, выбору места и темы для работы.

Правила выбора объекта:

- место не должно быть частью исторически ценного здания, но может находиться рядом;
- при выборе места нужно учитывать его историю;
- работа должна отражать отношение автора к проблеме.

2. С ноября по март подростки выступали в роли самостоятельных исследователей города. Они, помимо сбора информации о выбранном месте, продумывали и макетировали свои будущие городские объекты.

Одновременно с этим проводились обучающие лекции по изучению творчества современных художников и скульпторов; мастер-классы по конструированию моделей, по работе с техникой граффити и трафаретами.

3. В марте состоялась выставка моделей скульптур и эскизов граффити, монтаж и демонтаж которой вместе с кураторами осуществляли участ-

ники проекта. Кроме того, они выступили в роли экскурсоводов на выставке.

Все предложенные идеи были согласованы с администрацией города и получено разрешение на размещение творческих работ школьников.

4. До середины июля творческие группы воплощали свои идеи в жизнь в реальном масштабе.

Приведу в качестве примера самые яркие и запоминающиеся работы.

Евгений Дунаев создал «Памятник летчику»: *6 июля 1970 года 23-летний Иван Михайлович Пиминов – летчик Костромского авиаотряда отдал свою жизнь, ради жизни жителей нашего города. Его летательный аппарат (МИГ-17) был поврежден, но поломку он смог заметить, когда уже приближался к городу. Те, кто был внизу, видели и слышали, как с ревом и свистом пронесся самолет. У Ивана Михайловича был лишь миг, чтобы решить: катапультироваться или увести машину за город, чтобы спасти жизни людей, ведь падала она на нефтебазу. Последствия могли быть непоправимыми. И молодой парнишка решился на жертву. Подвиг этого великого героя должен помнить каждый. Поэтому я решил сделать эту скульптуру и поставить ее рядом с нефтебазой* [3] (Рис. 4).

Данный проект был оценен как «достойный монументального воплощения в материале (бетон, металл)» [3].



Рис. 4. «Памятник летчику»

Денис Кузнецов запечатлел страницу истории Второй мировой войны: «Башня из котов»: *Эта композиция посвящена суровым голодным дням Ленинграда во время Второй мировой войны, когда немцы создали «кольцо» вокруг города, тем самым закрыв доступ к внешнему миру. Запасы еды в городе быстро закончились, начался неописуемый голод. Люди ели все, что найдут, лишь бы в желудок что-то попало. В том числе кошек. В последствии развелось большое количество крыс – бороться с ними было некому. И тогда из разных го-*

родов России по особому распоряжению в Ленинград стали свозить большое количество кошек-крысоловов. Одним из «поставщиков» оказался и Данилов. Я решил создать необычную композицию, которая состоит из множества животных. Флаг из kota на самом верху, означает победу – победу над крысами и победу над врагами [3] (Рис. 5).

Скульптуру планируют включить в проект Привокзальной площади [3].

19 июля 2020 г. состоялась презентация работ в формате пешей экскурсии по объектам (Рис. 6).



Рис. 5. «Башня из котов»



Рис. 6. Маршрут экскурсии

Отзывы детей об участии в проектах: «Раньше я боялась допустить ошибку, сделать "неправильно"», «Я понял, что у меня есть талант», «Научился выходить из зоны комфорта», «Повысилась самооценка» [1].

Таким образом, мы считаем, что данные проекты – это нестандартная и уникальная форма организации деятельности, которая объединяет в себе творческую атмосферу и психологический ком-

форт, развивает у участников познавательные и коммуникативные способности, мотивирует к исследовательской деятельности, и, что особенно ценно – предоставляет ребенку право на ошибку. Важными особенностями проектов являются идеи диалога, сотрудничества и сотворчества, а результат работы определяется не только полученными продуктами деятельности, умениями и знаниями, а также качеством процесса открытия нового.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. #Другой Данилов. – Текст. Изображение : электронные // Вконтакте : соц. сеть. – URL: <https://vk.com/drugoydanilov> (дата обращения: 10.08.2020)
2. О проекте Культурная мозаика малых городов и сел. – URL: <http://cultmosaic.ru> (дата обращения: 12.08.2020). – Текст : электронный.

3. Открытый город. – Текст. Изображение : электронные // Вконтакте : соц. сеть. – URL: <https://vk.com/otkrutyugorod> (дата обращения: 10.08.2020).

4. Чернявская, А.П. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии : учеб. пособие / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова ; под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2016. – 311 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. #Drugoj Danilov. *Vkontakte*: soc. set' [*Vkontakte*]. URL: <https://vk.com/drugoydanilov> (Accessed 10.08.2020).
2. O proekte Kul'turnaja mozaika malyh gorodov i sel [About the project Cultural mosaic of small towns and villages]. URL: <http://cultmosaic.ru> (Accessed 12.08.2020).
3. Otkrytyj gorod [Public city]. *Vkontakte*: soc. set' [*Vkontakte*]. URL: <https://vk.com/otkrutyugorod> (Accessed 10.08.2020).
4. Chernjavskaja A.P., Bajborodova L.V., Harisova I.G. Tehnologii pedagogicheskoj dejatel'nosti. Chast' I. Obrazovatel'nye tehnologii: ucheb. posobie [Technologies of pedagogical activity. Part I. Educational technologies]. In A.P. Chernjavskoj (eds.). Jaroslavl': Izd-vo JaGPU, 2016. 311 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.А. Иванова, магистрант кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет», г. Ярославль, Россия, e-mail: iwanowa.ylia.21@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9858-9092.

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:

В.В. Белкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, декан факультета социального управления, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет», г. Ярославль, Россия, e-mail: verabelkina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9931-8144.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yu.A. Ivanova, Master's student of the Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: iwanowa.ylia.21@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9858-9092.

INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC MANAGER:

V.V. Belkina, Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies, Dean of the Faculty of Social Management, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: verabelkina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9931-8144.

УДК 376

Галина Николаевна Казаручик
г. Брест, Республика Беларусь

Развитие интонационной выразительности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: проблемы и способы решения

В статье рассматривается проблема развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основании результатов эмпирического исследования автор дает сравнительную характеристику умениям дошкольников с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием регулировать темп и ритм речи, высоту и силу голоса, выделять ударный слог, пользоваться логическим ударением, сформированности интонационных средств речи. С учетом выявленных проблем автором предложена программа развития интонационной выразительности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр-драматизаций. Программа включает литературные произведения, доступные для драматизации воспитанниками с речевым недоразвитием; задачи, которые можно решать в ходе драматизации каждого произведения и методику работы с детьми. Описаны педагогические условия использования игр-драматизации в коррекции интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, игра-драматизация, интонационная выразительность речи, интонация, общее недоразвитие речи.

Galina Nikolaevna Kazaruchik
Brest, Republic of Belarus

The development of intonational expressiveness of the senior preschool children with general speech underdevelopment: problems and solutions

The article deals with the problem of developing the intonation side of speech in older preschool children with general speech underdevelopment. Based on the results of an empirical study, the author gives a comparative characteristic of the abilities of preschool children with General speech underdevelopment and normative speech development to regulate the pace and rhythm of speech, the height and strength of the voice, allocate a stressed syllable, use logical stress, the formation of intonation means of speech. Taking into account the identified problems, the author proposes a program for the develop-

ment of intonation expressiveness in older preschoolers with general speech underdevelopment in the process of games-dramatizations. The program includes literary works available for dramatization by pupils with speech disabilities, tasks that can be solved during the dramatization of each work, and methods of working with children. The article describes the pedagogical conditions for using dramatization games in correcting intonation expressiveness in preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: children of senior preschool age, play-dramatization, intonation expressiveness of speech, intonation, general underdevelopment of speech.

Введение

Речь как языковое явление – это прежде всего средство коммуникации, в которой важную роль играет интонация. Именно интонация является главнейшим средством передачи точного смысла речевого высказывания. Она помогает нам наиболее точно понять собеседника. Чтобы точно выразить смысл высказывания, необходимо верно воспользоваться средствами интонационной выразительности [1].

При нормативном речевом развитии интонационной выразительностью дети в основном овладевают к пяти годам. К этому возрасту дошкольники обычно умеют изменять силу голоса (говорить тихо-громко) и темп речи (говорить быстро-медленно). К старшему дошкольному возрасту дети сознательно выражают свои эмоции при чтении, могут передавать удивление, радость, грусть. В возрасте 6 лет дети в основном пользуются умеренной громкостью голоса, но могут изменять громкость своей речи с учетом характера высказывания. При чтении и пересказе стихотворений ребенок уже может произвольно передать не только смысл текста, но и чувства героя, отношение автора к нему. Дети старшего дошкольного возраста при разговоре также могут сознательно применять различные виды интонации (повествовательную, вопросительную и восклицательную), чтобы лучше довести до собеседника свои мысли и чувства.

Однако это умение все еще несовершенно. О.С. Ушакова говорит о том, что у детей умение передавать свое эмоциональное отношение к предметам или явлениям развито на все еще недостаточном уровне [4]. Даже у детей 6-7 лет с нормативно развивающейся речью часто фонематический слух недостаточно сформирован, что отражается в звучании речи: тихое произношение, чрезмерная быстрота или замедленность речи, монотонность, невыразительность [7].

Однако у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) к этому возрасту даже это все еще несовершенное умение применять интонационную выразительность не формируется. Л.А. Копачевская в своей работе упоминала, что речь таких у детей довольно-таки монотонна, невыразительна [5]. У них существуют трудности с интонационным оформлением речевых высказываний. О.Е. Грибова выявила следующие особенности интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: нечеткое восприятие и воспроизведение мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических структур, неправильное употребление сло-

весного ударения, ограниченные возможности голоса, убыстрение или замедление темпо-ритмической организации речи [3].

В случае нарушения интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста могут возникнуть трудности в коммуникативной деятельности, снижение эффективности речевого общения, что в дальнейшем может обусловить недостаточное формирование полноценной учебной деятельности.

Все вышесказанное и определило цель нашего исследования: изучить проблемы развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и определить способы их решения.

Результаты работы представляют теоретический и практический интерес, так как на данный момент не проводилось масштабное изучение восприятия и воспроизведения всей интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, сравнение с нормативным развитием. До настоящего времени проводились лишь единичные исследования интонационной стороны речи у детей с ОНР (Н.Г. Василевская, Н.С. Жукова, А.Н. Корнев, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева).

Исследовательская часть

Исследование проводилось в государственных учреждениях образования «Ясли-сад № 20 г. Бреста» и «Ясли-сад № 30 г. Бреста». В нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста с ОНР и 40 – с нормативным речевым развитием. Для изучения интонационной выразительности речи у воспитанников использовалась методика О.И. Лазаренко [6].

Анализ результатов эмпирического исследования позволил установить, что у детей с ОНР и нормативным речевым развитием разные степени сформированности интонационной выразительности речи.

Исследование показало, что у 35 % воспитанников с ОНР отмечен высокий уровень умения изменять высоту голоса. 20 % детей выполнили задание после подсказки. Еще 25 % воспитанников смогли выполнить задание сопряженно с педагогом. 25 % респондентов с ОНР не дифференцировали понятия громкость и высота голоса и с трудом справились с заданием после указания на ошибку и показа примера. В то же время данное задание не вызвало особых трудностей у детей с нормативным речевым развитием. 17 % ребят изменили высоту голоса лишь после показа примера педагогом. Остальные дети справились на высоком уровне без какой-либо посторонней помощи.

Выполнение старшими дошкольниками задания по умению изменять силу голоса позволило выделить следующие особенности воспитанников с ОНР. 45 % детей не испытывали затруднений с изменением силы голоса и сразу выполнили задание. 35 % воспитанников с некоторыми трудностями (довольно неуверенно) воспроизводили изменение силы голоса после показа. Они продолжали только после поддерживающего кивка, показывающего правильность выполнения ими задания. 20 % воспитанников испытывали значительные трудности даже после оказания помощи и не владели умением управлять силой голоса, не смогли воспроизвести шепотную речь. Все дети с нормативным речевым развитием (100 %) легко изменяли высоту голоса. Дополнительная помощь не потребовалась.

Анализ выполнения старшими дошкольниками с ОНР задания на изучение сформированности умения регулировать темп речи показал следующие результаты. Все дети (100 %) без труда справились с первой частью задания (счет от 1 до 5 с различной скоростью), но вторая часть задания (воспроизведение отработанного ряда слов) все же выявила некоторые трудности. 70 % воспитанников справились со второй частью самостоятельно на высоком уровне. Эти воспитанники легко изменяли темп речи в отработанном ряду слов, не испытывали трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте. 10 % дошкольников не смогли воспроизвести быстрый темп стихотворения, несмотря на то, что при чтении его педагогом верно определили нужный темп. 5 % детей дали неверные ответы на вопрос о том, каким темпом следует читать стихотворение, но при воспроизведении придерживались нужного (быстрого) темпа. 5 % воспитанников не справились с заданием, дали противоположные ответы на вопрос о темпе, которым следует читать стихотворение и соответственно этому воспроизвели его. 10 % детей не смогли воспроизвести темп стихотворения. 94 % детей с нормативным речевым развитием показали высокий уровень сформированности умения изменять темп речи. 6 % выполнили задание по образцу.

Исследование показало, что все дети с ОНР (100 %) смогли узнать ритмоинтонационный рисунок фразы, и 90 % ребят узнали ритмоинтонационный рисунок стихотворений. 10 % воспитанников отказались дать ответ на вопрос по узнаванию ритмического рисунка фраз и стихотворений. Но в то же время все дети с ОНР (100 %) выполнили задание, в котором требовалось завершить стихотворение с помощью подходящих слов. Высокий уровень сформированности умения определять ритм речи показали 89 % детей с нормативным речевым развитием. 11% дошкольников не смогли узнать ритмоинтонационный рисунок стихотворных текстов.

Значительные трудности у детей с ОНР вызвало задание на выделение ударного слога в слове. Так, только 10 % детей этой группы справились

с заданием без особых проблем, выделяли ударный слог, подбирали слова к схемам. 45 % воспитанников допускали ошибки, особенно в трехсложных словах отхлопывали слова после нескольких попыток, затруднялись в выполнении графических изображений. 30 % респондентов находили ударный слог с помощью подсказки, не могли подбирать слова к схеме. 15 % испытуемых вообще не смогли выполнить задание.

У детей с нормативным речевым развитием также возникли сложности с выполнением данного задания. Только 62 % дошкольника справились с заданием правильно. 33 % воспитанников смогли найти требуемый ударный слог с помощью подсказки педагога, однако не могли подбирать слова к схеме. 5 % детей категорически отказались выполнять задание.

Ни один ребенок с ОНР не справился с заданием по использованию логического ударения без подсказок. 40 % детей выполнили данное задание с дополнительной помощью педагога. Остальные дети (60 % воспитанников) с легкостью понимали смысл читаемого им текста, но, несмотря на это, им не удалось выделить голосом нужное слово даже после нескольких подсказок педагога. У детей с нормативным речевым развитием это задание трудностей не вызвало.

Все дети (как с ОНР, так и с нормативным речевым развитием) легко определили интонацию в стихотворении после прочтения. Однако с воспроизведением нужной интонации у воспитанников с ОНР возникли значительные трудности. Лишь 15 % детей справились с обеими частями задания (по произношению фраз с разной интонацией и воспроизведению нужной интонации в стихотворениях) самостоятельно. Также 15 % ребят смогли выполнить самостоятельно только вторую часть задания. 45 % детей с ОНР с некоторыми трудностями смогли повторить нужную интонацию вслед за педагогом. 35 % воспитанников с ОНР не воспроизвели нужную интонацию в стихотворении вообще.

У большинства детей с ОНР возникли значительные трудности с воспроизведением фразы с вопросительной интонацией. Самостоятельно использовали вопросительную интонацию после первоначальной инструкции только 15 % воспитанников. 35 % детей смогли воспроизвести ее после нескольких подсказок. 45 % респондентов с ОНР не смогли принять помощь и не использовали вопросительную интонацию.

Совсем иная картина наблюдалась среди детей с нормативным речевым развитием. Лишь 11 % дошкольников затруднялись в ответах на первую часть задания по произношению фраз и смогли выполнить задание лишь с поддержкой педагога. 89 % воспитанников справились на высоком уровне, какая-либо помощь педагога не потребовалась. Эти респонденты без малейших затруднений определяли повествовательную, восклицательную, вопроси-

тельную интонации, использовали эмоциональную окраску при чтении стихов. Также после окончания данного задания они изъявляли желание выполнить еще одно задание, подобное предыдущему.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что существуют довольно существенные различия между воспитанниками с ОНР и нормативным речевым развитием в степени сформированности интонационной стороны речи. Наиболее несформированным компонентом интонационной стороны речи у воспитанников с ОНР является высота голоса, а наиболее приближенным к норме – темп речи.

Исходя из исследования, можно сделать вывод, что воспитанники обеих групп нуждаются в обучении по формированию интонационной выразительности речи. Однако в силу того, что у детей с ОНР интонационная выразительность речи развита хуже, им нужно уделять больше внимания и подбирать более эффективные способы проведения данной работы.

Нами была разработана и апробирована программа развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе игр-драматизаций. Выбор этого средства объясняется тем, что игра-драматизация помогает ребенку почувствовать себя более свободно и дает мотивацию для того, чтобы пытаться пользоваться интонационно правильной, выразительной речью. Разработанная программа рассчитана на учебный год и предполагает решение в единстве образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач. Программу составили 19 произведений, рекомендованных программой воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи для специальных дошкольных учреждений [2]. По каждому произведению разработано содержание и методика работы. Приведем пример работы над игрой-драматизацией по русской народной сказке «Крылатый, мохнатый да масляный».

Содержание работы: развивать интерес к устному народному творчеству; формировать навык выразительно исполнять взятую на себя роль с помощью выразительных средств (мимики, жестов); обогащать словарный запас; развивать интонационную выразительность речи, умение вести диалог; продолжать формировать умение изменять высоту голоса; продолжать формировать умение пользоваться всеми типами интонации.

Методика работы: 1) знакомство с текстом произведения; 2) объяснение значения непонятных слов, разбор труднопроизносимых слов; 3) показ сценических образов; 4) распределение ролей; 5) чтение сказки по ролям; 6) работа над мимикой, пантомимикой, интонационно выразительной речью; 7) показ спектакля перед другой группой детей.

Работая с детьми над игрой-драматизацией, мы не преследовали цель обучать их актерскому мастерству. Важно было создать на занятиях нена-

пряженную, радостную обстановку, которая располагала бы дошкольников к творческой игре и свободной выразительной речи.

Дети положительно относились к игре-драматизации, так как ранее они ставили праздничные спектакли, и данная деятельность порождала радостные воспоминания даже у самых замкнутых воспитанников. У дошкольников прослеживалась самостоятельность в реализации своих творческих замыслов. Наиболее успешно справлялись с играми-драматизациями уверенные в себе ребята с более высоким уровнем интонационной выразительности речи. Однако мы увидели существенные улучшения в динамике воспитанников, показавших низкий результат в процессе диагностики.

Дети получали очевидное удовольствие, когда им надо было выразить яркие эмоции своего персонажа: ссора двух медвежат (сказка «Два жадных медвежонка»), испуг Ниф-Нифа и Нуф-Нуфа (сказка «Три поросенка»), стыд двух мышат (сказка «Колосок»). В ходе упражнения «Чей голос?» дети с удовольствием угадывали персонажа, ориентируясь по высоте, силе голоса, темпу и тембру речи.

В процессе игры-драматизации «Колосок» воспитанники с ОНР, сыгравшие мышат, освоили ранее не удающуюся им шепотную речь. Настоящий прорыв в умении использовать низкий голос случился в процессе постановки драматизации «Три медведя». Дети, ранее не дифференцировавшие понятия «громкость» и «высота» голоса успешно справились с ролью папы-медведя и маленького Мишутки, используя на показе постановки соответственно низкий и высокий голоса.

Просмотр мультфильмов по сюжетам некоторых сказок способствовал тому, что дошкольники естественным образом перенимали их мимику, интонацию и их персонажи становились весьма схожи с мультипликационными.

В ходе работы над играми-драматизациями коллектив сплотился. Ребята следили за игрой, переживали за своих сверстников в ходе игры. Часто более подготовленные в плане речевого развития дети пытались подсказать реплики. Также они изъявляли желание «показать, как надо правильно сказать».

Проведенное обследование интонационной выразительности речи после реализации программы показало существенную динамику среди воспитанников с ОНР. Уровня детей с нормативным развитием дошкольники с ОНР не достигли, но значительно приблизились к ним. Улучшения, полученные в ходе обучения воспитанников, демонстрировались во время проведения спектаклей, праздников и оценивались родителями, сверстниками и другими педагогами.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Прогноз в развитии интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного

возраста весьма благоприятный при условии проведения своевременной и систематической коррекционно-развивающей работы.

2. Эффективным средством развития интонационной выразительности речи у старших дошкольников с ОНР является игра-драматизация. Данный вид игры обеспечит решение задачи по развитию интонационной выразительности у воспитанников с ОНР при соблюдении следующих условий:

- индивидуальный подход для участия в драматизации к каждому воспитаннику с учетом состояния его интонационной стороны речи;
- тщательный подбор произведений для игры-драматизации (интересный для детей сюжет, кото-

рый вызовет желание инсценировать; наличие разнообразных диалогов между персонажами, простых и небольших реплик с ярко выраженной потребностью в использовании средств интонационной выразительности для их драматизации);

- удовлетворение потребности дошкольников в общении, обеспечение положительных эмоций за счет интересной и разнообразной деятельности, исключая потерю внимания и скуку в процессе подготовки к драматизации и самой игры;
- отсутствие резкой критики и постоянного указания на недостатки речи детей;
- создание ситуации успеха для обретения каждым ребенком уверенности в себе, своих силах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богданова, Л.И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий : учеб. пособие / Л.И. Богданова. – Москва : Флинта, 2016. – 248 с. – Текст : непосредственный.
2. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : прогр. для спец. дошк. учреждений / авт.-сост. : Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с. – Текст : непосредственный.
3. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О.Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 96 с. – Текст : непосредственный.
4. Диагностика речевого развития дошкольников : науч.-метод. пособие / под ред. О.С. Ушаковой. – Москва : АО Совер, 1997. – 146 с. – Текст : непосредственный.
5. Копачевская, Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л.А. Копачевская ; МПГУ. – Москва, 2000. – 17 с. – Текст : непосредственный.
6. Лазаренко, О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей : учеб. пособие / О.И. Лазаренко – Москва : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с. – URL: <https://nsportal.ru/user/664283/page/diagnostika-vyrazitelnosti-rechi> (дата обращения: 19.08.2019). – Текст : электронный.
7. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошк. учреждений / А.И. Максаков. – 2-е изд. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bogdanova L.I. Stilistika russkogo jazyka i kul'tura rechi. Leksikologija dlja rechevyh dejstvij: ucheb. posobie [Stylistics of the Russian language and culture of speech. Lexicology for speech actions]. Moscow: Flinta, 2016. 248 c.
2. Kisljakova Ju.N., Moroz L.N. Vospitanie i obuchenie detej s tzhzhelymi narushenijami rechi: progr. dlja spec. doshk. uchrezhdenij [Education and training of children with severe speech disorders]. Minsk: NIO, 2007. 280 p.
3. Gribova O.E. Tehnologija organizacii logopedicheskogo obsledovanija: metod. posobie [Technology for organizing speech therapy examination]. – Moscow: Ajris-press, 2005. 96 p.
4. Ushakova O.S. (ed.) Diagnostika rechevogo razvitija doshkol'nikov: nauch.-metod. posobie [Diagnostics of speech development of preschoolers]. Moscow: AO Sover, 1997. 146 p.
5. Kopachevskaja L.A. Formirovanie intonacionnoj vyrazitel'nosti u detej s rechevymi narushenijami. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of intonation expressiveness in children with speech disorders.. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2000. 17 p.
6. Lazarenko, O.I. Diagnostika i korrekcija vyrazitel'nosti rechi detej: ucheb. posobie [Diagnostics and correction of children's speech expressiveness]. Moscow: TC Sfera, 2009. 64 p. URL: <https://nsportal.ru/user/664283/page/diagnostika-vyrazitelnosti-rechi> (data obrashhenija: 19.08.2019).
7. Maksakov A.I. Vospitanie zvukovoj kul'tury rechi u doshkol'nikov: posobie dlja pedagogov doshk. uchrezhdenij [Education of sound culture of speech among preschoolers]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2005. 64 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Г.Н. Казаручик, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальных педагогических дисциплин, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: kazaruchykh@tut.by, ORCID: 0000-0002-8299-7793.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

G.N. Kazaruchik, Ph. D. in Pedagogics Sciences, Department Chair of Special Pedagogical Disciplines, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, the Republic of Belarus, e-mail: kazaruchykh@tut.by, ORCID: 0000-0002-8299-7793.

Евгения Владиславовна Коротаева
г. Екатеринбург

Некоторые вопросы развития высшего образования в Китае

В статье в исторической последовательности рассмотрены основные периоды становления и развития высшего образования в Китае на протяжении полутора веков. Выделены восходящие и нисходящие периоды развития вузовской системы, тесно связанные с внутривнутриполитическими коллизиями, происходившими в истории китайского государства. Как особые черты процесса становления высшего образования в КНР отмечены: осознание того, что положение страны на международной арене напрямую связано с уровнем развития науки и высшего звена обучения, тенденция к сохранению национальной идентичности при идее заимствования достижений западной науки и культуры, поиск оптимального баланса в развитии гуманитарных и естественнонаучных областей. Представлены проекты в сфере вузовского образования, реализация которых способствовала достижению приоритетных позиций в международных рейтингах по образованию.

Ключевые слова: Китай, периоды развития, система образования, высшее образование, вузы.

Evgenya Vladislavovna Korotaeva
Yekaterinburg

Some issues of higher education development in China

The article deals with the main periods of formation and development of higher education in China for a century and a half in historical sequence. The author highlights the ascending and descending periods of the University system development, which are closely related to the internal political conflicts that occurred in the history of the Chinese state. As special features of the process of formation of higher education in China are noted: the awareness that the country's position in the international arena is directly related to the level of development of science and higher education, the tendency to preserve national identity with the idea of borrowing the achievements of Western science and culture, the search for an optimal balance in the development of the Humanities and natural Sciences. Projects in the field of higher education the realization of which contributed to the achievement of priority positions in international education rankings are presented.

Keywords: China, periods of development, education system, higher education, universities.

Современная Китайская Народная Республика привлекает к себе внимание как экономически обеспеченное, уверенно развивающееся, открытое к интеграции, но сохраняющее культурные истоки государство. Это положение достигнуто за несколько последних десятилетий, и достаточно серьезную роль в этом сыграла политика страны в области образования. Хотя путь этот был более чем непрост.

Попробуем проследить развитие высшего образования в КНР за последние полторы сотни лет. Как правило, исследователи, обращающиеся к этой теме, часто «уходят» в конфуцианство (А.Н. Базарова, Н.Е. Боровская [1], Ван Ян [2], П.И. Рыскова), обращаются к периоду, затрагивающему последние 50-70 лет (С.С. Семенова, Е.А. Суворова [8], Фаньфань Юнь [9]), акцентируют значение образования в экономико-политическом развитии страны (Л.В. Попов [4], Чжу Сяомань [10]). Действительно, эта область обладает широким спектром для исследований в различных направлениях.

В Китае издревле уважительно и с почтением относились к образованию. Еще в XIX в. власть предрержащие осознали, что преодоление значительного отставания патриархально-феодалного Китая на фоне развития европейских стран возможно прежде всего за счет образованных людей. Хотя осознание необходимости преобразований для прогрессивного развития стали неудачи в ряде войн, в результате которых государство лишилось

части своих территорий, что не способствовало укреплению имиджа Китая на мировой арене.

Ратуя за возрождение репутации Китая как сильного и влиятельного государства, многие прогрессивные деятели той эпохи настаивали на необходимости изменения содержания и формы традиционного обучения. Кан Ю-вэй, один из апологетов идеи прогрессивного страны при сохранении ее культурной идентичности, заявлял, что именно образованные (сиречь «мудрые люди») «более могущественны, и во всех провинциях, округах и графствах должны быть созданы академии искусств и наук» [3]. Но основная направленность обучения в этих академиях должна осуществляться не столько за счет «использования» достижений запада, сколько за счет интериоризации (освоения и присвоения) этих достижений в китайское образование и культуру. Кан Ю-вэй и сам в 1891 г. создал частную школу в Гуанчжоу, где параллельно с конфуцианскими дисциплинами преподавались естественные и гуманитарные науки по западному образцу.

В конце XIX в. и в других провинциях Китая начали создавать учебные заведения нового типа: индустриальные, лингвистические школы, морские академии, а часть талантливой молодежи отправляли на обучение в США и Европу.

В 1895 г. в г. Бэйян был открыт первый университет Китая; год спустя были открыты университет и Столичные учительские палаты в г. Наньян, а в 1898 г. – Пекинский императорский универ-

ситет. Устав этого университета, закрепивший институциональные нормы создания и управления высшими школами, на долгое время стал основным документом, который и сегодня рассматривается как наиболее ранний вариант, администрирующего регламента образовательного процесса высшего учебного заведения в Китае.

А к утвержденным регламентам в этой стране всегда относились с особым почтением. В начале XX века был издан «Высочайше утверждённый устав учебных заведений» (1902-1903 гг.), согласно которому организация образовательной системы страны выстраивалась по японскому образцу. Высшая ступень образования включала институты и колледжи профессионального образования (с трех- и четырехлетним сроком обучения), а также университет с пятилетним сроком профессиональной подготовки. Высшие учебные заведения начала века: Университет Бэйян, Университет Шаньси, Пекинский университет, Университетские палаты Цзинши и др. В 1905 г. был отменен императорский экзамен (хотя по этому поводу велись ожесточенные споры), что меняло традиционный подход к образованию, делая его чуть более доступным.

Стоит отметить, что, как и в большинстве других стран, развитие образования на территории Китая достаточно тесно было связано с происходящими политическими и экономическими событиями. Это просматривается и в процессе становления высшего образования.

В 1911 г. в Китае была провозглашена республика как результат Синьхайской революции. И в правительстве новой республики самым серьезным образом озаботилось реформированием системы образования. Период республиканского правления (с 1912 по 1926 гг.) рассматривается как особый этап, который внес значительные изменения как в форму, так и в содержание всех уровней образования страны.

Первый министр образования Китайской республики Цай Юаньпэй настаивал на том, что университет должен быть не источником для зарабатывания денег, но организацией, направленной на прогрессивные исследования, соотносимые с идеей академической свободы, столь необходимой для развития научной мысли [4, С. 33]. Став руководителем Пекинского университета (1917 г.), он воплотил эту установку в жизнь. В его понимании академическая свобода – это свобода мысли и преподавания, что обусловлено самой сутью университета как института для изучения и распространения передовых знаний, представляющие самые различные точки зрения.

Такая философия образования – академической свободы, развития и совершенствования личности, нравственного воспитания, формирование республиканского духа – стала во много определяющей в понимании роли высшего образования в развитии Китая в республиканский период. Это внесло определенные коррективы в отношении к теоретическим

знаниям (а не только сугубо практическому применению их) с опорой на западную философию, а не только конфуцианство, как это было принято прежде.

К середине 1926 г. в стране насчитывалось более 30 государственных университетов: Пекинский, Пекинский педагогический, Пекинский женский, Пекинский юридический университеты, Университет Таншань Министерства связи, Технологический институт Национального бюро водосбережения Хэйхай, Школа Министерства иностранных дел Цинхуа и др. Количество выпускников с университетскими дипломами составило более 1500 человек (по данным сборника исторических архивов Китайской Республики) [4, С. 36].

С 1930 г. все вузы были подразделены по категориям: государственные, провинциальные, городские и частные. Вузы создавались преимущественно в столицах провинций, и к 1949 г. количество их выросло до двухсот, причем, большая половина высших учебных заведений была государственными [5, С. 440].

Таким образом, была создана достаточно прочная база для дальнейшего развития китайской системы образования, в том числе и для уровня высшего образования.

Однако политические коллизии вновь внесли свои, достаточно кардинальные коррективы. В 1949 г. была провозглашена Китайская Народная Республика. Новая власть, видя опасность в идее академической свободы, взяла образовательную деятельность под строгий национальный контроль. Было подвергнуто критике изучение гуманитарных и социальных наук как непродуктивных для индустриализации, в которой крайне нуждалась страна. Председатель Центрального народного правительства Мао Цзэдун выдвинул новые принципы культуры и образования: распространение идей коммунизма, повышение культурного уровня всех трудящихся, постановка культуры и образования на службу революции войны и классовой борьбы.

А с конца 50-х гг. была обозначена новая цель – «большой скачок», который должен был привести к быстрому росту экономического и технического потенциала страны, укреплению Китая как государства, повышению его имиджа на мировой арене.

Управление образованием было децентрализовано: от Министерства Просвещения оно перешло к народным коммуна (местным органам власти), которые могли создавать свои учебные заведения. Но поскольку финансирование этих коммун было крайне скудным, то образовательные учебные заведения, как правило, имели сокращённый срок обучения, в котором почти половина времени отводилась на производственную практику, на труд. Это было обосновано тем, что сельские коммуны должны были самостоятельно обеспечивать себя как продовольствием, так и промышленными средствами. Университеты и институты также начали перестраивать систему специ-

альностей, с одной стороны, крайне идеологизируя процесс обучения, а с другой, отдавая приоритет техническим (т.е. практикоориентированным) профессиям, пересматривая учебные планы, увеличивая часы на производительный труд и пр.

Но Китай ждали и другие потрясения. Засуха и неблагоприятные погодные условия конца пятидесятых годов, наводнения, внутренняя политика, основанная на статистике, далекой от реальности и т.д., привели к гибели миллионов человек. Можно ли было в такой ситуации развиваться высшему образованию? Крайне ухудшилось качество обучения, закономерно начало сокращаться и количество обучающихся [5, С. 440]. В 1966-68 гг. в вузах были практически прекращены учебные занятия, в период культы личности были подвергнуты жесточайшим репрессиям многие сотни вузовских преподавателей как противники идеологии Мао Дзедуня. Это было тяжелейшее время для страны, для интеллигенции, для высшего образования.

Обучение в вузах возобновилось в семидесятых годах, когда вновь были открыты всего 50 вузов (т.е. в четыре раза меньше, чем в 1949 г.). Но уже в 1974 г. в университетах и институтах страны обучалось 167 тыс. студентов [6].

А в 1977 г. была проведена реформа высшего образования, в результате которой были разработаны нормы для поступления в вуз, увеличен срок обучения до 4-5 лет по техническим и естественнонаучным специальностям, до 4 лет – по гуманитарным: введено обучение для аспирантов и т.д. Эта политика в области образования стала давать свои результаты: если в 1979 г. в стране насчитывалось 598 вузов, то в 1985 г. их количество стало более тысячи.

В 80-х гг. приём в вузы страны осуществлялся и по государственному плану, и по заявкам организаций, оплачивающих обучение студентов (в нашем понимании это вариант целевого обучения); однако у абитуриентов существовала возможность получения высшего образования и за свой счёт. Приоритетными направлениями для развития высшего образования стали: интеграция и взаимодействие образования, науки и производства; определенная самостоятельность вузовского самоуправления: возможность обосновать и апробировать собственную модель образовательного процесса (учебный план, выбор приоритетных научных направлений и т.д.); внимание к нравственно-идейному воспитанию и образованию обучающихся; возможность свободного распределения выпускника после окончания вуза и др.

Однако стремительное развитие новых технологий в конце XX в., цифровизация, глобализация, формирование межгосударственного образовательного пространства, широкий культурный обмен и т.д. обозначили новые вызовы, которым должны были соответствовать выпускники китайских вузов.

В 1995 г. в Китае был принят «Закон об образовании», утвердивший «государственную гарантию

приоритетного развития образования». Согласно этому документу, образование должно быть не только инструментом, ресурсом для развития страны, но двигателем модернизации страны при сохранении ее культурной идентичности. В 1996 г. в стране насчитывалось 2170 высших учебных заведений различного прохождения обучения около 6 млн. студентов

В 1997-1998 гг. были запущены «Проект 211» (211: соединение 21(века) и 1(100 университетов) и «Проект 985», который должен был обеспечить финансовую и кадровую поддержку «Проекта 211». Амбициозной целью данных проектов являлась модернизация 100 вузов страны до уровня мирового признания, интенсивное развитие ключевых областей науки, создание в них современной информационной инфраструктуры [9]. Стоит отметить, что в этих проектах поддерживалось развитие не только фундаментального и естественнонаучного направлений, но и гуманитарного – философии и социологии и др.

К 2010 г. – сроку окончания названных проектов – были подведены безусловно положительные итоги: повышение качества вузовского обучения в Китае, значимые наработки в области ключевых научных отраслях, обновление профессорско-преподавательского состава, создание информационной среды, соответствующей современным реалиям.

На сегодняшний день в континентальном Китае насчитывается около трех тысяч колледжей и университетов, в которых обучалось более 20 миллионов студентов. По статистическим данным, приводимым Academic Ranking of World Universities, к 2019 г. Китай занимает второе место в мире по количеству лучших университетов [7].

Сохранение освоенного уровня развития и в то же время актуализация имеющегося потенциала являются приоритетными задачами в образовательной политике Китая в целом, и вузовского звена в частности, «Меняются сами цели образования и его ценностные ориентации, – отмечает Чжу Сяомань, – но нынешняя реформа олицетворяет дух времени и имеет глобальное значение» [10, С. 99].

В истории Китая можно выделить несколько периодов, иллюстрирующих как восходящие, так и нисходящие траектории в развитии высшего образования. К первым можно отнести те, начало которых приходится на 1895, 1912, 1977, 1995 годы. Как правило, данные периоды отличались духом демократизма, академической свободы поиском оптимального баланса в развитии естественнонаучной и гуманитарной областях, оптимизации системы вузовского управления, открытостью к интеграции с мировыми научными, культурными, образовательными сообществами при бережном отношении и сохранении национального своеобразия. Именно этот непростой путь, всегда имеющий благоую цель – процветание страны, но при этом полный поисков, рисков и противоречий, привел современный Китай к его устойчивому положению и признанию на современной международной арене.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бореvская, Н.Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н.Е. Бореvская ; Российская акад. наук. Ин-т Дальнего Востока. – Москва : Вост. лит., 2003 (ППП Тип. Наука). – 270 с. – Текст : непосредственный.
2. Ван Ян. Генезис системы высшего образования в Китае: социальный аспект / Ван Ян. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – №1. – С. 22-30.
3. Кобзев, А.И. Духовная культура Китая: энциклопедия. В 5 т. Т. 1 / А.И. Кобзев. – Москва : Вост. лит., 2006. – Текст : непосредственный.
4. Попов, Л.В. История формирования модели высшей школы Китая (первая половина XX в.) / Л.В. Попов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 3. – С. 29-44.
5. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. – Москва : Большая Рос. энцикл., 1993. – 653 с. – Текст : непосредственный.
6. Салимова, К. Педагогика народов мира: история и современность / К. Салимова, Н. Додде. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – URL: <https://studfile.net/preview/4410619/page:33/> (дата обращения: 09.08.2020). – Текст : электронный.
7. Список университетов Китая. – Текст : электронный // Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_университетов_Китая#cite_note-1 (дата обращения: 09.08.2020).
8. Суворова, Е.А. Становление системы образования в Китае во второй половине XX в. / Е.А. Суворова. – Текст : непосредственный // Россия и АТР. – 2015. – № 1 (87). – С. 198-204.
9. Фаньфань Юнь. Проекты модернизации современного университетского образования в Китае / Фаньфань Юнь. – Текст : непосредственный // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 2 (34). – С. 171-175.
10. Чжу Сяомань. Реформа содержания образования в Китае / Чжу Сяомань. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 96-99.

REFERENCES

1. Borevskaja N.E. Gosudarstvo i shkola: opyt Kitaja na poroge III tysjacheletija [State and school: the experience of China on the beginning of the III millennium]. Moscow: Vost. lit., 2003 (PPP Tip. Nauka). 270 p.
2. Van Jan. Genezis sistemy vysshego obrazovanija v Kitae: social'nyj aspekt [The genesis of the higher education system in China: the social aspect]. *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2018, № 1, pp. 22-30.
3. Kobzev A.I. Duhovnaja kul'tura Kitaja: jenciklopedija. V 5 t. T. 1 [Spiritual culture of China: encyclopedia. В 5 vol. T. 1]. Moscow: Vost. lit., 2006.
4. Popov L.V. Istorija formirovanija modeli vysshej shkoly Kitaja (pervaja polovina XX v.) [The history of the formation of the model of higher education in China (first half of the XX century)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Moscow University Pedagogy Bulletin. Issue 20], 2016, no. 3, pp. 29-44.
5. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija. V 2 t. T. 1 [Russian pedagogical encyclopedia. In 2 volumes. Vol. 1]. Moscow: Bol'shaja Ros. jencikl., 1993. 653 p.
6. Salimova K., Dodde N. Pedagogika narodov mira: istorija i sovremennost' [Pedagogy of the peoples of the world: history and modernity]. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. URL: <https://studfile.net/preview/4410619/page:33/> (Accessed 09.08.2020).
7. Spisok universitetov Kitaja [List of universities in China]. Vikipedija. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Spisok_universitetov_Kitaja#cite_note-1 (Accessed 09.08.2020).
8. Suvorova E.A. Stanovlenie sistemy obrazovanija v Kitae vo vtoroj polovine XX v. [Formation of the education system in China in the second half of the XX century.]. *Rossija i ATR*, 2015, no. 1 (87). pp. 198-204.
9. Fan'fan' Jun'. Proekty modernizacii sovremennoho universitetskogo obrazovanija v Kitae [Projects of modernization of modern university education in China]. *Vestnik TOGIRRO* [Bulletin of Tyumen State Institute of Development of Regional Education], 2016, no. 2(34), pp. 171-175.
10. Chzhu Sjaoman'. Reforma sodержanija obrazovanija v Kitae [Reform of the content of education in China]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2005, no. 1, pp. 96-99.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Коротаева, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2959-3132.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.V. Korotaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2959-3132.

**Раиса Васильевна Морозова,
Ирина Ивановна Малоземова**
г. Екатеринбург

**Методические особенности формирования валеологической культуры
младших школьников**

В статье рассматриваются особенности содержания и методики формирования валеологической культуры учащихся начальных классов. Проанализированы требования ФГОС НОО к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, а также содержание примерной основной образовательной программы начального общего образования в части формирования отношения к здоровью. Дан анализ некоторых программ и учебников по окружающему миру для начальной школы с точки зрения возможности формирования валеологической культуры младших школьников. Рассмотрены виды и формы учебной деятельности, методические приемы, рекомендуемые авторами данных программ. Также предложен анализ программ внеурочной деятельности, направленных на формирование валеологической культуры учащихся. Сделан вывод об ограниченности возможностей урочной деятельности для формирования ценностного отношения к здоровью у младших школьников и о недостатке программ внеурочной деятельности, направленных на формирование валеологической культуры обучающихся.

Ключевые слова: валеологическая культура, отношение к здоровью, младшие школьники, образовательная программа, внеурочная деятельность.

**Raisa Vasilevna Morozova,
Irina Ivanovna Malozemova**
Yekaterinburg

**Methodological features of the formation of valeological culture
of primary schoolchildren**

The article discusses the features of the content and methods of formation of valeological culture of primary school students. The article analyzes the requirements of the Federal state educational standard for the results of mastering the basic educational program of primary General education as well as the content of the approximate basic educational program of primary General education in terms of forming attitudes to health. An analysis of some programs and textbooks on the surrounding world for primary schools from the point of view of the possibility of forming a valeological culture of younger students is given. The types and forms of educational activities, methodological techniques recommended by the authors of these programs are considered. The analysis of extracurricular activities aimed at the formation of valeological culture of students is also offered. The conclusion is made about the limited opportunities of regular activities for the formation of a value attitude to health in primary school children and the lack of extracurricular programs aimed at the formation of valeological culture of students.

Keywords: valeological culture, attitude to health, primary school students, educational program, extracurricular activities.

Воспитание здорового ребенка является важнейшей социально-педагогической задачей, стоящей перед системой образования нашей страны. В то же время мониторинг состояния здоровья первоклассников показывает значительный рост числа детей с изначально низким уровнем здоровья, также существует тенденция его ухудшения в процессе обучения детей в школе. В связи с этим проблема ценностного отношения обучающихся к здоровью, здоровому образу жизни становится все более актуальной.

Работу по сохранению здоровья обучающихся необходимо начинать в начальной школе, когда закладываются стереотипные модели поведения и формируется стиль жизни. Важно, чтобы младшие школьники получили элементарные представления о способах укрепления и сохранения здоровья, осознали его как одну из ключевых жизненных ценностей и приобрели здоровые привычки, которые позже превратятся в осознанные поведенческие модели.

Анализ литературы свидетельствует о большом внимании, которое исследователи уделяют

проблеме сохранения здоровья детей. Особенно остро проблемы здоровья младших школьников рассматриваются в исследованиях М.М. Безруких, Н.Ф. Дика, Г.К. Зайцева, Н.В. Третьяковой и др. Одним из средств решения проблемы ухудшения здоровья школьников исследователи считают формирование у обучающихся валеологической культуры, которая позволит сохранить и укрепить их здоровье и мотивировать к ведению здорового образа жизни.

Валеология представляет собой научное направление, возникшее на стыке медицины, биологии и педагогики, направленное на изучение физиологических, психологических механизмов, обеспечивающих поддержание, сохранение здоровья человека и профилактику вредных привычек и заболеваний. Педагогическая валеология решает основную задачу: укрепление и сохранение здоровья подрастающего поколения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального об-

щего образования основная образовательная программа реализуется через организацию урочной и внеурочной деятельности. ФГОС НОО определяет необходимость формирования валеологической культуры младших школьников.

Так, личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать формирование установки на здоровый образ жизни. Предметные результаты освоения основной образовательной программы по окружающему миру – освоение норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде, по физической культуре – формирование первоначальных представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья, овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры и т.д.).

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна обеспечивать: пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью); формирование установок на использование здорового питания; использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом; соблюдение здоровьесозидающих режимов дня; формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей; развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены; формирование основ здоровьесберегающей учебной культуры.

Планируемые результаты освоения примерной основной образовательной программы начального общего образования по окружающему миру [4] включают следующие положения:

- выпускник научится понимать необходимость здорового образа жизни, соблюдения правил безопасного поведения; использовать знания о строении и функционировании организма человека для сохранения и укрепления своего здоровья;

- выпускник получит возможность научиться пользоваться простыми навыками самоконтроля самочувствия для сохранения здоровья; осознанно соблюдать режим дня, правила рационального питания и личной гигиены.

В содержание освоения курса «Окружающий мир» должны входить следующие разделы: общее представление о строении тела человека; системы органов (опорно-двигательная, пищеварительная, дыхательная, кровеносная, нервная, органы чувств), их роль в жизнедеятельности организма; гигиена систем органов; измерение температуры тела человека, частоты пульса; личная ответственность каждого человека за состояние своего здоро-

вья и здоровья окружающих его людей; ценность здоровья и здорового образа жизни; режим дня школьника, чередование труда и отдыха в режиме дня; личная гигиена; физическая культура, закаливание, игры на воздухе как условие сохранения и укрепления здоровья.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни в соответствии с определением ФГОС НОО [7] – комплексная программа формирования у обучающихся знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребенка.

В задачи программы входят следующие:

- сформировать представление о позитивных и негативных факторах, влияющих на здоровье;

- дать представление с учетом принципа информационной безопасности о негативных факторах риска для здоровья детей (сниженная двигательная активность, инфекционные заболевания, переутомление и т.п.), о существовании и причинах возникновения зависимостей от табака, алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ, об их пагубном влиянии на здоровье;

- научить школьников выполнять правила личной гигиены и развить готовность на их основе самостоятельно поддерживать свое здоровье;

- сформировать представление о правильном (здоровом) питании, его режиме, структуре, полезных продуктах;

- сформировать представление о рациональной организации режима дня, учебы и отдыха, двигательной активности, научить ребенка составлять, анализировать и контролировать свой режим дня;

- научить осознанному выбору поступков, стиля поведения, позволяющих сохранять и укреплять здоровье.

В начальной школе основным направлением программы в урочной и внеурочной деятельности выступает опыт применения оценочных умений и ценностных ориентаций, норм поведения, направленных на сохранение здоровья, формируемый усилиями всех учебных предметов.

Работа с обучающимися по формированию здорового образа жизни включает:

- внедрение дополнительных образовательных курсов, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни в учебный процесс или внеурочную деятельность;

- лекции, беседы, консультации по проблемам сохранения и укрепления здоровья обучающихся, профилактике вредных привычек;

- проведение дней здоровья, конкурсов, экологических троп, праздников и других активных мероприятий, направленных на экологическое просвещение, пропаганду здорового образа жизни.

В урочной и внеурочной деятельности могут использоваться следующие виды учебной деятельности: ролевые игры, проблемно-ценностное и досуговое общение, проектная деятельность, социально-творческая и общественно полезная практика.

Формы учебной деятельности, используемые при реализации программы: исследовательская работа во время прогулок, в музее, деятельность классной или школьной газеты по проблемам здоровья или охраны природы, мини-проекты, дискуссионный клуб, ролевые ситуационные игры, практикум-тренинг, спортивные игры, дни здоровья.

Таким образом, ФГОС НОО, примерная основная образовательная программа начального общего образования предлагают для освоения обучающимися широкое содержание материала о здоровье и ориентируют педагога на формирование валеологической культуры младших школьников в урочной и внеурочной деятельности.

Проанализируем некоторые программы и учебники по окружающему миру с точки зрения возможности формирования валеологической культуры младших школьников.

Одной из основных задач реализации курса «Окружающий мир» в УМК «Школа России» (автор А.А. Плешаков [3]) является задача формирования модели здоровьесберегающего и безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных ситуациях. В содержание раздела «Правила безопасной жизни» включено рассмотрение следующих вопросов:

- ценность здоровья и здорового образа жизни;
- личная ответственность каждого человека за сохранение и укрепление своего здоровья;
- режим дня школьника, чередование труда и отдыха в режиме дня; личная гигиена;
- физическая культура, закаливание, игры на воздухе как условие сохранения и укрепления здоровья;
- забота о здоровье и безопасности окружающих людей – нравственный долг каждого человека.

В 1 классе для формирования валеологической культуры детей изучаются темы: «Зачем мы спим ночью?», «Почему нужно есть много овощей и фруктов?», «Почему нужно чистить зубы и мыть руки?». В учебнике 2 класса имеется раздел «Здоровье и безопасность», 2 урока из которого посвящены формированию валеологической культуры учащихся. Здесь рассматриваются вопросы о внешнем и внутреннем строении тела человека, правилах питания и личной гигиены, необходимости соблюдения режима дня. В учебнике 3 класса раздел «Мы и наше здоровье» более обширный. На эту тему отведено 8 уроков, на которых строение организма человека рассматривается более подробно, изучаются функции отдельных органов, правила ухода за ними. Дети получают представление о правильном питании, значении физкультуры и спорта, закаливания для укрепления здоровья, здоровом образе жизни.

При изучении тем о здоровье младшие школьники получают новую информацию из текстов учебника, выполняют практические задания (посчитать удары пульса, измерить свой рост и вес; составить режим дня; изучить этикетки на упаковках продуктов и др.); рассматривают и обсуждают картинки; создают модели (модель-апликация «Внутреннее строение тела человека»); участвуют в проектной деятельности (проект «Школа кулинаров»).

Основная цель обучения предмету «Окружающий мир» в УМК «Начальная школа 21 века» (автор Н.Ф. Виноградова [1]) – представить в обобщенном виде культурный опыт человечества, систему его отношений с природой и обществом и на этой основе формировать у младшего школьника понимание общечеловеческих ценностей и конкретный социальный опыт, умения применять правила взаимодействия во всех сферах окружающего мира. Здесь к общечеловеческим ценностям относятся и ценность здоровья (психического, физического, духовного, нравственного), здорового образа жизни.

Одна из содержательных линий курса – «Человек как биологическое существо» – предполагает знакомство учащихся с внешним и внутренним строением человеческого тела, формирование представления о здоровье, здоровом образе жизни.

В программе 1 класса данная содержательная линия представлена разделом «Ты и твоё здоровье» (5 ч.). Первоклассники знакомятся с понятием «здоровье», правилами личной гигиены, охраной органов чувств, способами закаливания и укрепления здоровья, режимом дня, режимом питания, необходимостью двигательной активности. Во 2 классе линия продолжается разделом «Кто ты такой?» (12 ч.). Здесь углубляются и расширяются представления детей об организме человека и здоровье, обсуждаются вопросы организации рационального режима дня, правильного питания, организации труда и отдыха, правильного поведения во время болезни.

В 4 классе дети изучают большой раздел «Человек – живое существо», в котором достаточно подробно знакомятся с органами и системами органов человека, органами чувств и их значением в жизни человека. На тему «Твое здоровье» отведено в разделе 6 часов. Основное внимание здесь уделяется вопросам организации режима дня и его значения для здоровья человека, рассмотрению правил отдыха и питания, а также закаливания; школьники знакомятся с понятием здорового образа жизни, вредными привычками и способами их предупреждения.

При изучении данных тем широко используются такие методические приемы, как обсуждение, работа с текстами, заданиями, иллюстрациями учебника; дидактические игры, игры-соревнования в спортивном зале, ролевые игры, проблемные задачи. Младшие школьники выполняют большое количество практических заданий: демонстрируют

правильные позы при чтении, просмотре телевизора, определяют время по часам (1 класс); составляют памятки «Режим дня», «Что полезно для организма, что вредно», проводят опыты по определению состава продуктов (2 класс), проводят опыты по измерению частоты пульса и сердечных сокращений, проверке обоняния (4 класс).

Анализ некоторых программ курса «Окружающий мир» и учебников позволяет сделать вывод о том, что возможности формирования валеологической культуры младших школьников в урочной деятельности ограничены. Невозможно выделить для этого достаточное количество часов в небольшом курсе (66-68 часов в год); время самого школьного урока также ограничено; в учебной деятельности сложно использовать подвижные, активные формы работы; также сложно выделить достаточно времени для самостоятельной творческой деятельности школьников. Все это приводит к необходимости использовать внеурочную деятельность в целях формирования валеологической культуры учащихся.

Во многих УМК начальной школы предложены примерные программы внеурочной деятельности. Рассмотрим некоторые из программ, направленные на формирование валеологической культуры младших школьников.

В рамках УМК «Школа России» предлагаются такие программы внеурочной деятельности, как программа «Гармоничное развитие детей средствами гимнастики» (автор И.А. Винер и др.); программы внеурочной спортивно-оздоровительной деятельности «Корректирующая гимнастика», «Секция боевых искусств» (П.В. Степанов, С.В. Сизяев, Т.Н. Сафронов), авторский курс «Шахматная школа» (А.А. Тимофеев); «Плавание» (В.А. Горский); «Спортивный туризм» (Д.В. Смирнов). Все названные программы спортивно-оздоровительного направления и предназначены для оздоровительной работы с детьми в процессе освоения ими определенного вида спорта.

Программа игровой деятельности «Игра» (Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов) является продолжением учебного предмета «Физическая культура». Она способствует нормализации психофизического состояния младших школьников, общению их к занятиям физкультурой, здоровому образу жизни через участие в играх различного рода: подвижных, интеллектуально-познавательных, настольных, играх-драматизациях, ситуативных играх-упражнениях.

Интересной представляется программа курса внеурочной деятельности «Наши спортивные достижения» (Р.Г. Чуракова, А.М. Соломатин) (УМК «Перспективная начальная школа») [2]. Цель программы: обеспечить формирование у обучающихся 2-4 классов умений сохранения и укрепления собственного здоровья и окружающих. Основная идея программы заключается в

организации под руководством учителя физкультуры внеурочной деятельности инициативной группы учеников – разработчиков проекта по разработке, подготовке и проведению для всех учеников начальной школы и их родителей спортивного праздника «День здоровья и спорта». Форма организации – проектная командная деятельность. Курс рассчитан на один учебный год. Содержание его составляют: отработка в течение учебного года техники выполнения испытаний комплекса ГТО; обсуждение значимости соблюдения режима дня и составление режима дня для каждого участника проекта; пропаганда значимости двигательной активности и здорового образа жизни среди учеников начальных классов и т.д.

Из программ, предложенных в УМК «Начальная школа 21 века», необходимо назвать программу факультатива «Юный турист: изучаю родной край» [6]. Организация факультатива предполагает взаимодействие и преемственность физкультурно-оздоровительного, научно-познавательного и военно-патриотического направлений. Программа туристической деятельности с младшими школьниками тесно связана с содержанием следующих учебных дисциплин: «Окружающий мир», «Физическая культура», «Литературное чтение», «Технология» и др. Цель реализации данной программы состоит в развитии познавательной, двигательной и коммуникативной активности учащихся, укрепление их физического и психоэмоционального здоровья. В содержание деятельности входят: наблюдения за явлениями природы и социальной средой в ближайшем окружении обучающегося; изучение природного и культурно-исторического наследия России; способы организации безопасной жизнедеятельности человека в природной и социальной среде; двигательная деятельность общеразвивающей направленности в процессе занятий туризмом. В процессе этой деятельности укрепляется здоровье, совершенствуются физические и морально-волевые качества, обеспечивается ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни.

Отметим также программу «Страна здоровья», предложенную в УМК «Планета знаний» (автор Н.В. Ерхова) [5]. Цель данной программы, разработанной для учащихся 3-4 классов, – формирование у школьников ценностного отношения к здоровому образу жизни, который является условием полноценного развития и нормальной жизни человека. Программа опирается на базовые программы: курса «Окружающий мир (человек, природа, общество)» и курса «Физическая культура». В содержании программы отражены вопросы формирования валеологической культуры младших школьников: знания о строении и функционировании собственного тела, навыки выполнения гигиенических процедур, правила питания, отдыха, двигательной активности, профилактика вредных привычек.

Таким образом, анализ некоторых программ курса «Окружающий мир» и учебников позволяет сделать вывод о том, что возможности формирования валеологической культуры младших школьников в урочной деятельности ограничены. Это при-

водит к необходимости активно использовать в этих целях внеурочную деятельность. В то же время ощущается недостаток программ внеурочной деятельности, направленных на формирование валеологической культуры учащихся начальных классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир. 1-4 классы : программа / Н. Ф. Виноградова. – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Образовательная программа начального общего образования «Перспективная начальная школа» / под ред. проф. Р.Г. Чураковой. – Москва : Академкнига/Учебник, 2015. – 115 с. – Текст : непосредственный.
3. Плешаков, А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / А. А. Плешаков. – Москва : Просвещение, 2014. – 205 с. – Текст : непосредственный.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования : одобрена решением федер. учеб.-метод. объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15. – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/ (дата обращения: 05.01.2020). – Текст : электронный.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа. 1-4 классы. Учебно-методический комплект «Планета знаний» : прогр. внеуроч. деятельности в начал. шк. – Москва : Астрель, 2012. – 190 с. – Текст : непосредственный.
6. Сборник программ внеурочной деятельности : 1-4 классы / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – Москва : Вентана-Граф, 2011. – 168 с. – Текст : непосредственный.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 01.01.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Vinogradova N. F. Okruzhajushhij mir. 1-4 klassy: programma [The world around us. 1-4 grades]. Moscow: Ventana-Graf, 2015. 192 p.
2. Churakova R.G. (ed.) Obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija «Perspektivnaja nachal'naja shkola» [[Educational program of primary general education “Perspective primary school”]. Moscow: Akademkniga/Uchebnik, 2015. – 115 p.
3. Pleshakov A.A. Okruzhajushhij mir. Rabochie programmy. Predmetnaja linija uchebnikov sistemy «Shkola Rossii». 1-4 klassy: posobie dlja uchitelej obshheobrazovat. organizacij [The world around us. Work programs. Subject line of textbooks of the “School of Russia” system. 1-4 grades]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 205 p.
4. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija: odobrena resheniem feder. ucheb.-metod. ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol ot 08.04.2015 № 1/15 [Approximate basic educational program of primary general education]. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/ (Accessed 05.01.2020).
5. Programmy obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Nachal'naja shkola. 1-4 klassy. Uchebno-metodicheskij komplekt «Planeta znanij»: progr. vneuroch. dejatel'nosti v nachal. shk. [Programs of educational institutions. Elementary School. 1-4 grades. Educational-methodical kit “Planet of Knowledge”]. Moscow: Astrel', 2012. 190 p.
6. Vinogradova N.F. (ed.) Sbornik programm vneurochnoj dejatel'nosti: 1-4 klassy [Collection of programs of extracurricular activities]. Moscow: Ventana-Graf, 2011. 168 p.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija (poslednjaja redakcija) [Federal State Educational Standard of Primary General Education (last edition)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (Accessed 01.01.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Р.В. Морозова, магистрант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: morozovarv@yandex.ru.

И.И. Малоземова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения естественным, математике и информатике в период детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: maloz.65@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2858-2327.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

R.V. Morozova, Undergraduate, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: morozovarv@yandex.ru.

I.I. Malozemova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology teaching science, mathematics and computer science during childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: maloz.65@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2858-2327.

**Александра Владимировна Перфильева,
Оксана Александровна Кириллова**
г. Шадринск

Метод проектов как механизм развития одаренности школьников

Данная статья посвящена проблемам развития и работы с одаренными школьниками по математике в кружковой деятельности. Идея развития и обучения одаренных детей отражена в «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» утвержденная президентом 3 марта 2012 года, где представлены основные цели и принципы выявления и развития таких детей. Выделены понятия одаренные дети, детская одаренность в психологии и педагогике. Представлены требования к использованию метода проектов для развития одаренных школьников.

Ключевые слова: одаренность, школьники, метод проектов, математика.

**Alexandra Vladimirovna Perfilieva,
Oksana Alexandrovna Kirillova**
Shadrinsk

The project method as a mechanism for the gifted students' development

This article is devoted to the problems of development and work with gifted students in mathematics in hobby groups. The idea of developing and teaching gifted children is reflected in the "Concept of a nationwide system for identifying and developing young talents" approved by the President on March 3, 2012, which presents the main goals and principles for identifying and developing such children. The concepts of gifted children, children's giftedness in psychology and pedagogy are highlighted. The requirements for the use of the project method for the development of gifted students are presented.

Keywords: giftedness, schoolchildren, project method, mathematics.

На сегодняшний день в нашей стране реализация креативного потенциала молодежи является социальным заказом государства. Важнейшим аспектом деятельности учебных заведений стало поиск, выявление, развитие и работа с одаренными и способными детьми. В современном мире необходимо научить ребенка быть конкурентоспособным, уметь отстаивать свои мысли, реализовывать свои идеи. Данная идея была отражена в «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» утвержденная президентом 3 марта 2012 года [3]. Данный документ определяет основные принципы и задачи выявления и развития молодых талантов.

Среди необычных явлений природы одно из первостепенных мест занимает детская одаренность. На протяжении нескольких столетий многие педагоги занимались вопросами диагностики и развития таких детей. На современном этапе развития общества интерес к детской одаренности продолжает расти. Данный вопрос интересен как для общеобразовательных организаций, так и для учреждений дополнительного образования. Такое внимание к данному вопросу обусловлено потребностями общества в неординарных креативных личностях. Нестабильность окружающего мира требует от человечества высокой активности, умений и способностей нестандартно мыслить и быстро находить эффективное решение проблемы. С этим могут справиться именно высокоодаренные личности, способные принести много пользы для общества [4; 9].

Одним из методов развития творческого потенциала одаренных школьников является метод

проектов. Данный метод является не новым, его часто используют в учебном процессе, но вот в школе на уроках математики учителя редко его применяют, т.к. он занимает много времени. Поэтому новизной нашего исследования является то, что мы этот метод применяем у себя в программе дополнительного образования при подготовке школьников к олимпиадам по математике.

Прежде чем говорить о потенциале проектной деятельности для развития одаренности определимся с понятиями, признаками и видами.

В современной психологии выделяется два понятия: одаренные дети и детская одаренность. Под одаренными детьми понимают группу детей, которые обгоняют своих ровесников в развитии. Детская же одаренность, наоборот, не предполагает какого-либо отбора, а считает, что любой ребенок обладает интеллектуально-творческим потенциалом.

В педагогике под одаренностью обычно понимают качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [6].

В соответствии с «Рабочей концепцией одаренности» признаки одаренности определяются двумя аспектами поведения одаренного школьника: мотивационный и инструментальный.

Мотивационный признак определяет природу отношений ребенка к окружающему миру и к своей деятельности.

Инструментальный признак определяет природу способов деятельности.

Среди признаков мотивационного поведения одаренного ребенка выделяют:

- высокая чувствительность к звукам, запахам, цвету, растениям, формам деятельности (познавательной, художественной, исследовательской и т.д.);

- высокие когнитивные потребности, выражающиеся в повышенной любознательности, готовности выйти за рамки требований учебно-познавательной деятельности;

- повышенный интерес к некоторым видам и областям деятельности, некоторым предметам, увлеченность каким-либо делом; проявляют большую усидчивость и устремленность, заинтересованность парадоксальной и необычной научной информацией; не принимают и отвергают шаблоны и стереотипы;

- высокие требования к своей деятельности, готовность ставить перед собой сложнейшие задачи и стремления в их достижении, тяготение к самосовершенствованию, самообучению и саморазвитию.

К признакам инструментальной стороны поведения одаренного школьника можно отнести:

- легкое усвоение методов и средств осуществления различных видов деятельности, ее успешная реализация;

- открытие и использование новейших и наиболее эффективных способов и приемов деятельности для разрешения насущных ситуаций;

- углубленное изучение какой-то предметной области, выдвижение на ее основе новых задач деятельности, сосредоточенных на иное видение ситуации и ее дальнейшее успешное решение [1].

Способность школьника к творчеству – огромный дар природы, которым одарен каждый ученик в разной степени, причем диапазон этих различий велик: от умственной отсталости до одаренности. В связи с чем в концепции образования появилось две глобальные задачи:

- разработка системы развития и обучения одаренных школьников;

- разработка эмпирических мер, сконцентрированных на развитии умственного потенциала любого ученика в области образования.

Обе эти задачи, с точки зрения системного подхода, можно разделить на четыре направления:

- концепция одаренности;

- диагностирование одаренности;

- прогнозирование развития;

- концепция развития в сфере образования [2].

Не сложно заметить, что каждое последующее направление не может быть решено без предыдущего, т.е. все они тесно взаимосвязаны между собой.

Считается, что каждый ученик одарен в какой-либо области, но всякий из них требует особого подхода в развитии и обучении.

В своей кружковой работе с одаренными школьниками по математике мы применяем решение проблемных ситуаций, решение частично-поисковых и творческих задач, написание проектов и др., т.к. такие школьники проявляют особый интерес в исследовательской и поисковой деятель-

ности. Такие виды работ дают возможность погрузить их в творческий процесс, научить делать открытия в области математики, активизирует умственный труд и самопознание. В своей работе мы очень часто применяем именно метод проектов. Что же это такое и как с ним работать?

Проект – это модель некоторого объекта или вида, а проектирование – это процесс разработки проекта [10].

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [8].

Применение метода проектов в кружковой работе имеет множество положительных преимуществ. Данный метод относят к технологиям компетентностно-ориентированное обучения. Его применение позволяет активизировать познавательный интерес у школьников, развивать творческие способности. Кроме того, он позволяет учитывать интересы школьников в математике, уровень их одаренности и в зависимости от этого предлагать ученикам разные виды работ по проекту: анализ и нахождение решения прикладной задачи, исследование интересующего вопроса по математике и выступление с докладом с защитой своих выводов. Так же этот метод дает возможность одаренному школьнику развивать свои способности и при этом учиться с одноклассниками, оставаясь в привычной для него социальной среде. Проектная деятельность – это еще и форма воспитания, позволяющая ученикам еще больше проявить свои способности в разных областях математики. Исследуя интересующий школьников вопрос по математике, т.е. выполняя проект, ученики знакомятся с методами научной работы, участвуют в исследованиях, что придает им уверенности в своих силах, позволяет им самоутверждаться, получать удовольствие от успеха выполненной работы [7].

В ходе выполнения проектов, одаренные школьники совершенствуют математическое мышление, самостоятельность, учатся получать необходимый материал, предвидеть развитие проекта на несколько шагов, находить неординарные решения, справляться самим с возникшими проблемами. Конечно же, вся эта работа требует применения уже приобретенных знаний и умений в новых условиях, развитие иных способов деятельности, на основе полученных ранее.

Начиная работу с использованием метода проектов необходимо, прежде всего, познакомиться с требованиями к нему, выделенные Е.С. Полат:

- наличие интересной для школьников в плане исследования проблемы, которая потребует от них интегрированных знаний, умений найти решение поставленной задачи;

– прикладная, общетеоретическая, когнитивная значимость предполагаемых достижений;

– самостоятельная (личностная, парная, коллективная) деятельность школьников;

– демонстрация результатов деятельности учащихся на каждом этапе в основной части проекта;

– применение исследовательских методов с построенных в определенной последовательности действий:

а) формулировка проблемы и задач исследования;

б) выдвижение гипотезы;

в) обдумывание способов представления результатов;

г) сбор, систематизация и анализ материалов;

д) подведение итогов, представление результатов;

е) заключение, идеи новых проблем [5].

Целью метода проектов является – создать необходимые условия для одаренных школьников, при которых они смогут самостоятельно приобретать необходимые им знания, развивать исследовательские умения, находить креативные решения возникших проблем.

Школьники интересны такой формат работы, они узнают много нового о математике.

В 2019-2020 году школьники, обучающиеся по программе дополнительного образования по подготовке к олимпиадам по математике, выполнив проекты, приняли участие в Фестивале проектов по математике для школьников, организованного ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» в г. Екатеринбурге.

Школьникам интересно было отстаивать свою точку зрения на исследуемую им тему, послушать другие выступления.

Таким образом, метод проектов на практике приводит к изменению позиции педагога в учебном процессе. Он не дает готовые знания ученику, а учит его находить самостоятельно, что является необходимым одаренным школьникам для их дальнейшего становления и развития.

Данная статья написана в рамках внешнего гранта «Теория и практика организации работы с одаренными детьми по математике» сетевого взаимодействия ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/124/877/1219/03bogoyavlenskaya46-68.pdf> (дата обращения: 08.08.2020). – Текст : электронный.
2. Иванова, Е.А. Психологические особенности одаренных детей и их психолого-педагогическое сопровождение / Е.А. Иванова. – Москва, 2006. – Текст : непосредственный.
3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов : утв. Президентом РФ 03.04.2012 N Пр-827. – URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (дата обращения: 01.08.2020). – Текст : электронный.
4. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина. – Москва : МОДЭК, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / сост. Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – Текст : непосредственный.
6. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – Москва : Восток, 2003. – 274 с. – Текст : непосредственный.
7. Полат, Е.С. Типология телекоммуникационных проектов / Е.С. Полат. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 34-41.
8. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2010. – 193 с. – Текст : непосредственный.
9. Савенков, А.И. Детская одаренность и проблема содержания дошкольного образования / А.И. Савенков. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 12. – С. 2-9.
10. Чечель, И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям / И.Д. Чечель. – Текст : непосредственный // Методология учебного проекта. – Москва : МИПКРО, 2001. – 201 с.

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaja D.B. Rabochaja koncepcija odarennosti [Working concept of giftedness]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/124/877/1219/03bogoyavlenskaya46-68.pdf> (Accessed 08.08.2020).
2. Ivanova E.A. Psihologicheskie osobennosti odarennyh detej i ih psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie [Psychological characteristics of gifted children and their psychological and pedagogical support]. Moscow, 2006.
3. Koncepcija obshhenatsional'noj sistemy vyjavlenija i razvitija molodyh talantov: utv. Prezidentom RF 03.04.2012 N Pr-827. [Concept of a nationwide system for identifying and developing young talents]. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (Accessed 01.08.2020).
4. Matjushkin A.M. (ed.) Odarennost' i vozrast. Razvitie tvorcheskogo potenciala odarennyh detej: ucheb. posobie [Endowment and age. Development of the creative potential of gifted children]. Moscow: MODJeK, 2004. 192 p.

5. Polat E.S. (eds.) *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija: ucheb. posobie* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Akademiya, 2002.
6. Tul'kibaeva N.N. (eds.) *Pedagogicheskaja jenciklopedija: aktual'nye ponjatija sovremennoj pedagogiki* [Pedagogical encyclopedia: actual concepts of modern pedagogy]. Moscow: Vostok, 2003. 274 p.
7. Polat, E.S. *Tipologija telekommunikacionnyh proektov* [Typology of telecommunication projects]. *Nauka i shkola* [Science and School], 1997, no. 4, pp. 34-41.
8. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Akademiya, 2010. 193 p.
9. Savenkov A.I. *Detskaja odarennost' i problema sodержaniya doshkol'nogo obrazovanija* [Children's endowment and the problem of the content of preschool education]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1999, no. 12, pp. 2-9.
10. Chechel' I.D. *Pedagogicheskoe proektirovanie: ot metodologii k realijam* [[Pedagogical design: from methodology to reality]. *Metodologija uchebnogo proekta* [Training project methodology]. Moscow: MIPKRO, 2001. 201 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Перфильева, студентка 5 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sasha.perfilieva@yandex.ru.

О.А. Кириллова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: 970013@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2094-2156

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Perfilieva, 5th year student of the Faculty of Informatics, Mathematics and Natural Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sasha.perfilieva@yandex.ru.

O. A. Kirillova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 970013@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2094-2156

УДК 378

**Екатерина Александровна Петрова,
Светлана Олеговна Макеева**
г. Екатеринбург

**Опыт использования портфолио обратной связи в реализации практического
курса английского языка**

Статья посвящена применению языкового портфолио, а именно портфолио обратной связи, как эффективного средства формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам в условиях дистанта. Представлен опыт организации внутривузовского конкурса портфолио обратной связи на 2-4 курсах Института иностранных языков на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». Также в статье описано положение конкурса; рассмотрены результаты анкетирования студентов и преподавателей, проанализирована динамика наполнения портфолио; определено функциональное назначение конкурса в рамках общей подготовки будущих специалистов языкового направления. Перечислены основные разделы портфолио обратной связи, предложенные в ходе организации конкурса с учетом авторского предложения его участников. Определены перспективные направления дальнейшего использования языкового портфолио.

Ключевые слова: дистанционное обучение, языковое портфолио, портфолио обратной связи, практический курс английского языка, познавательная деятельность, конкурс портфолио.

**Ekaterina Alexandrovna Petrova,
Svrtlana Olegovna Makeeva**
Yekaterinburg

The experience of implementation of feedback portfolio in English for General Purposes

The article focuses on the use of language portfolio, namely feedback portfolio, as an effective means of forming the students' self-educational competence at university in the process of teaching foreign languages in the context of distant education. The procedure of intramural feedback portfolio contest is presented, the participants of which were 2-4 year students of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University. The article describes the contest rules and regulations; considers the results of a survey of students and teachers; analyzes the dynamics of creating the portfolio. The functional purpose of the competition is also determined as part of language specialists' training. The main sections of feedback portfolio proposed during the organization of the contest are listed taking into account the participants' proposals. Perspective directions of further use of language portfolio are identified.

Keywords: distant education, language portfolio, feedback portfolio, English for General Purposes, cognitive activity, portfolio contest.

Изменение формы преподавания профессиональных дисциплин в вузах, переход студентов очной формы обучения на дистант вызвали необходимость поиска новых приемов и технологий обучения. Языковые дисциплины, на наш взгляд, наиболее остро нуждаются в обновлении методического инструментария.

Одним из предсказуемых направлений развития методики преподавания языковых дисциплин в условиях дистанта является развитие современных информационных технологий, и, в частности, систематического применения электронного языкового портфолио.

В отечественных научных исследованиях «языковой портфель» (или эквивалентный ему термин «языковое портфолио») рассматривается как многофункциональный и гибкий педагогический или лингводидактический инструмент, характеризующийся открытой и вариативной структурой [3, С. 705].

В исследованиях отмечается, что портфолио представляет собой отчет по процессу обучения о том, что усвоил студент, как проходил процесс обучения, как он думает, анализирует и синтезирует свой собственный продукт, как он взаимодействует с другими участниками образовательного процесса. Отмечается также, что портфолио может показать уровень учебных, исследовательских и практических навыков студентов [4, С. 71].

Вопрос использования электронного портфолио вызывает стабильный интерес исследователей, что подтверждается рядом работ таких авторов, как А.С. Тикуркина, В.Ю. Переверзев, Т.Ю. Иванченко, О.Л. Горегляд, И.В. Шалыгина, Т.В. Бобровская, Н.Ф. Порожняк, С.В. Тансунова [7; 4; 3; 2; 8; 1; 5; 6].

В перечисленных работах в равной степени представлены различные типы языковых портфо-

лио. Акцент на портфолио обратной связи (feed-back портфолио) делается в единичных публикациях [9; 10]; на наш взгляд, методический потенциал данного вида портфолио не раскрыт в полной мере, тогда как в условиях дистанта он является эффективным инструментом самомониторинга и самокоррекции.

Данное портфолио представляет собой инструмент обратной связи в учебном процессе по иностранному языку; включает в себя материалы выполненных учебных заданий, которые фиксируют степень сформированности различных компетенций иноязычного речевого общения. Этот тип языкового портфеля служит для того, чтобы по результатам выполнения определенных учебных заданий осуществлять обратную связь и на основании оценки результата проводить необходимую коррекцию самостоятельной учебной деятельности [2].

Feed-back портфолио, с нашей точки зрения, можно считать одним из эффективных средств формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам. Именно поэтому на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» нами было организовано конкурсное мероприятие по feed-back портфолио на 2–4 курсах Института иностранных языков.

Работа над конкурсом началась с проведения анкетирования для выявления заинтересованности студентов и преподавателей, а также определения необходимости в использовании языкового портфеля. Целью данного опроса являлось получение информации об осведомленности студентов и преподавателей о языковом портфеле, его функциях и возможностях использования.

В анкетном опросе участвовали 37 студентов и 13 преподавателей. Результаты обработки анкет представлены ниже.

Таблица 1.

Анкета для студентов

Вопросы анкеты	Ответы	Количество студентов, (%)
Имеете ли вы представление о языковом портфеле и его функциях?	Да	10,8
	Нет	51,4
	Скорее да, чем нет	21,6
	Скорее нет, чем да	16,2
Как вы думаете, ваша папка по практическому курсу иностранного языка является языковым портфелем?	Да	40,5
	Нет	21,6
	Затрудняюсь ответить	37,8
Есть ли в вашей папке работы, которыми вы гордитесь?	Да	51,4
	Нет	48,6
Как вы организуете работу над ошибками?	Смотрю на исправления и сразу же забываю о них	29,7
	Корректирую работу по замечаниям преподавателей	54,1

	Регулярно делаю обзор ошибок, чтобы минимизировать ошибки в дальнейшем	16,2
Преподаватель иногда не видит или теряет выполненные задания в моей папке	Да	27
	Нет	73

Полученные результаты анкетирования свидетельствовали о том, что большая часть студентов не знают, что такое языковой портфель, какие функции он выполняет. Можно предложить, что это связано с тем, что они не имели опыта работы с таким видом портфолио. Меньше половины респондентов определяют папку по практическому

курсу иностранного языка как языковой портфель, остальные дали отрицательный ответ или испытывают затруднение, отвечая на данный вопрос.

Обработка анкет ограниченного количества преподавателей позволяет сделать неожиданный вывод – представления респондентов-учителей о языковом портфеле оказались близки к студенческим.

Таблица 2.

Анкета для преподавателей

Вопросы анкеты	Ответы	Количество преподавателей, (%)
Используете ли вы языковой портфель?	Да	25
	Нет	75
Считаете ли вы папки с работами студентов на дистанционном обучении языковым портфолио?	Да	25
	Нет	25
	Затрудняюсь ответить	50
Как вы относитесь к конкурсу языковых портфелей?	Положительно, поможет систематизировать материал	41,7
	Отрицательно, лишняя трата времени	8,3
	Затрудняюсь ответить	50
Встречаются ли в папках студентов работы хорошего уровня, которые хотели бы использовать в дальнейшем в учебном процессе?	Да	41,7
	Нет	16,7
	Затрудняюсь ответить	41,7

Из данной таблицы мы видим, что большая часть респондентов не практикует использование языкового портфеля. В целом портфолио воспринимается и используется как сборник дополнительных творческих заданий по темам/модулям учебника, что безусловно важно, так как способствует развитию речевых умений в новых ситуациях, развитию умений выбора, самостоятельности и творческого начала.

Проанализировав результаты анкетирования, мы приступили к разработке положения конкурсного мероприятия. Рассмотрим его подробнее.

Конкурс носил открытый характер и проводился в 2 этапа – отборочный и финальный. Отборочный тур проводился в группах 2-4 курсов направлений подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили: французский и английский языки/ немецкий и английский языки/английский и немецкий языки. По результатам отборочного тура в каждой группе отбирались 2-3 участника, которые представляли свои портфолио в финале.

Электронное feed-back портфолио имело следующую форму:

Раздел № 1. "Мои работы"

Данный раздел представляет собой полное структурированное собрание учебных, творческих и проектных работ обучающихся по дисциплине «Практический курс 1 (2) ИЯ за период с 17.03 по 20.05 2020 г. Структура данного раздела является авторским предложением участников конкурса.

Раздел № 2. «Моя работа над ошибками»

Раздел содержит данные мониторинга и коррекции ошибок за отчетный период.

Раздел № 3. Презентация портфолио

Презентация портфолио представляет собой самозапись речи конкурсантов на иностранном языке длительностью 3-5 минут и отражает следующие содержательные компоненты:

- а) чему научил дистант?
- б) работы, которыми я горжусь;
- в) отзывы и пожелания по организации преподавания практического курса английского языка на дистанте.

В конкурсе используется накопительная система оценки. Оценивается содержание и структура портфолио: полнота представления материалов, аргументированность, четкость структуры, систематизация информационных разделов.

Максимальная оценка за каждый критерий – 3 балла. По данным ссылкам можно ознакомиться с результатами работы некоторых финалистов конкурса: <https://sites.google.com/view/englishportfoliodevyatova2020/main-page>; <https://sites.google.com/view/mylanguageportfolio/home-page>

Для того, чтобы получить обратную связь студентов о проведенном конкурсе, мы решили провести повторное анкетирование. Во втором этапе анкетирования участвовало 29 человек, которые приняли участие в отборочном туре конкурса feed-back портфолио. Предлагалось ответить на 9 вопросов, из них три в развернутом формате.

28 студентов считают электронное портфолио значимым инструментом на этапе систематизации пройденного материала, однако 8 из них относятся нейтрально к его организации и оформлению. Практический курс иностранного языка является одной из дисциплин, в рамках которой применение электронного feed-back портфолио наиболее уместно.

Мнения по поводу рассмотрения электронного языкового портфолио, как вспомогательного компонента этапа повторения материала, разделились. Тем не менее, в целом, данный вид портфолио значительно способствует проведению качественного повторения пройденного материала.

Большинство опрошенных – 71% – оценивают влияние языкового портфолио на организацию работы над ошибками положительно (полностью доволен – 39%, скорее доволен, чем нет – 32% и 25% относятся нейтрально). Негативной оценки придерживается только 1 респондент.

Анкетирование показало, что у 48% опрошенных организация и оформления языкового электронного портфолио заняло от 1 до 3 часов, у остальных – больше 4.

Стоит отметить, что почти половина респондентов считает применение языкового портфолио в профессиональной деятельности оправданным и будет использовать его в дальнейшем.

На вопрос, чему респонденты научились при подготовке портфолио, наиболее частотными явились следующие ответы:

- систематизировать и анализировать материалы и проделанную работу;
- обращать внимание на собственные ошибки, анализировать их;
- правильно организовывать свои документы;
- структурировать информацию;
- работать в Google-docs.

Суммируя вышесказанное, большинство студентов оценивают влияние языкового портфолио на организацию работы над ошибками положительно. Также языковой портфель служит средством ре-

флективного обучения английскому языку, которое обеспечивает готовность учащихся к самостоятельному изучению английского языка на протяжении всей жизни. Он расширяет возможности самообучения, самоорганизации, саморазвития для студентов и школьников; развивает индивидуальные языковые способности учащихся; помогает организовать учащимся контроль над своим временем; развивает стремление учащихся демонстрировать свои способности, умения, достижения, успехи.

Стоит отметить, что электронное портфолио может выступать в качестве портфеля отчетных и демонстрационных документов, которые могут быть использованы при устройстве на работу, для участия в профессиональных конкурсах, а также как основа для авторской методики обучения. Использование индивидуального электронного портфолио открывает широкие перспективы для профессиональной диагностики и объективной оценки разноплановых способностей и достижений студента. Оно может стать технологией планирования профессиональной карьеры и эффективным средством развития. Объясняется это тем, что электронное портфолио содержит больше информации для понимания, чем стандартное резюме, и позволяет увидеть уровень подготовки и весь спектр умений и способностей работника [1].

В качестве рекомендаций организаторам конкурса отмечалась необходимость корректировки времени разработки портфолио; студентам не хватило времени на тщательную подготовку. Ознакомление с положением желательно проводить в начале семестра, чтобы студенты могли начать структурировать портфолио и имели возможность грамотно распределить свое время для организации работы над ошибками. 65% респондентов высказываются против проведения такого вида конкурса в конце семестра/учебного года.

В ответах респондентов прозвучало и желание обращать внимание на оригинальность оформления.

Важно отметить, что в ходе проведения конкурса сложной задачей стала разработка критериев оценивания, адаптированных именно для такого формата языковых портфолио студентов, как feed-back портфолио. Очевидно, в процессе изучения языка оценка должна быть надежна и постоянна, и каждый студент должен знать и понимать критерии оценивания. К тому же, большая часть обучающихся столкнулась с наполнением портфеля впервые.

В дальнейшем модель обучения на основе языкового портфолио может быть применена как альтернативная технология контроля в вузе в ходе обучения иностранному языку студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бобровская, Т.В. Электронное портфолио как условие профессионального роста педагога / Т.В. Бобровская. – URL: <http://www.menobr.ru/news/S5Q1> (дата обращения: 11.05.2020). – Текст : электронный.
2. Горегляд, О.Л. Языковой портфель как одно из перспективных средств обучения иностранному языку в школе / О.Л. Горегляд. – URL: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00186487_0.html (дата обращения: 06.03.2020). – Текст : электронный.
3. Иванченко, Т.Ю. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни / Т.Ю. Иванченко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 5 (52). – С. 704–707.
4. Переверзев, В.Ю. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство / В.Ю. Переверзев. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 1. – С. 71–73.
5. Порожняк, Н.Ф. Языковой портфель как инструмент формирования лингвистической компетенции / Н.Ф. Порожняк. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1458–1459.
6. Тансунова, С.В. Критериальное оценивание учащимися собственных учебных достижений при обучении иностранному языку : диплом. работа / С.В. Тансунова. – Бийск : Алтайский гос. гуманитарно-педагогический ун-т, 2020. – 82 с. – Текст : непосредственный.
7. Тикуркина, А.С. Электронное портфолио и языковой портфель учителя иностранного языка: определение понятий / А.С. Тикуркина. – Текст : непосредственный // Вестник ТГУ. – 2013. – № 2. – С. 53–58.
8. Шалыгина, И.В. Портфолио – педагогическая технология школьной оценки / И.В. Шалыгина. – Текст : непосредственный // Естествознание в школе. – 2014. – № 5. – С. 120–126.
9. Kohonen, V. Exploring the Educational Possibilities of the “Dossier”: Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio / V. Kohonen. – Strasbourg : Council of Europe, 2000. – Text : direct.
10. Little, D.G. Learning rather than Teaching: Why and How / D.G. Little, J. Timmer. – Dublin : Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. – Text : direct.

REFERENCES

1. Bobrovskaja T.V. Jelektronnoe portfolio kak uslovie professional'nogo rosta pedagoga [Electronic portfolio as a condition for the professional growth of a teacher]. URL: <http://www.menobr.ru/news/S5Q1> (Accessed 11.05.2020).
2. Goregljad O.L. Jazykovoju portfel' kak odno iz perspektivnyh sredstv obuchenija inostrannomu jazyku v shkole [Language portfolio as one of the promising means of teaching a foreign language at school]. URL: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00186487_0.html (Accessed 06.03.2020).
3. Ivanchenko T.Ju. Jazykovoju portfolio kak strategija izuchenija inostrannogo jazyka v techenie vsej zhizni [Language portfolio as a strategy for learning a foreign language throughout life]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2013, no. 5 (52), pp. 704–707.
4. Pereverzev, V.Ju. Jelektronnoe portfolio studenta kak innovacionnoe ocenocnoe sredstvo [Student electronic portfolio as an innovative evaluation tool]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Vocational secondary education], 2013, no. 1, pp. 71–73.
5. Porozhnyak N.F. Jazykovoju portfel' kak instrument formirovanija lingvisticheskoj kompetencii [Language portfolio as a tool for the formation of linguistic competence]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2015, no.11, pp. 1458–1459.
6. Tansunova S.V. Kriterial'noe ocenivanie uchashhimisja sobstvennyh uchebnyh dostizhenij pri obuchenii inostrannomu jazyku : diplom. rabota [Criteria for assessing students' own educational achievements in teaching a foreign language]. Bijsk: Altajskij gos. gumanitarno-pedagogicheskij un-t, 2020. 82 p.
7. Tikurkina A.S. Jelektronnoe portfolio i jazykovoju portfel' uchitelja inostrannogo jazyka: opredelenie ponjatij [[Electronic portfolio and language portfolio of a foreign language teacher: definition of concepts]. *Vestnik TGU* [Tomsk State University Journal], 2013, no. 2, pp. 53–58.
8. Shalygina I.V. Portfolio – pedagogicheskaja tehnologija shkol'noj ocenki [Portfolio - pedagogical technology of school assessment]. *Estestvoznanie v shkole* [Science at school], 2014, no. 5, pp. 120–126.
9. Kohonen V. Exploring the Educational Possibilities of the “Dossier”: Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio. Strasbourg: Council of Europe, 2000.
10. Little D.G., Timmer J. Learning rather than Teaching: Why and How. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Петрова, студент Института общественных наук, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: spetra04@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5321-9511.

С.О. Макеева, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: vip.soutrider@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8122-2398.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Petrova, Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: spetra04@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5321-9511.

S.O. Makeeva, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the English Philology and Methods of Teaching English Department, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: vip.soutrider@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8122-2398.

УДК 378.1

**Марина Петровна Пушкарева,
Артем Викторович Дубаков,
Юлия Вячеславовна Оларь,
Арина Валерьевна Нарыкова**
г. Шадринск

Использование ментальных карт в процессе непрерывного профессионального образования

В статье рассматривается такая актуальная на сегодняшний день проблема как процесс непрерывного профессионального образования и использование в ходе данного процесса ментальных карт (интеллект-карт) с целью способствования эффективности следующих моментов: формирования иноязычных лексических навыков, обучения иноязычному говорению, выполнения коммуникативно-ориентированных упражнений. Основной акцент в данной статье сделан на структурно-содержательной характеристике ментальных карт, а также на приведенном анализе мнений различных ученых относительно достоинств ментальных карт в сравнении с другими методическими средствами, используемыми в ходе непрерывного профессионального образования. Также мы подробно останавливаемся на рекомендациях по составлению ментальных карт, предложенных самим Тони Бьюзеном, их изобретателем. В заключительной части статьи мы приводим пример работы с ментальными картами в ходе прохождения учителями курсов повышения квалификации «Особенности преподавания иностранного языка в условиях реализации образовательных концепций в организациях, реализующих основные общеобразовательные программы» и анализируем достигнутые нами результаты.

Ключевые слова: ментальные карты, процесс непрерывного профессионального образования, курсы повышения квалификации.

**Marina Petrovna Pushkareva,
Artem Viktorovich Dubakov,
Yulia Vyacheslavovna Olar,
Arina Valerievna Narikova**
Shadrinsk

The use of mind-maps in the process of continual professional education

The article describes one of the issues of the day: the use of mind-maps in the process of continual professional education. The main purpose of it is the promoting of the effectiveness of the following moments: the formation of foreign lexical skills, teaching speaking English, doing different communication oriented exercises. Special attention is paid to the structurally substantive characteristic of mind-maps and also to the analysis of different opinions of some scientists as far as the advantages of mind-maps compared to other means of teaching English are concerned. The authors also suppose it necessary to describe in full detail the recommendations for making mind-maps. The authors try to use the advice of the inventor of mind-maps – T. Buzan. In the final part of our article we give one of the examples of working with mind-maps during the courses of raising the level of teachers' skills "Some peculiarities of teaching a foreign language in the process of realization of educational conceptions in the organizations that use comprehensive curricula" and analyze the results we've reached.

Keywords: mind-maps, the process of continual professional education, courses of raising the level of teachers' skills.

За последние годы произошло значительное переосмысление статуса такого учебного предмета как иностранный язык, и это, на наш взгляд, является довольно логичным и последовательным в свете повсеместно увеличивающегося числа международных связей, контактов; деловых и туристических зарубежных поездок; стабильно возрастающего числа пользователей сети интернет, а также различных мессенджеров, что, в свою очередь, подразумевает общение с представителями различных зарубежных стран. Очевидным и неоспоримым является тот факт, что все вышеуказанные нами моменты и ситуации требуют знания того или иного иностранного языка, следовательно, количество желающих овладеть языками, входящими в топ языков мира по востребованности и популярности, среди которых тройка лидеров традици-

онно отводится английскому, китайскому и испанскому, продолжает расти.

Таким образом, на данном этапе развития методики преподавания иностранных языков происходит определенная деконструкция, касающаяся как базовых принципов, так и подходов в преподавании. Исходя из требований ФГОС, основной целью обучения иностранным языкам является коммуникативная компетенция в комплексе всех составляющих ее элементов. И именно принципы аутентичности и вариативности всецело способствуют достижению вышеупомянутой нами цели. Но также следует упомянуть тот немаловажный факт, что учитель, обеспечивающий процесс формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, сам, в свою очередь, должен обладать адекватным и достаточным уровнем сформированности профессио-

нальной компетентности, для поддержания которого необходимо непрерывное профессиональное развитие и самообразование. Что касается последнего из упомянутых, то здесь ответственность полностью ложится на самого учителя, что же касается непрерывного профессионального развития, то оно осуществляется как на краткосрочных, так и на долгосрочных курсах повышения квалификации, эффективность и результат от которых не в последнюю очередь зависят от применяемых технологий, методических приемов и средств. Одним из наиболее продуктивных средств с лингво-методической точки зрения являются ментальные карты (интеллектуальные карты, mind-maps).

Ментальные карты были изобретены и впервые апробированы американским ученым и психологом Тони Бьюзенем в 60-70 годах прошлого века. На тот момент его изобретение явилось довольно инновационным методом обучения, способным охватить основные характеристики как восприятия, так и переработки различной информации, причем речь шла о процессах, затрагивающих одновременно левое и правое полушария головного мозга.

Основываясь на проведенном нами анализе различных средств, применяемых в процессе обучения иностранным языкам (как основных и вспомогательных, так и традиционных и нетрадиционных), мы с полной уверенностью можем заявить о том, что ментальные карты обладают рядом достоинств (адекватное и рациональное распределение учебного материала; своевременное обнаружение пробелов в информации, предъявляемой для усвоения; обладание перспективой на расширение коммуникативного пространства; наличие потенциала к формированию креативного и критического мышления; способствование активизации воображения и всех видов памяти: слуховой, механической, зрительной), выдвигающих их на одно из приоритетных мест в ряду вышеперечисленных средств обучения.

По мнению самого автора описываемого нами методического средства, основной смысл, заложенный в ментальных картах, можно кратко свести к следующим ключевым моментам: «...каждый бит информации, поступающий в мозг, каждое ощущение, воспоминание или мысль – может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллионы лучей. Каждый луч представляет собой ассоциацию, и каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством связей с другими ассоциациями» [2, С. 96].

Итак, что вполне очевидно, описанный выше образец ассоциативной карты и является, фактически, нашей памятью, или, выражаясь несколькими иными словами, информационным хранилищем, личным архивом. Благодаря наличию подобной комплексной системы анализа, сортировки и хра-

нения поступающей к нам информации, мы и так, по сути, являемся обладателями неограниченного количества ментальных карт, варьирующихся от довольно примитивных до невероятно сложных в своем исполнении.

Тем не менее, несмотря на кажущуюся простоту в применении ментальных карт, Тони Бьюзенем были сформулированы некоторые правила, благодаря которым процесс работы с интеллектуальными картами существенно упрощается и становится более эффективным и целенаправленным:

- в самом центре листа необходимо обозначить главную проблему или мысль, которая и будет являться стартовой точкой всей карты;

- не должно быть никаких ограничений на изображение ключевой идеи: это может быть и рисунок, и фотография, и слово, и фраза и т.д.;

- главные ветви (ветви первого порядка) не должны быть одинакового цвета;

- из предыдущего пункта логично проистекает тот факт, что в процессе создания ментальной карты приветствуется использование цветных мелков, фломастеров, ручек и т.д.;

- должна соблюдаться иерархичность ветвей, заключающаяся в следующем моменте: к ключевой мысли присоединяются ветви первого порядка, а к ним, в свою очередь, ветви второго порядка и т.д.;

- не желательно изображать ветви абсолютно прямыми, в реальности они должны напоминать ветви дерева, так как это значительно облегчает процесс восприятия ментальной карты;

- каждая ветвь, вне зависимости от своего расположения на карте, несет определенную смысловую нагрузку, содержащуюся в ключевых словах, написанных над ней;

- при желании возможно использование рисунков-ассоциаций, изображенных непосредственно рядом с ключевыми словами;

- рекомендуется как можно более творчески подойти к процессу создания ментальной карты, сделав ее не только инструментом, способствующим эффективности процесса обучения, но и образцом оригинальности и творческого поиска;

- не следует также забывать о том, что расстояние между ветвями и ключевыми словами должно быть достаточным, чтобы способствовать эффективности процесса восприятия информации, содержащейся в ментальной карте.

Несомненным является тот факт, что довольно сложно составить полное и детализированное представление о том или ином явлении или процессе, опираясь на точку зрения лишь одного ученого. Исходя из этого, с целью выявления разногласий и схождений во мнениях различных ученых, мы посчитали необходимым более подробно подойти к рассмотрению ключевого понятия данной статьи, а именно, понятия ментальной карты.

Например, В.М. Акименко считает ментальные карты неординарным, но, в то же самое время, довольно простым способом, способствующим запоминанию нужной информации. Так же, как и сам Тони Бьюзен, вышеуказанный ученый называет одним из главных достоинств ментальных карт тот факт, что в процессе их использования активизируется деятельность обоих полушарий головного мозга. А это, в свою очередь, способствует тому, что необходимая для запоминания информация может быть сохранена одновременно и в виде образов, и в виде слов. Все это работает на результат, и количество материала для запоминания возрастает в разы [1, С. 35].

О.В. Фрезе, в свою очередь, говоря о ментальных картах, определяет их в качестве системно-оформленного лексического материала, акцентируя наше внимание на том, что внутри данной системы существуют довольно сложные иерархические отношения, касающиеся как логики изложения материала, так и тематики [5, С. 282].

Как справедливо замечает Е.Г. Павленко, ментальные карты в полной мере способствуют расширению коммуникативного пространства, повышению эффективности учебного процесса, формированию творческих навыков, а также навыков критического и самостоятельного мышления. Е.Г. Павленко, наряду с В.М. Акименко, характеризует ментальные карты как нечто неординарное, яркое, способствующее лучшему и более легкому запоминанию предложенной учебной информации.

Ученый также пытается привлечь наше внимание к тому факту, что интеллект-карты, по его мнению, могут быть оставлены незавершенными для того, чтобы в дальнейшем, в процессе изучения новых тем и расширения лексического запаса, их можно было сделать более подробными, детализированными и конкретными. Е.Г. Павленко также напоминает о том, что в процессе работы с ментальными картами не следует забывать о таких немаловажных факторах, влияющих на описываемый им процесс, как отличия в опыте, языковой подготовке и фоновых знаниях обучающихся [4, С. 3].

Н.Б. Марчан отмечает, что именно ментальные карты, используемые в процессе обучения, дают возможность визуализировать взаимозависимость и взаимосвязанность всех «нитей паутины», тянущихся от ключевой мысли или идеи. И именно наличие всей этой сложной системы, детально изображенной на одном листе бумаги, способствует возможности сделать выбор тех вариантов, которые являются наиболее оптимальными для решения возникшей проблемы, а также сконцентрироваться на необходимой и адекватной последовательности действий [3, С. 35].

Итак, присоединяясь к мнению Тони Бьюзена, мы будем понимать под ментальной картой технику представления любого процесса, события, мыс-

ли или идеи в систематизированной визуальной форме [2, С. 12].

А теперь, возвращаясь к ключевой теме нашей статьи, а именно, применению интеллект-карт в ходе непрерывного профессионального образования, нам хотелось бы поподробнее остановиться на апробации возможностей ментальных карт в обучении учителей в процессе прохождения курсов повышения квалификации «Особенности преподавания иностранного языка в условиях реализации образовательных концепций в организациях, реализующих основные общеобразовательные программы», ежегодно проводимых на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

В данном случае одновременно осуществлялась презентация разработанных нами ментальных карт как инновационного средства обучения и подтвердились их комплексные языковые возможности в процессе практического применения. Что касается непосредственно тематики карт, то нами, несомненно, были учтены такие немаловажные моменты, как проблемность, относительная новизна и личная заинтересованность участников курсов в той или иной теме (в последнем случае результаты выявлялись посредством анкетирования).

В качестве наглядного примера использования ментальных карт в обучении учителей в ходе их непрерывного профессионального образования хотелось бы остановиться на теме «Eco Problems». Итак, согласно правилам составления ментальных карт, главная тема, содержащая в себе ключевую мысль, располагается в самом центре («Eco Problems»). Над тремя ветвями первого порядка, отходящими от ключевой идеи, располагаются такие основные понятия как: «Several species of wild animals are dying out this very minute» (красная ветка), «Lack of fresh water» (голубая ветка), «Oil production and the consequences» (черная ветка). От ветвей первого порядка расходятся ветви второго порядка, конкретизирующие и обосновывающие информацию предыдущих ветвей. Этих ветвей гораздо больше, исходя из данного факта, считаем возможным упомянуть основные понятия, содержащиеся лишь над некоторыми из них. От ветки «Several species of wild animals are dying out this very minute» уходят в сторону такие выражения как: «Poaching», «Changing of the climate» и т.д. От ветки «Oil production and the consequences» тянутся кверху такие выражения как: «Water, air pollution», «Dead birds and fish» и т.д. И на третьем, завершающем уровне ментальной карты мы видим ветви третьего порядка, многочисленность которых также не дает нам возможности упомянуть их все. Приведем в качестве примера несколько ключевых моментов. От ветви «Changing of the climate» отходят следующие выражения: «Melting glaciers», «Droughts» и т.д. От ветви «Water, air pollution»

отходят такие выражения как: «Oil slicks», «Burning oilfields» и т.д.

По окончании курсов повышения квалификации с учителями иностранного языка была проведена беседа, в ходе которой учителей попросили высказать свое мнение об эффективности применения ментальных карт в качестве средства, способствующего оптимизации процесса обучения. Принимая во внимание результаты наблюдения и беседы с учителями, мы пришли к выводу, что ментальные карты действительно обладают рядом достоинств и возможностей в обучении иностранному языку:

1. Ментальные карты действительно способствуют эффективности процесса формирования иноязычных лексических навыков. Их использование позволяет извлечь из долговременной памяти хранящиеся там лексические единицы, обозначить их особенности, сходства и различия, подобрать к

ним синонимы и антонимы. Работа с ментальными картами дает возможность запомнить конкретную лексическую единицу, перевести ее в поле активного словарного запаса.

2. Ментальные карты являются результативными в контексте обучения иноязычному говорению. На продвинутых уровнях владения иностранным языком лексические ассоциации можно приводить на конкретных примерах из жизненного опыта, что значительно облегчает процесс обучения в целом. Ментальные карты, воздействуя на речемыслительную деятельность обучающихся, являются превосходным стимулом для организации различных тематических бесед, выполнения коммуникативно-ориентированных упражнений.

3. Еще одним достоинством применения ментальных карт является возможность организации работы не только в индивидуальном ключе, но и в группах, и целым коллективом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акименко, В.М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В.М. Акименко. – Текст : непосредственный // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 7. – С. 34-37.
2. Бьюзен, Т. Карты памяти. Используй свою память на 100% / Тони Бьюзен, Сюзанна Эббот ; пер. с англ. У.В. Сапциной. – Москва : РОСМЭН, 2007. – 96 с. – Текст : непосредственный.
3. Марчан, Н.Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики / Н.Б. Марчан. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 18-24.
4. Павленко, Е.Г. Использование «mind-mapping» в процессе иноязычного обучения студентов / Е.Г. Павленко. – 2018. – 5 с. – Текст : непосредственный.
5. Фрезе, О.В. Использование тематических карт при формировании лексической компетенции / О.В. Фрезе, О.Н. Паньшина. – 2018. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Akimenko V.M. Primenenie intellektual'nyh kart v processe obuchenija doshkol'nikov [The use of smart cards in the learning process of preschoolers]. *Nachal'naja shkola plus do i posle* [Primary school plus before and after], 2012, no. 7, pp. 34-37.
2. B'juzen T., Jebbot S. Karty pamjati. Ispol'zuj svoju pamjat' na 100% [Memory cards. Use your memory 100%]. Sapcina U.V. (ed.). Moscow: ROSMJeN, 2007. 96 p.
3. Marchan N.B. O nekotoryh priemah povyshenija jeffektivnosti izuchenija leksiki [On some techniques to improve the effectiveness of vocabulary learning]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2004, no. 5, pp. 18-24.
4. Pavlenko E.G. Ispol'zovanie «mind-mapping» v processe inoazychnogo obuchenija studentov [Using “mind-mapping” in the process of teaching students a foreign language]. 2018. 5 p.
5. Freze O.V., Pan'shina O.N. Ispol'zovanie tematiceskikh kart pri formirovanii leksicheskoj kompetencii [Using thematic cards in the formation of lexical competence]. 2018.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.П. Пушкарева, 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.

А.В. Дубаков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: rain.22@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-9509-3761.

Ю.В. Оларь, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: julolar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4529-931X.

А.В. Нарыкова, студентка гуманитарного факультета, кафедра теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.P. Pushkareva, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at 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.

A.V. Dubakov, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: rain.22@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-9509-3761.

J.V. Olar, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: julolar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4529-931X.

A.V. Narykova, student of the faculty of the Humanities, the Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

УДК 37.036.78:371.8

Вера Николаевна Садакова
г. Екатеринбург

Вокальное ансамблевое исполнительство как средство социокультурной адаптации детей-мигрантов

Актуальность темы статьи обусловлена увеличением миграционных тенденций последней волны в постсоветском пространстве, возникающими при этом проблемами социальной адаптации семей мигрантов и их детей. Незнание русского языка, культурных и национальных особенностей России вызывают у детей-мигрантов затруднения в обучении, их социальной коммуникации со сверстниками и обществом. Поэтому поиск средств, способствующих эффективному освоению педагогических методов и приемов такой коммуникации, способствует лучше понять язык и этнические традиции народов, заселяющих обширные территории России. Один из таких педагогических средств – это вокальное ансамблевое исполнительство как фактор социокультурной адаптации в системе дополнительного образования детей-мигрантов. Обобщается опыт многолетней работы автора с детьми-мигрантами в системе дополнительного образования по развитию их социальной адаптации в процессе вокально-ансамблевого исполнительства.

Ключевые слова: ансамблевое исполнительство; дети-мигранты; музыкальные способности; вокальный ансамбль; социальная адаптация.

Vera Nikolaevna Sadakova
Yekaterinburg

Vocal ensemble performance as a means of socio-cultural adaptation of migrant children

The urgency of the article is due to the increase in migration trends of the last wave in the post-Soviet space as well as the problems of social adaptation of migrant families and their children. Ignorance of the Russian language, cultural and national characteristics of Russia causes difficulties for migrant children in learning, their social communication with their peers and society. Therefore, it is necessary to determine the means that contribute to the effective development of pedagogical methods and techniques of such communication and assist them in a better understanding of the language and ethnic traditions of peoples inhabiting vast territories of Russia. One of these pedagogical means is vocal ensemble performance as a factor of socio-cultural adaptation in the system of additional education of migrant children. The author summarizes the experience of many years of work with migrant children in the system of additional education for the development of their social adaptation in the process of vocal and ensemble performance.

Keywords: ensemble performance; migrant children; musical abilities; vocal ensemble; social adaptation.

Обострение межэтнических конфликтов на постсоветском пространстве в конце XX века вынудило многие национальные семьи покинуть свои родные края и эмигрировать в Российскую Федерацию (РФ). Они были вынуждены приспосабливаться к различным культурным ценностям коренных жителей, населявших огромные территории России. Если родители в этих семьях, жившие в Советском Союзе еще знали русский язык, смогли найти работу и обеспечивать всем необходимым для жизнедеятельности членов семьи, то самой уязвимой категорией, нуждающейся в особой поддержке стали их дети. Поэтому дети мигрантов, слабо знающие русский язык и культурные традиции коренных народностей, стали заложниками политических войн того времени [1].

Именно в постсоветском пространстве начало появляться большое количество вынужденных мигрантов с их семьями, что стало новым вызовом их интеграции для населения. Перед педагогическими и социальными науками возникла проблема их социализации в обществе. С одной стороны, это трудоустройство родителей в данных семьях путем профессиональной их переподготовки, с другой, поэтапная адаптация их детей в социальных учреждениях образования, что создало новую теоретическую и практическую проблему для данных наук [3]. Поэтому изыскание необходимых дополнительных средств и способов социализации в новой социальной среде, гармоничной адаптации таких семей и их детей, бесконфликтной жизнедеятельности этнокультур, стало новой для многонацио-

нальной России государственной и социально-политической задачей на будущие периоды.

Основываясь на международных законы Конвенции ООН(1951) и Конвенции по правам детей (1989) РФ приняла соответствующие общественно гуманные законы «О беженцах» (1993), Закон Российской Федерации «О вынужденных переселенцах» (1993). Например, в Конвенции о правах ребенка ООН самоопределение, самореализация, сохранение и развитие индивидуальности детей рассматриваются как наиболее существенные их права и возможности. Согласно данным федеральным законам «дети-мигранты наделены теми же социальными, экономическими, культурными и политическими правами, что и дети, живущие на огромных территориях РФ» [3]. Данные проблемы стали особо актуальными в связи с появлением мигрантов последней волны (последнего десятилетия) качественно отличающиеся от мигрантов предыдущих волн. Данные дети уже не владеют русским языком и воспитаны в иной этнокультурной среде, не отличающейся единством ценностно-нормативных образцов с РФ, как это было свойственно Советскому Союзу прошлого века.

Это способствовало тому, что исходные федеральные законы были усовершенствованы из года в год по мере модернизации экономики и общества РФ. В настоящий момент уже принята новая концепция развития и воспитания в РФ по обновлению воспитательного процесса в обществе. Она должна быть реализована с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций как «гражданское воспитание включающее ... разработку и реализацию программ воспитания, способствующих правовой, социальной и культурной адаптации детей, в том числе детей из семей мигрантов» [12].

По мнению Г.Е. Зборовского и Е.А. Шуклиной «одна из основных проблем, с которой сталкиваются дети-мигранты, адаптируясь к новым условиям места жительства – это проблема социокультурной адаптации, незнание норм и базовых ценностей культуры общества, особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, идентификации и трудности коммуникации в учебном коллективе и с педагогическим коллективом, освоении учебного материала» [5]. Все это представляет собой многогранный, сложный и длительный процесс их социальной адаптации, также связанный с их переживанием перемен, культурных различий и изоляции от остального общества. Поэтому система постепенного вхождения их в социальное общество является актуальной задачей социокультурной адаптации детей-мигрантов, что определяется многообразием ее функций и потенциалом, обеспечивающих дальнейшую их жизнедеятельность в обществе.

На сегодняшний день разработаны методические рекомендации по социокультурной адаптации

детей-мигрантов в дошкольных образовательных учреждениях [6]. Несмотря на это актуальными вопросами остаются преодоление языкового и социокультурного барьеров, мешающих успешному вовлечению их в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности в обществе. Остаются открытыми вопросы исследования данной проблемы для детей всех возрастных групп в образовательных учреждениях. Имеющийся пласт разрозненного эмпирического опыта по адаптации детей-мигрантов в дополнительных образовательных учреждениях, отсутствие научного его осмысления, все это показывает только начало исследований в данной области, раскрывает актуальность данной работы [7]. Совокупность указанных противоречий, отсутствие фундаментальных исследований по вопросам социальной адаптации детей-мигрантов и необходимость широкого исследования данной проблемы, раскрывают суть педагогико-социальной проблемы.

Целью данного исследования является изучение возможностей использования вокального ансамблевого исполнительства для социокультурной адаптации детей-мигрантов в кружках дополнительного образования МБОУ СОШ №149 г. Екатеринбурга.

В РФ активно работают образовательные учреждения дополнительного образования, где созданы все условия для развития творческих способностей детей и подростков. По мнению Соколовой Н.А. «Дополнительное образование, стремясь к органическому сочетанию разных видов организации досуга с разными формами образовательной деятельности (дети и подростки стремятся туда не только за знаниями, но и за возможностью проявить себя в каком-либо виде деятельности) сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей и подростков. Содержание деятельности учреждений дополнительного образования ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации и социальной адаптации» [15]. Именно в таких учреждениях имеются все условия для индивидуального подхода к детям с любыми возможностями, с разным уровнем знаний и ограниченными возможностями. Поэтому развитие творческой личности является одним из приоритетов в стратегии развития общества в стенах школ, а творческому человеку намного проще адаптироваться в социальной среде и обществе.

Развитие личности подрастающего человека, его мотивационные потребности, духовные и нравственные черты наиболее активно проходят в деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений. В этой связи миграция народов как смена одних социокультурных особенностей на другие ставит как перед ребенком и ее семьей, так и перед школьным коллективом особые задачи:

– мигранты преобразовывают этнический состав класса, вместе с тем данным детям необхо-

димо жить в новом коллективе, «влиться» в иную культуру и приобрести определенные качества, свойственные представителям новой культуры, сохраняя при этом свои культурные ценности;

– как правило, перед ребенком встает вопрос различия культуры общения и языковой барьер [9].

Нравственное, духовное формирование личности происходит путем восприятия общественно-практической деятельности и условия норм социально-этических отношений и общечеловеческих гуманистических взаимоотношений в целом. Эти нормы четко зафиксированы в народных традициях, нравственных проповедях религиозной культуры, выступая как нравственный эталон, принятый в обществе. Такой памятью выступает прежде всего духовные ценности и традиции, устные и письменные произведения народного творчества, художественно-прикладное искусство. В этой связи можно выделить особую роль музыкального искусства [2].

Музыкальное искусство показало свое ведущее место в воспитании детей школы отечественной культурой наряду с другими методами, которое дает им возвышенно-психологическое умиротворение, обогащает его духовный мир, помогает формировать в них мировоззрение и эстетический вкус к окружающему миру и обществу. Музыкальное искусство неразрывно связывает многие поколения людей и своими корнями уходит в этнокультурные традиции народов, заселявших огромные территории РФ.

Этнокультурные мифы, сказки, песни, созданные разными народами, являются ярким примером того, что музыкальное искусство имеет великую воспитательную силу, позволяя создавать мост к изучению другой культуры и осознанию себя частью данной культуры.

В наши дни в отечественной и зарубежной педагогике и психологии существуют эффективные практические разработки в области социально-психологической и психолого-педагогической адаптации детей, подростков и молодежи из семей мигрантов (С.К. Бондырева, Н.М. Лебедева, А.В. Макачук, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова, О.А. Шарова, А.И. Щепина) [8].

Вопросам влияния образовательной среды, как фактора успешной социокультурной адаптации мигрантов, посвящены работы (Т.И. Зиновьевой, Г.Е. Зборовского, Н.И. Ковалевой, Е.А. Шуклиной), в которых дети мигрантов рассматриваются как особая социальная общность, находящаяся во взаимодействии с родителями, родственниками, сверстниками (в основном русскоязычными) и учителями [9].

Большой вклад в разработку проблем музыкального восприятия внесли Б.В. Асафьев, Н.А.Ветлугина, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.Н. Шацкая. Особое внимание этому виду деятельности уделялось в системе музыкального

воспитания, созданной в СССР в 70-ые годы 20 века (автор Д. Кабалевский); всесторонне разработана проблема приобщения дошкольников к восприятию музыки в работах О.П. Радыновой [14].

В последние 15 лет активно начала возрождаться музыкальное искусство как образец богатейшего в художественном отношении пласта русской музыкальной культуры и творчества многих поколений. Оно предполагает целенаправленное педагогическое воздействие на индивида и рассматривается как средство общего гармонического развития любви, формирования нравственно-эстетических чувств идеалов, музыкального вкуса, творческих способностей и потребностей, для того чтобы отобразить их музыкальном творчестве [2].

В настоящее время вокально-ансамблевая педагогическая работа имеет свои специфические особенности, требования и основные принципы культурного и музыкально-эстетического воспитания.

Неоценимый вклад в создании и обосновании методологии отечественной системы и теории музыкального воспитания в 50-е и последующие годы имели научно-исследовательская и практическая деятельность Н.А. Ветлугиной и А.В. Кенеман. Они обосновали свои научные и педагогические взгляды на основе фундаментальных работ и идей Б.В. Асафьева, А.В. Запорожца, Б.М. Теплова, А.П. Усовой, В.Н. Шацкой, Б.Л. Яворского и др. [4].

Систематически исследуя структуру музыкальности и возрастные уровни музыкального развития, Н.А. Ветлугина пришла к выводу, что «для целостной характеристики музыкальности нужно учитывать особенности ребенка, его запросы и интересы в различные возрастные моменты времени». Обосновывая свои идеи на положениях психологов она пишет, что «в структуре музыкальности надо выделить общие музыкально-эстетические и специальные способности» [4].

Погружение детей в музыкальную деятельность через вокальное ансамблевое исполнительство обладает огромным потенциалом. Такие возможности для детей предоставляются в школе № 149 г. Екатеринбург, в которой мигрантами (киргизами, казахами, таджиками и армянами) являются более 80% учащихся и составляют общность детей-мигрантов. Проведя количественный анализ 39 участников эстрадной студии (детей 2, 6, 7 и 10 классов), мы выяснили, что все из них являются детьми-мигрантами. На уроках кружка дополнительного образования по программе «Эстрадной студии» все желающие дети школы могут принять активное участие.

Занятия в студии посвящены освоению навыков пения, приобщению детей к Российской и мировой музыкальной культуре, расширению кругозора, знакомству с современными вокалистами и исполнителями прошлого столетия через разноплановый музыкальный репертуар.

В календарно-тематической плане программы «Эстрадной студии» совместно с календарным

учебным планом образовательного учреждения (ОУ) выстроена учебно-методическая рабочая программа работы педагога на год с описанием основных праздников и событий. Каждый месяц в школе проходят различные мероприятия, где обучающиеся этой студии принимают активное участие, иногда подключаются к ним и другие учащиеся этого ОУ.

Структура занятий включает теоретическую часть, распевание, повторение и работу над музыкальными произведениями или разучивание новых, а также элементы игровой деятельности на уроках для младших школьников [10].

Структура занятий в вокальной студии состоит из нескольких важных этапов, которые помогают осуществить формирование вокальных ансамблевых навыков через упражнения на певческое дыхание, распевания, эстрадные распевки, ритмические игры, а также упражнения на раскрепощение и снятие зажимов. Музыкальный репертуар эстрадной студии разработан согласно особенностям детей-мигрантов и направлен на развитие вокального ансамблевого исполнительства. В нем соседствуют произведения Крылатова, Гладкова с современными композициями авторов детской песни XXI века. Очень важно учитывать в выборе песенного репертуара не только его новизну и актуальность к определенному мероприятию в школе, но и его доступность детям-мигрантам, приемлемость по его содержанию, доходчивость сюжета и обоснованность диапазона, согласно возрасту детей.

Каждое занятие направлено на планируемое выступление и начинается с определенной темы, указанной в рабочей программе на текущий учебный год. Например, дети знакомятся с русскими народными традициями и праздниками при подготовке к фестивалю-конкурсу «Народные узоры», который обычно проходит каждый год в декабре, зная об этом, у нас есть время для серьезной работы с начала учебного года. Проведение данного фестиваля-конкурса направлено на сохранение и развитие традиций народов мира, формирование эстетических вкусов подрастающего поколения на основе народной художественной культуры. Культура как средство освоения языка предполагает не только знакомство с теми или иными культурными фактами, но и активное участие детей в воспроизведении культурных артефактов. Социализирующая функция культуры предполагает вхождение индивида в социальную среду, усвоение им норм, ценностей и значений культуры данного социума, его языка [11].

Дети-мигранты охотно принимают участие в этом конкурсе, хотя они могут выступать и со своими национальными народными песнями, танцевальными номерами, но для приобщения к Российской музыкальной культуре в учебной программе эстрадной студии для участия в этом фестивале отбираются только русские народные песни [13]. Каждый год дети с радостью откликаются к работе

над эстрадным номером с разучиванием русской народной песни, подчеркивая ее распеваемость и музыкальность, отмечая разнообразие музыкальных традиций Урала и других регионов России. Народная песня понятна и близка детям, так как издревле песни народов складывались голосом и без инструмента, поэтому они легко ложатся на слух и запоминаются. Многие песни построены в диапазоне 3-5 звуков, что соответствует детским певческим возможностям. Например, такие русские народные песни, как «Ах, вы сени мои, сени», «Ах, ты, береза», «Бояре», «Как на горке снег», «Перевоз Дюня держала», «Барыня» и др.

Эстрадную направленность студии формирует песенный репертуар из композиций последнего десятилетия, это детские песни таких авторов, как Т.Нотман, А.Пряжниковой, Е.Плотниковой, В.Разумовского и др., с которыми дети знакомятся из выступлений известных столичных коллективов, шоу-групп. Этот музыкальный материал затем заимствуется при подготовке к следующему конкурсу эстрадного творчества «Разноцветные голоса». Проведение данного конкурса направлено на формирование эстетического вкуса у подрастающего поколения, развитие и популяризацию вокального ансамблевого искусства и благодаря возможности обмена опытом, прежде всего педагогическая работа направлена на повышение исполнительского мастерства и обогащение репертуара новыми произведениями.

В работе над современным вокальным материалом на уроках эстрадной студии уже используются другие методики именитых педагогов и вокалистов, таких как, О.Головина, В.Емельянов, Ш.Портер.

Занятия начинаются с комплекса упражнений для развития певческого дыхания (по методике О.Н.Головиной); затем следует распевания на различные слоги («Мия», «Ма-ма»); распевки для дикции («Считалочка», «Мы перебежали берега», для младших школьников – «Здравствуйтесь, ребята»); для расширения диапазона (упражнения «Бык», «Корова» и «Голубь» по методике О.Н.Головиной) [2, 14].

Дети-мигранты на уроках вокала в эстрадной студии разучивают не только слова каждой распевки, им еще иногда необходимо объяснить смысл каждого незнакомого слова, предмета и т.п. В этом процессе очень важен показ самого педагога, т.к. на его примере они понимают, как правильно произносить определенные слова. Очень часто дети-мигранты, в силу своей чрезмерной эмоциональности, сами рвутся показать новым участникам их группы как правильно выполнять те или иные упражнения. Тут очень важно отследить, чтобы это выполнялось правильно, при этом коллективное и дружеское настроение в коллективе сохранялось. Общность и ответственность, приобретаемая в ансамблевом исполнительстве, спланирует детей-мигрантов еще больше [13].

Одним из средств развития музыкального слуха школьников является исполнительская деятельность, в том числе коллективное вокальное музицирование. Оно имеет очевидные преимущества перед другими, что объясняется рядом причин: песенным началом русской музыкальной культуры, общедоступностью ввиду наличия практически у каждого ребёнка природных голосовых и слуховых физиологических данных, демократичностью художественного материала в силу синтеза слова и музыки, социальной значимостью как средства воспитания чувства человеческой общности в современном мире.

Обычно учебный год завершается мероприятиями, направленными на чествование дня Победы в Великой Отечественной Войне. Это различные районные и городские фестивали военно-патриотической песни в форме сольного и хорового пения. В ОУ № 149 работа над патриотическим воспитанием является составной частью общего воспитательного процесса. А в мае проходит отчетный концерт, посвященный великому празднику, Дню Победы. Роль песни в патриотическом воспитании безгранична, это самый понятный всем поколениям язык. Песни военных лет призывают к борьбе над врагом, рождают надежду и любовь к Родине, при этом мелодии звучат всегда решительного характера и быстро запоминаются. Это известные и всеми любимые песни: «Три танкиста», «Хотят ли русские войны», «Катюша», «О той весне», «Белый снег войны».

Для выступления на конкурсе или концерте требуется не только высокий уровень исполнительского мастерства, артистизм и культура исполнения, но и соответствие постановки номера содержанию музыкального произведения: костюм, реквизит и т.д, а также конгруэнтность музыкального репертуара исполнительскими возможностями и возрастными категориями исполнителей.

Дети-мигранты, участвуя в районных конкурсах, фестивалях и школьных концертах получают уникальную возможность развивать свои творческие и певческие возможности, каждый раз наблюдая за другими конкурсантами, приобретать новые знания. Занятия и игры в эстрадной студии также играют огромную роль в формировании умений и навыков у учащихся творческому и успешному началу. Трудно представить ребенка, который бы не любил рисовать, танцевать, петь и веселиться. Вокальные конкурсы и творческие фестивали – это самый доступный способ для мирных соревнова-

ний с другими в определенной области искусства. Участие в конкурсе или концерте рождает в ребенке полезную мотивацию, быть лучшим сегодня или быть лучше других, приобретая дух здорового соперничества, где все зависит только от его личных усилий и стремлений [13, 14].

Результат активной педагогической работы в условиях дополнительного образования МБОУ СОШ №149 г. Екатеринбурга с русскими детьми и детьми-мигрантами в совместном кружке обусловлен тем педагогическим потенциалом, которым обладает вокальное ансамблевое исполнительство.

Во-первых, пение и участие в работе ансамбля существенно смягчают психологический языковой барьер тем что, дети – мигранты активно экспериментировали со стилями общения, отрабатывали коммуникативные умения и навыки, получали опыт свободного вхождения в диалог с людьми окружающего социума.

Во-вторых, оттачивали свои слуховые навыки совместно с артикуляционными движениями, показывали свои артистические данные в различных сценических постановках и играх.

В-третьих, в ходе пения педагог чутко реагировал и вовремя корректировал произношение каждого ребенка.

В-четвертых, освоение русского языка происходило в виде различных игр в речевой и коммуникативной деятельности («вживания в роль»), что позволяло активнее понять другую культуру.

В-пятых, проявились методы коллективной учебной деятельности, когда дети совместно показывали свое музыкальное творчество, поддерживали друг друга, становились сильными духом и телом, активно раскрепощались и переборов себя, выступали на различных музыкальных мероприятиях и конкурсах.

Таким образом, дети мигрантов в кружках дополнительного образования на занятиях вокального ансамблевого исполнительства получают умения и навыки социокультурной адаптации и коммуникации в обществе. При этом создаются благоприятные возможности для самораскрытия ребенка, для душевного их раскрепощения и развития эмоциональной отзывчивости в коллективе. В ходе использования различных педагогических методик и приемов происходит совершенствование психологии личности каждого из них, закладываются в них представления о красоте музыки, эстетические чувства к окружающему миру и людям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александров, Д.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные : рабочие материалы НУЛ СОН / Д.А. Александров, В.В. Баранова, В.А. Иванюшина. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн.ун-та, 2011. – 100 с. – Текст : непосредственный.
2. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания / О.А. Апраксина. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с. – Текст : непосредственный.

3. Засыпкин, В.П. Актуальные проблемы обучения детей мигрантов / В.П. Засыпкин, Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 9-36.
4. Зацепина, М.Б. Роль Н.А. Ветлугиной и А.В. Кенеман в становлении и развитии теории художественного и эстетического воспитания детей / М.Б. Зацепина. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – № 5. – С.23 -25.
5. Зборовский, Г.Е. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации / Г.Е.Зборовский, Е.А. Шуклина. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2013. – № 2. – С. 80-91.
6. Зборовский, Г.Е. Время социальной общности : монография / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2009. – 347 с. – Текст : непосредственный.
7. Зиновьева, Т.И. Профессиональная готовность современного педагога к реализации программ социальной адаптации детей мигрантов в столичном регионе средствами образования / Т. И. Зиновьева. – Текст : непосредственный // Вестник МИРБИС. – 2015. – № 3(3). – С. 54-61.
8. Кашина, Н.И. Освоение детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей : монография / Н.И. Кашина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед.ун-та, 2014. – 184 с. – Текст : непосредственный.
9. Круглова, Ю.Д. Технологии социокультурной интеграции детей из семей мигрантов / Ю.Д. Круглова, М.И. Киселев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1389-1392.
10. Мелешкина, Е.А. Индивидуально-личностный подход в процессе занятий с детьми коллективным музыкально-исполнительским творчеством / Е.А. Мелешкина, М.В. Переверзева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2018. – Т. 17, № 3 (148). – С. 67-75.
11. Мельникова, Н.С. Творческая самореализация подростков в условиях учреждения дополнительного образования (на примере Дворца детского (юношеского) творчества г. Перми) / Н.С. Мельникова, А.Н. Грачев. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2016. – № 2. – С. 322-325.
12. Российская Федерация. Правительство. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года : постановление от 04.10.2000 № 75. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/. – Текст : электронный.
13. Психолого-педагогические аспекты музыкального и художественного образования детей и юношества : монография / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К.П. Матвеева. – Екатеринбург, 2007. – 132 с. – Текст : непосредственный.
14. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебник для акад. бакалавриата / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова ; под общ. ред. О.П. Радыновой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 296 с. – Текст : непосредственный.
15. Соколова, Н.А. Педагогика дополнительного образования детей : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Соколова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 224 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivanjushina V.A. Deti iz semej migrantov v shkolah Sankt-Peterburga: predvaritel'nye dannye: rabochie materialy NUL SON [Children from migrant families in St. Petersburg schools: preliminary data]. Sankt-Peterburg: Izd-vo Politehn.un-ta, 2011. 100 p.
2. Apraksina O.A. Metodika muzykal'nogo vospitanija [Methods of musical education]. Moscow: Prosveshhenie, 1989. 224 p.
3. Zasyupkin V.P., Zborovskij G.E., Shuklina E.A. Aktual'nye problemy obuchenija detej migrantov [Actual problems of teaching children of migrants]. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [The Surgut State Pedagogical University Bulletin]*, 2012, no. 2, pp. 9-36.
4. Zacepina M.B. Rol' N.A. Vetluginoj i A.V. Keneman v stanovlenii i razvitii teorii hudozhestvennogo i jesteticheskogo vospitanija detej [The role of N.A. Vetlugina and A.V. Keneman in the formation and development of the theory of artistic and aesthetic education of children]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2009, no. 5, pp.23 -25.
5. Zborovskij G.E., Shuklina E.A. Obuchenie detej migrantov kak problema ih social'noj adaptacii [Teaching children of migrants as a problem of their social adaptation]. *Sociologicheskie issledovaniya [Sociological research]*, 2013, no. 2, pp. 80-91.
6. Zborovskij, G.E. Vremja social'noj obshhnosti: monografija [Time of social community]. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2009. 347 p.
7. Zinov'eva T.I. Professional'naja gotovnost' sovremennogo pedagoga k realizacii programm social'noj adaptacii detej migrantov v stolichnom regione sredstvami obrazovanija [Professional readiness of a modern teacher to implement programs of social adaptation of migrant children in the capital region by means of education]. *Vestnik MIRBIS [International Research Journal Vestnik MIRBIS]*, 2015, no. 3(3), pp. 54-61.
8. Kashina N.I. Osvoenie det'mi i molodezh'ju tradicionnyh kul'turnyh i hudozhestvennyh cennostej: monografija [Learning traditional cultural and artistic values by children and young people]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. ped.un-ta, 2014. 184 p.
9. Kруглова Ju.D., Kiselev M.I. Tehnologii sociokul'turnoj integracii detej iz semej migrantov [Technologies for the socio-cultural integration of children from migrant families]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2016, no. 11 (115), pp. 1389-1392.
10. Meleshkina E.A., Pereverzeva M.V. Individual'no-lichnostnyj podhod v processe zanjatij s det'mi kollektivnym muzykal'no-ispolnitel'skim tvorchestvom [Individual-personal approach in the process of studying collective music and performing arts with children]. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta [Scientific Notes of RSSU]*, 2018, vol. 17, no. 3 (148), pp. 67-75.

11. Mel'nikova N.S., Grachev A.N. Tvorcheskaja samorealizacija podrostkov v uslovijah uchrezhdenija dopolnitel'nogo obrazovanija (na primere Dvorca detskogo (junosheskogo) tvorcestva g. Permi) [[Creative self-realization of adolescents in an institution of additional education (on the example of the Club of Children's (Youth) Creativity in Perm)]. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* [Tyumen State University Herald], 2016, no. 2, pp. 322-325.
12. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossijskoj Federacii do 2025 goda: postanovlenie ot 04.10.2000 № 75 [Russian Federation. Government. National doctrine of education in the Russian Federation until 2025]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/.
13. Matveeva K.P. (ed.) Psihologo-pedagogicheskie aspekty muzykal'nogo i hudozhestvennogo obrazovanija detej i junoshestva: monografija [Psychological and pedagogical aspects of musical and artistic education of children and youth]. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2007. 132 p.
14. Radynova O.P., Komissarova L.N. Teorija i metodika muzykal'nogo vospitanija detej doskol'nogo vozrasta: uchebnik dlja akad. bakalavriata [Theory and methods of musical education of preschool children]. In O.P. Radynovoj (ed.). Moscow: Jurajt, 2019. 296 p.
15. Sokolova, N.A. Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovanija detej: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov [Pedagogy of additional education for children]. Cheljabinsk: Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, 2010. 224 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Н. Садакова, педагог дополнительного образования, руководитель вокальной студии, МБОУ СОШ № 149; магистрант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: Bastur-ekb@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.N. Sadakova, teacher, head of the vocal studio of secondary school № 149; Master's student, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: Bastur-ekb@mail.ru.

УДК 372.851

**Ирина Николаевна Семенова,
Александра Тимошина
г. Екатеринбург**

**Задания для формирования инженерного мышления при решении
экстремальных задач**

В статье рассматривается решение задачи формирования инженерного мышления в условиях требования создания регионального конкурентоспособного образования. На языке деятельностного подхода приводятся примеры заданий, направленных на формирование компонент инженерного мышления (технической, конструктивной, исследовательской, экономической), при изучении школьного курса математики в процессе решения особого класса «сюжетных задач» – экстремальных задач. Для конструирования заданий использован эмпирический опыт, представленный в методической литературе, обобщение которого позволило выделить типы заданий и устойчивые словосочетания, определяющие деятельностную сущность указанных и наполненных компонент инженерного мышления. Сформулированный вывод о том, что включение представленных и аналогичных заданий при обучении математике способствует не только формированию у обучающихся компонент инженерного мышления, а также развитию предметных знаний и умений и структурных составляющих универсальных учебных действий, основан на результатах проведенного авторами экспериментального исследования.

Ключевые слова: компоненты инженерного мышления, экстремальные задачи, задания для формирования инженерного мышления, деятельностная сущность компонент.

**Irina Nikolaevna Semenova,
Aleksandra Timoshina
Yekaterinburg**

Tasks for the formation of engineering thinking in solving extreme problems

The article considers solutions to the problem of forming engineering thinking as the need to create a competitive education. In the language of the activity approach, examples of tasks aimed at forming components of engineering thinking (technical, constructive, research, economic) are given when studying a school course of mathematics in the process of solving extreme problems. For construction jobs that used empirical evidence presented in psychological and pedagogical literature, the compilation of which has allowed to identify job types and idioms that define the activity essence of these and filled with component engineering mind. The use of the presented and similar tasks in teaching mathematics contributes not only to the formation of students' engineering thinking components, but also to the development of subject knowledge and skills and structural components of universal educational actions.

Keywords: components of engineering thinking, extreme tasks, tasks for the formation of engineering thinking, activity essence of components.

Одним из направлений долгосрочного социально-экономического развития России, сформулированном в [6], служит создание конкурентоспособного образования, как на уровне всей страны, так и на уровне регионов, при учете их экономической специфики. Так, например, на сегодняшний день основной целью социально-экономического развития Свердловской области является повышение ее конкурентоспособности в глобальной экономике. На решение поставленной задачи направлены реализуемые в рамках государственных программ Свердловской области проекты, одним из которых является «Уральская инженерная школа» [2]. Необходимым условием реализации проекта «Уральская инженерная школа» является создание комплекса мероприятий для пробуждения в ребенке интереса к техническому образованию, инженерным дисциплинам, математике и предметам естественнонаучного цикла. В рамках сформулированных положений актуальной становится необходимость решения задачи формирования инженерного мышления у учащихся, развития у них такого характеристического качества, согласно З.С. Сазиной и Н.В. Четкиной [7], как мобильность знаний, направленных на поиск оптимального решения инженерных задач и удовлетворение технических потребностей.

Для решения сформулированной задачи рассмотрим структуру самого предмета исследования – «инженерное мышление».

Существуют разные точки зрения о сущности понятия «инженерное мышление».

П.В. Зуев, Е.С. Кошечева [4] под инженерным мышлением понимают комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач в инженерно-технической деятельности.

В.Е. Столяренко и Л.Д. Столяренко [11] под инженерным мышлением понимают сложное системное образование, объединяющее в себе разные типы мышления, такие как: логическое мышление, образно-интуитивное мышление, научное мышление.

По мнению Г.А. Рахманкулова и др. [13] инженерное мышление имеет следующую структуру: техническое мышление, конструктивное мышление, исследовательское мышление, экономическое мышление.

Взяв за основу приведенную в [13] структуру, укажем, что на уровне методов решение сформулированной задачи представлено в литературе, например, в [9] и [10]. Учитывая полученные результаты и интегрируя сказанное при использовании терминологии О.Б. Епишевой [3], для поиска средств выделим деятельностную сущность описанных авторами компонент инженерного мышления.

Техническое мышление – умение определять технические объекты; умение выделять свойства и структуру этих объектов; умения получать новые знания; умение анализировать результаты своей

деятельности; умение корректировать процесс при необходимости.

Конструктивное мышление – умение ставить перед собой цель; умение выбирать оптимальные методы и средства для достижения поставленной цели; планировать последовательность своих действий; умение видоизменять объект по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами; умение определять степень достижения цели и вносить коррективы в модель.

Исследовательское мышление – умение определить новизну в задаче; умение сопоставлять модель задачи с известными классами задач; умение аргументировать свои действия и полученные результаты.

Экономическое мышление – умение выделять экономические объекты; умение определять цель своих действий; умение принимать рациональные решения; умение оценивать выявленные альтернативы; умение выбирать и оценивать результат своего выбора; умение аргументировать свой выбор.

В дополнение к сказанному отметим, что формирование выделенных компонент будет проводиться нами при изучении школьного курса математики на особом материале – дидактической единице «сюжетные задачи». Указанный выбор обусловлен разделением позиции Д.А. Гурсунова и А.Ж. Кудуева [12] о том, что инженерные задачи подчиняются законам природы, а многие законы природы допускают вывод из так называемых «вариационных принципов», согласно которым истинное движение механической системы, света, электричества, жидкости, газа и т.п. можно выделить из произвольной совокупности допустимых движений тем, что они минимизируют или максимизируют некоторые величины. Таким образом, формировать инженерное мышление считаем целесообразным в процессе обучения математике при решении экстремальных задач, которые, согласно [1] понимаются нами как задачи на максимум или минимум (экстремум) функции по переменным, удовлетворяющим, возможно, некоторым ограничениям.

Для составления формулировок заданий, направленных на формирование компонент инженерного мышления при работе с экстремальными задачами, будем использовать представленный в литературе [5], [8], [14] и др. эмпирический опыт, обобщение которого позволяет выделить устойчивые словосочетания, определяющие деятельностную сущность указанных и наполненных выше компонент инженерного мышления, например, «Сравнить...», «Проанализировать...», «Обобщить...», «Классифицировать...», «Исследовать...», «Установить, верно ли, что если ..., то ...», «Определить, какое из выражений больше ... или ...», «Указать, существуют ли».

Кроме того, будем учитывать то, что в литературе представлены типы заданий, которые при сопоставлении с деятельностной сущностью ком-

понтент позволяют сформулировать суждение о возможности их использования при формировании инженерного мышления, в частности: задания на установление аналогий и причинно-следственных связей, задания на построение математической модели, задания на составление нового сюжета задачи, задания на кодирование и декодирование экономических ситуаций или терминов, задания на исполнение и составление алгоритмов, задания на чтение и составление таблиц, простых диаграмм, графиков экономического содержания, задания на финансовую грамотность (выгодно-невыгодно).

На основе представленных материалов сформируем задания для формирования инженерного мышления при решении экстремальных задач.

Задания для формирования технической компоненты.

Пример 1. Из текста задачи выделить основные объекты, их свойства и связи между объектами.

Найти значения плановых показателей x и y , удовлетворяющих системе неравенств:

$$\begin{cases} f(x, y) = x + 2y \rightarrow \max, \\ x + 4y \leq 1000, \\ x + y \leq 700, \\ x > 0, \\ y > 0. \end{cases}$$

Пример 2. Сравнить значения функции $y = x^3 + 2x^2 + x + 3$ в точках экстремума с её значениями на концах отрезка $[-4; -1]$.

Задания на формирование конструктивной компоненты.

Пример 1. Перевести задачную ситуацию на язык математических отношений и зависимостей.

Из имеющихся досок можно построить забор длиной в 400 м. Требуется огородить этим забором прямоугольный двор наибольшей площади, используя для одной стороны двора заводскую стену.

Пример 2. Построить внутри выпуклого четырёхугольника такую точку, что сумма расстояний от неё до вершин минимальна.

Задания на формирование исследовательской компоненты.

Пример 1. Найти наименьшее значение функции $y = \log_{\frac{1}{3}}(x^2 + 6x + 12)$ и определить наиболее подходящий способ решения задачи.

Сформулировать аргументы своего выбора при указании критериев выбора способа.

Пример 2. Исследовать на экстремум функцию $f(x) = (x - 2)^2(x + 1)^3$.

Задания на формирование экономической компоненты.

Пример 1. Решить задачу, предварительно составив таблицу для удобного представления фрагмента условия. Проанализировать решение задачи с неединственным ответом. Сформулировать аргументы выбора ответа.

Консервный завод выпускает фруктовые компоты в двух видах тары — стеклянной и жестяной. Производственные мощности завода поз-

воляют выпускать в день 90 центнеров компотов в стеклянной таре или 80 центнеров в жестяной таре. Для выполнения условий ассортиментности, которые предъявляются торговыми сетями, продукции в каждом из видов тары должно быть выпущено не менее 20 центнеров. Информация о себестоимости и отпускной цене завода за 1 центнер продукции для обоих видов тары в позициях «вид тары», «себестоимость 1 центнера», «отпускная цена 1 центнера»:

стеклянная — 1 500 руб., 2 100 руб.;
жестяная — 1 100 руб., 1 750 руб.

Предполагая, что вся продукция завода находит спрос (реализуется без остатка), определите оптимальное количество выпускаемого компота в день.

Пример 2. Используя данные задачи, составить таблицу погашения кредита.

1 января 2015 года Тарас Павлович взял в банке 1,1 млн. рублей в кредит. Схема выплаты кредита следующая — 1 числа каждого следующего месяца банк начисляет 2 процента на оставшуюся сумму долга (то есть увеличивает долг на 2%), затем Тарас Павлович переводит в банк платёж. На какое минимальное количество месяцев Тарас Павлович может взять кредит, чтобы ежемесячные выплаты были не более 220 тыс. рублей?

Задания для комплексного формирования инженерного мышления.

Пример 1. У фермера есть два поля, каждое площадью 10 гектаров. На каждом поле можно выращивать картофель и свёклу, поля можно делить между этими культурами в любой пропорции. Урожайность картофеля на первом поле составляет 400 ц/га, а на втором — 300 ц/га. Урожайность свёклы на первом поле составляет 300 ц/га, а на втором — 400 ц/га.

Фермер может продавать картофель по цене 10 000 руб. за центнер, а свёклу — по цене 11 000 руб. за центнер. Какой наибольший доход может получить фермер?

а) Задания для формирования технической компоненты:

- определить объекты задачи и связи между нами;
- выполнить проверку.

б) Задания для формирования конструктивной компоненты:

- определить математическую модель;
- составить план решения задачи.

в) Задания для формирования исследовательской компоненты:

- определить, какое из полей приносит больший доход (первое или второе).

г) Задания для формирования экономической компоненты:

- построить диаграмму, отражающую максимальный доход, если у фермера есть только первое поле.

Пример 2. Куб, ребро которого равно a , пересекается плоскостью, проходящей через его диагональ. Определить, какую наименьшую площадь может иметь сечение и указать при этом угол наклона сечения к плоскости основания.

а) Задания для формирования технической компоненты:

- провести доказательные рассуждения при построении сечения, используя известную теорему;
- выполнить проверку.

б) Задания для формирования конструктивной компоненты:

- построить фигуру с заданными свойствами;
- придумать новый сюжет задачи, используя иную геометрическую фигуру.

в) Задания для формирования исследовательской компоненты:

- установить, верно ли что, если ребро AA_1 параллельно плоскости BDB_1 , то h равно расстоянию от вершины A куба до плоскости BDB_1 .

г) Задания для формирования экономической компоненты:

- составить алгоритм решения задачи.
- Как показали наши исследования, использование представленных и аналогичных заданий при обучении математике способствует не только формированию у обучающихся компонент инженерного мышления, но и развитию предметных знаний и умений, а так же структурных составляющих универсальных учебных действий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Габасов, Р.Ф. Экстремальные задачи в современной науке и приложениях / Р.Ф. Габасов. – Текст : непосредственный // Соросовский образовательный журнал. – 1997. – № 6. – С. 115-120.
2. Администрация Свердловской области. Губернатор Свердловской области. О проекте «Уральская инженерная школа» : указ от 06 октября 2014 года N 453-УГ. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/422448790> (дата обращения 11.06.2020). – Текст : электронный.
3. Епишева, О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода : кн. для учителя / О.Б. Епишева. – Москва : Просвещение, 2003. – 223 с. – Текст : непосредственный.
4. Зуев, П.В. Развитие инженерного мышления обучающихся в процессе обучения / П.В. Зуев, Е.С. Кошечева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 44-49.
5. Литова, З.А. Развитие технического мышления школьников с помощью реализации системы обучения техническому творчеству / З.А. Литова. – Текст : непосредственный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1 (53).
6. Российская Федерация. М-во экономического развития. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года. – URL: <http://old.economy.gov.ru/minec/about/structure/depMacro/201828113#> (дата обращения 10.06.2020). – Текст : электронный.
7. Сазонова, З.С. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования : учеб. пособие / З.С. Сазонова, Н.В. Четкина. – Москва : МАДИ (ГТУ), 2007. – 195 с. – Текст : непосредственный.
8. Седакова, В.И. Формирование исследовательских качеств у школьников в процессе решения математических задач / В.И. Седакова. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1 (8). – С. 75-81.
9. Семенова, И.Н. К вопросу о построении системы методов формирования инженерного мышления в условиях использования информационной образовательной среды / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы всерос. науч.-практ. конф., апрель, 2016. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2016. – С. 167-173.
10. Семенова, И.Н. Методологические аспекты построения системы методов формирования инженерного мышления в условиях использования информационной образовательной среды / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 86-90.
11. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов : учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 512 с. – Текст : непосредственный.
12. Турсунов, Д.А. Задачи оптимизации как средство формирования инженерного мышления / Д.А. Турсунов, А.Ж. Кудуев. – Текст : непосредственный // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 239-243.
13. Формирование инженерного мышления студентов через исследовательскую деятельность : монография / Г.А. Рахманкулова [и др.]. – Москва : ЛитРес, 2015. – 110 с. – URL: <https://www.litres.ru/raznoe/formirovanie-inzhenernogo-myshleniya-studentov-cherez-issledovatel'skuyu-deyatelnost/> (дата обращения 16.05.2020). – Текст : электронный.
14. Формирование экономической культуры в процессе обучения математике в школе и в вузе / Н.А. Корощенко [и др.]. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2, ч. 13. – С. 2956-2960.

REFERENCES

1. Gabasov R.F. Jekstremal'nye zadachi v sovremennoj nauke i prilozhenijah [Extreme tasks in modern science and applications]. *Sorosovskij obrazovatel'nyj zhurnal [Soros educational journal]*, 1997, no 6, pp 115-120.

2. Gubernator Sverdlovskoj oblasti. O proekte "Ural'skaja inzhenernaja shkola": ukaz ot 06 oktjabrja 2014 goda N 453-UG [Governor of the Sverdlovsk region. About the project "Ural Engineering School"]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/422448790> (Accessed 11.06.2020).
3. Episheva O.B. Tehnologija obuchenija matematike na osnove dejatel'nostnogo podhoda [Technology for teaching mathematics based on the activity approach]. Moscow: Prosveshhenie, 2003. 223 p.
4. Zuev P.V., Koshheeva E.S. Razvitie inzhenernogo myshlenija obuchajushhihsja v processe obuchenija [The development of engineering thinking of students in the learning process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher Education in Russia]*, 2016, no. 6, pp 44-49.
5. Litova Z.A. Razvitie tehničeskogo myshlenija shkol'nikov s pomoshh'ju realizacii sistemy obuchenija tehničeskomu tvorčestvu [The development of students' technical thinking through the introduction of a technical creativity training system]. *Uchenye zapiski. Jeletromnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University]*, 2020, no. 1 (53).
6. Rossijskaja Federacija. M-vo jekonomičeskogo razvitiya. Prognoz social'no-jekonomičeskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2036 goda [Российская Федерация. М-во экономического развития. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года]. URL: <http://old.economy.gov.ru/minec/about/structure/depMacro/201828113#> (Accessed 10.06.2020).
7. Sazonova Z.S., Chechetkina N.V. Razvitie inzhenernogo myshlenija – osnova povyšeniya kachestva obrazovanija [The development of engineering thinking is the basis for improving quality]. Moscow: MADI (GTU), 2007. 195 p.
8. Sedakova V.I. Formirovanie issledovatel'skih kachestv u shkol'nikov v processe reshenija matematičeskikh zadach [The formation of research qualities in students in the process of solving mathematical problems]. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta [Bulletin of Surgut State Pedagogical University]*, 2010, no. 1 (8), pp. 75-81.
9. Semenova I.N., Slepuhin A.V. K voprosu o postroenii sistemy metodov formirovanija inzhenernogo myshlenija v usloviyah ispol'zovanija informacionnoj obrazovatel'noj sredy [On the issue of constructing a system of methods for the formation of engineering thinking in the context of the use of educational information environment]. *Formirovanie inzhenernogo myshlenija v processe obuchenija: materialy vseross. nauchn.-prakt. konferenc., april', 2016 [The formation of engineering thinking in the learning process]*. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t., 2016, pp. 167-173.
10. Semenova I.N., Slepuhin A.V. Metodologičeskie aspekty postroenija sistemy metodov formirovanija inzhenernogo myshlenija v usloviyah ispol'zovanija informacionnoj obrazovatel'noj sredy [Methodological aspects of building a system of methods for the formation of engineering thinking in the context of using the educational information environment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher Education in Russia]*, 2016, no. 6, pp. 86-90.
11. Stoljarenko L.D. Psihologija i pedagogika dlja tehničeskikh vuzov [Psihologija i pedagogika dlja tehničeskikh vuzov]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2001. 512 p.
12. Tursunov D.A., Kuduev A.Zh. Zadachi optimizacii kak sredstvo formirovanija inzhenernogo myshlenija [Optimization problems as a means of engineering thinking formation]. *Formirovanie inzhenernogo myshlenija v processe obuchenija: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [The formation of engineering thinking in the learning process]*. Ekaterinburg: Ural. gos.ped.un-t, 2015, pp. 239-243.
13. Rahmankulova G.A., Kuz'min S.Ju., Mustafina D.A., Rebro I.V. Formirovanie inzhenernogo myshlenija studentov cherez issledovatel'skiju dejatel'nost' [The formation of engineering thinking of students through research]. Moscow: LitRes, 2015. 110 p. URL: <https://www.litres.ru/raznoe/formirovanie-inzhenernogo-myshleniya-studentov-cherez-issledovatel'skiju-dejatel'nost/> (Accessed 16.05.2020).
14. Koroshhenko N.A., Kushnir T.I., Shebanova L.P., Jarkova G.A., Demisenova S.V. Formirovanie jekonomičeskogo kul'tury v processe obuchenija matematike v shkole i v vuze [The formation of an economic culture in the process of teaching mathematics at school and university]. *Fundamental'nye issledovanija [Basic research]*, 2015, no. 2, ch. 13, pp. 2956-2960.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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.Ю. Тимошина, студент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: a25h94@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9277-4481.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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, Yekaterinburg, Russia, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

A.Yu. Timoshina, Student, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: a25h94@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9277-4481.

УДК 373.45

**Алексей Николаевич Фанталов,
Маргарита Александровна Малязина**
г. Санкт-Петербург

Педагогическая поддержка родителей детей, обучающихся на ступени начального образования по вопросам мотивирования, поддержки и контролирования ребенка в учебной деятельности в ситуации обучения в дистанте и самоизоляции семьи

Эпидемия коронавирусной инфекции в России создала совершенно новую ситуацию нахождения большинства российских семей в условиях самоизоляции. При этом школьники впервые оказались в состоянии электронного обучения (согласно терминологии ЮНЕСКО, «e-Learning – обучение с помощью интернета и мультимедиа»).

На период начального образования детей приходится кризис, связанный с изменением социальной роли ребенка, который превращается из дошкольника в школьника, вследствие чего у него меняется ведущий вид деятельности – из игровой деятельности в учебную.

Контроль за дистантным обучением детей, прежде всего, состоит в контроле за выполнением ими заданий в соответствии с установленным режимом дня.

Ключевые слова: дистантное обучение, самоизоляция, эпидемия коронавирусной инфекции.

**Alexey Nikolaevich Fantalov,
Margarita Alexandrovna Malyazina**
St. Petersburg

Educational support for primary schoolchildren's parents (motivation, support and control of the child's educational activities in the distant and family self-isolation)

The coronavirus infection epidemic in Russia has created a new situation of being in self-isolation for most Russian families. This is the first time that students have found themselves in a state of e-learning (according to UNESCO terminology, "e-Learning is learning through the Internet and multimedia"). During the period of children's primary education, there is a crisis associated with the change of the social role of the child who turns from a preschooler to a pupil, so the child changes the leading activity - from playing to educational activity. The control over the children's distant education is to monitor their tasks according to the daily regime.

Keywords: distant education, self-isolation, coronavirus infection epidemic.

Эпидемия коронавирусной инфекции в России создала совершенно новую ситуацию нахождения большинства российских семей в условиях самоизоляции. При этом школьники впервые оказались в состоянии электронного обучения (согласно терминологии ЮНЕСКО, «e-Learning – обучение с помощью интернета и мультимедиа»).

Многие родители «попали» в ситуацию, когда они получили возможность не только наблюдать учебные занятия своих детей, но и воздействовать на них. Предположение о полезности определенных психолого-педагогических рекомендаций для родителей в данной сфере и побудило нас написать серию статей по проблематике мотивирования детей и подростков к учебной деятельности.

1. Причины самоизоляции (информация для детей).

Важно объяснить ребенку, почему мама и папа теперь не ходят на работу, а он в школу. Вероятно, вначале родителям следует успокоиться самим. Поскольку ребенок, находящийся на ступени начального образования, уже учится оперировать понятиями предметов или явлений (в отличие от дошкольника), то общаясь с ним, уже возможно употреблять такие термины, как «коронавирус» или «самоизоляция».

Поговорите с ребенком, чтобы выяснить, что он уже знает о коронавирусе и самоизоляции. Расскажите, каких правил надо придерживаться, почему люди носят маски. Постарайтесь успокоить ребенка, не пугайте его страшными последствиями, объясните, что профилактика поможет уберечь себя.

Дети, обучающиеся на ступени начального образования, очень чувствительны и восприимчивы, для них особенно важен доверительный контакт с родителями и спокойная обстановка в доме.

Если ребенок волнуется из-за вируса и задает вопросы, то говорить нужно примерно следующее: «Если выполнять все правила (мыть руки, лицо, когда это нужно – после того, как пришли с улицы, после туалета, перед едой; проветривать комнату; на улице надевать перчатки; выполнять режим дня; вовремя ложиться спать; пить витамины; нормально есть и т. д.), то все будут здоровы!».

2. Стратегия обучения.

На период начального образования детей приходится кризис, связанный с изменением социальной роли ребенка, который превращается из дошкольника в школьника, вследствие чего у него меняется ведущий вид деятельности – из игровой деятельности в учебную.

В этот период у детей закладываются основы понятий, которыми они будут пользоваться в течение всего дальнейшего процесса обучения в школе. Поэтому очень важно формировать у детей позитивное отношение к учебе и учить их «учиться».

Родители и близкие школьников могут повысить привлекательность дистанционных уроков, если попробуют «освоить» некоторые из них вместе с ребенком. Например, можно задать ребенку вопросы, поучаствовать в дискуссии и тогда урок превратится в увлекательную, познавательную игру-занятие. Для ребенка – это возможность повысить мотивацию, а для родителей – лучше узнать и понять своих детей.

В ситуации самоизоляции семьи важная роль по мотивированию ребенка к обучению в домашних условиях объективно принадлежит родителям. В соответствии со стандартом ФГОС НОО (Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования), обучающиеся на этой ступени образования должны постепенно овладеть основами умения учиться и быть способными к организации собственной учебной деятельности. Этого можно достигнуть через стимулирование познавательной и социальной мотивации детей.

Познавательная мотивация обучающихся на ступени начального образования обеспечивается формированием интересов ребенка к дополнительным источникам знания, чтению литературы, поиску информации в сети Интернет.

Познавательные мотивы обучающихся на ступени начального образования могут быть разнообразны – например, связаны со стремлением ребенка занять новое для него положение школьника. Собственно же познавательные мотивы и мотивы самосовершенствования у ребенка выражены слабо. Поэтому целесообразно акцентировать внимание детей на то, что они уже «большие», не дошкольники – и как все «большие» имеют свои обязанности, главная из которых – учиться.

Социальная мотивация обучающихся на ступени начального образования представлена желанием ребенка получить одобрение учителя и родителей. Она связана с принятием ребенком социальной роли «ученика».

Это значимо и в обычной учебной деятельности, но, в условиях самоизоляции мотивирующая роль родителей резко возрастает. Очень важно, чтобы взрослые давали положительное подкрепление учебной деятельности детей, выступая в роли их доброжелательного советчика и помощника, чаще говорили ребенку, что они его любят.

3. Режим дня и организация рабочего места.

Необходимо установить подходящий для семьи режим дня, составив правильное с точки зрения возрастных и физиологических особенностей ребенка расписание, опираясь на официально утвержденные медицинские нормы и по согласованию с учителем.

Примерный режим дня.

1	Подъем	07.00
2	Зарядка, гигиенические процедуры	07.00 - 07.30
3	Завтрак	07.30 - 08.00
4	Занятия	08.30 - 11.30
5	Второй завтрак	11.30- 12.00
6	Занятия	12.00 - 14.00
7	Обед	14.00 - 14.30
8	Свободное время	14.30 - 16.00
9	Приготовление уроков	16.00 - 18.00
10	Ужин	18.00 - 19.30
11	Свободное время	19.30 - 21.00
12	Отбой	21.00

Детям в возрасте до 12 лет рекомендуется минимизировать использование компьютерной техники в домашних условиях. Общая продолжительность всех видов экранной деятельности не должна превышать 2 часов в день (включая просмотр телевизора).

Продолжительность непрерывного использования компьютера для учащихся начальной школы согласно требованиям СанПиН 2.4.2.2821-10 должна быть не более 20 – 25 мин.

Средняя непрерывная продолжительность различных видов учебной деятельности обучающихся на ступени начального образования не должна превышать 10 мин. Объем домашних заданий (по всем предметам) должен быть таким, чтобы затраты на его выполнение не превышали 1,5-2 часов.

Для учащихся начальной школы требуется значительная помощь родителей с точки зрения организации процесса обучения на дому и формирования начатков саморегуляции (управления собой).

Следует также организовать рабочие места и обговорить правила со всеми членами семьи: когда и кто работает за компьютером. В этом могут помочь записки на двери, таблички, (например: «вход запрещен», «тихо, идёт совещание»).

При наличии единственного компьютера в семье, для сохранения привычного режима работы, детям предпочтительнее выделять для занятий с компьютером утренние часы.

4. Обеспечение взаимодействия с учителем.

Постарайтесь разобраться в рекомендациях, которые Вы получаете от школы по организации дистанционного обучения детей. Ориентируйтесь только на официальную информацию, которую Вы получаете от классного руководителя и администрации школы. Школе также нужно время на то, чтобы организовать этот процесс. В настоящее время существует целый ряд ресурсов, помогающих и родителям, и педагогам в дистанционном обучении (учи.ру (uchi.ru), Умназия (umnazia.ru) и др.). Многие родители уже используют эти платформы, поскольку они содержательно связаны с образовательными программами.

Степень включенности родителя в дистантное обучение детей может быть различной в зависимо-

сти от конкретной школы, но родителям потребуются выступать в роли организатора, особенно если его дети учатся в начальной школе.

Контроль за дистантным обучением детей, прежде всего, состоит в контроле за выполнением ими заданий в соответствии с установленным режимом дня. Можно повесить у рабочего стола ребенка или над его кроватью расписание занятий, в котором ребенок ставит пометки о выполнении, а родители проверяют их. Выполненное ребенком домашнее задание родители пересылают учителю (так достигается необходимая обратная связь в обучении).

5. Досуг в самоизоляции.

Поскольку у детей, находящихся на ступени начального образования, в числе прочих видов деятельности сохраняется и игровая (к тому же они склонны к повышенной активности), родителям целесообразно использовать их игрушки определенным образом. Игрушки следует разделить на несколько частей для того, чтобы имела возможность их менять и избегать «привыкания» и надоедания у детей. Целесообразно также, чтобы родители – папа и мама сменяли друг друга в играх с детьми.

Полезным «подспорьем» являются также настольные игры (например, игра «Доббль»).

Сейчас в бесплатном доступе существует множество онлайн-ресурсов. Для детей, обучающихся на ступени начального образования, особенно уместны занятия по рисованию, лепке из пластилина, аппликации, оригами. «РыбаКит» выкладывает простые видео-уроки рисования, обучает изготовлению аппликаций и других поделок.

А канал «Караоке для детей» помогает приятно провести время, слушая любимые мелодии (все песни рассортированы по темам), а заодно «прокачать» вокальные данные.

Детям полезно рассказывать (или просто читать) сказки перед сном (что также помогает успокоить ребенка).

6. Обеспечение физической активности.

На школьном уроке все регламентировано, указаны время и частота проведения физкультминуток; присутствуют перемены, когда дети имеют возможность подвигаться. В дистанционном формате обучения поддержанием необходимой физической активности детей приходится заниматься родителям.

Желательно, чтобы родители следили за тем, чтобы дети делали зарядку, подключали их к выполнению домашней работы (которая также является видом физической нагрузки).

Портал *Он-лайн центр информационной поддержки родителей* предлагает 15 игр для детей и родителей в самоизоляции («домашний боулинг», «бег с воздушными шарами», «ручеек», «бег с фасолью», «поиск сокровищ», «лабиринт», «канатоходец» и др.).

Полезны также прогулки на свежем воздухе в сопровождении родителей (но не в местах общественного пользования: нужно полностью исключить посещение каких-либо учреждений, мест общественного питания, торговли, образовательных и развлекательных центров, детских площадок дворов и парков). Рекомендуется гулять на собственных приусадебных участках и площадках, находящихся в индивидуальном пользовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Он-лайн центр информационной поддержки родителей : портал «Российский родитель». – URL: <https://ruroditel.ru/>. – Текст : электронный.
2. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий. – Текст : электронный // Минпросвещения России : офиц. сайт М-ва просвещения Рос. Федерации. – Москва. – URL: <https://edu.gov.ru/distance>.
3. Рекомендации Роспотребнадзора «Как говорить с детьми о коронавирусе». – Текст : электронный // Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека : офиц. сайт. – Москва, 2020. – URL: https://rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14109.
4. Учи.ру : интерактив. образоват. платформа. – Москва, 2020. – URL: <https://uchi.ru/>. – Текст : электронный.
5. Растим детей : федер. портал. – URL: [растимдетей.рф](https://rastimdetey.rf). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. On-lajn centr informacionnoj podderzhki roditelej: portal «Rossijskij roditel'» [Online center for informational support for parents]. URL: <https://ruroditel.ru/>.
2. Rekomendacii Minprosveshhenija Rossii po organizacii obuchenija na domu s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij [Recommendations of the Russian Ministry of Education for organizing home education using distance technologies]. *Minprosveshhenija Rossii*: ofic. sajt M-va prosveshhenija Ros. Federacii [Ministry of Education of Russia]. Moscow. URL: <https://edu.gov.ru/distance>.
3. Rekomendacii Rospotrebnadzora «Kak govorit' s det'mi o koronavirusе» [Recommendations of The Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing “How to talk with children about coronavirus”]. *Federal'naja sluzhba po nadzoru v sfere zashhity prav potrebitelej i blagopoluchija cheloveka*: ofic. sajt [Federal Service for Supervision of Consumer Rights Protection and Human Welfare]. Moscow, 2020. URL: https://rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14109.
4. Uchi.ru: interaktiv. obrazovat. platforma [Study.ru]. Moscow, 2020. URL: <https://uchi.ru/>.
5. Rastim detej: feder. portal [Raising children]. URL: [растимдетей.рф](https://rastimdetey.rf).

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.

УДК 373.51

**Алексей Николаевич Фанталов,
Мargarita Александровна Малязина**
г. Санкт-Петербург

Педагогическая поддержка родителей детей, обучающихся на ступени основного образования по вопросам мотивирования, поддержки и контролирования ребенка в учебной деятельности в ситуации обучения в дистанте и самоизоляции семьи

Причины неуспеваемости в средних классах часто связаны с отсутствием адекватной мотивации учения. В такой ситуации подросток тратит много времени и сил на домашние задания, испытывает перегрузку, отсутствие радости и отрицательные чувства к обучению.

При формировании положительной мотивации подростков к учебе, родителям следует опираться, прежде всего, на познавательную и социальную мотивацию, которые компенсируют некоторое снижение интереса к учебе.

Степень включенности родителя в дистантное обучение подростков может быть различной в зависимости от конкретной школы, но родителю желательно выступать в роли организатора учебного процесса (5-6 классы) либо проверяющего результаты работы и наличие отправки их учителю (7-9 классы). Родители обсуждают с подростком следующие вопросы: для чего ему нужен компьютер, какие задания он может выполнить без помощи компьютера (пользуясь учебниками, справочниками и пр.), при выполнении каких заданий нужна родительская помощь, как будут отправлены выполненные задания учителю.

Ключевые слова: дистантное обучение, основное образование, эпидемия коронавирусной инфекции.

**Alexey Nikolaevich Fantalov,
Margarita Alexandrovna Malyazina**
St. Petersburg

Educational support for secondary schoolchildren's parents (motivation, support and control of the child's educational activities in the distant and family self-isolation)

Causes of failure in middle classes are often associated with a lack of adequate motivation of the study. In such situation, the teenager spends a lot of time and effort on homework, experiencing overload, lack of joy and negative feelings to study. In the formation of positive motivation of teenagers to study, parents should rely on cognitive and social motivation which compensate for a slight decrease in interest in studying. The degree of inclusion of the parent in the distance education of teenagers may vary depending on the particular school, but it is desirable for the parent to act as an organizer of the educational process (5-6 grades) or to verify the results of work and the presence of sending them to the teacher (7-9 grades). Parents discuss with the teenager the following questions: why he needs a computer, what tasks he can perform without the help of a computer (using textbooks, guides, etc.), in which tasks need parental help, how the tasks will be sent to the teacher.

Keywords: distant education, basic education, coronavirus infection epidemic.

1. Причины самоизоляции (информирование подростков).

Возрастная особенность подростков, находящихся на ступени основного образования, состоит в их положении между миром детства и миром взрослых. Эта особенность может особенно ярко проявляться в период смены жизненных обстоятельств, тем более, что многие подростки склонны к депрессии. Таким образом, в ситуации самоизоляции они становятся более уязвимыми, могут ощущать себя

одиночками. Депрессию они могут маскировать агрессией, при этом снижается успеваемость.

Подростку интересны другие люди, ему необходимо общение – но навыки коммуникации у него еще не развиты. Поэтому, родителям следует (в рамках партнерских отношений) заранее поговорить с ним об ответственности ситуации и о том, что от его поведения зависит здоровье других людей, особенно пожилых (возможно, его собственных бабушек и дедушек).

Здесь также можно опереться на свойственную подростку реакцию имитации – то есть, склонность к подражанию авторитету, которым могут являться популярный актер, спортсмен, видеоблоггер (сейчас многие представители данного круга людей выступают в СМИ с разъяснениями о том, как необходимо соблюдать режим самоизоляции).

2. Стратегия обучения.

Причины неуспеваемости в средних классах часто связаны с отсутствием адекватной мотивации учения. В такой ситуации подросток тратит много времени и сил на домашние задания, испытывает перегрузку, отсутствие радости и отрицательные чувства к обучению.

В обстоятельствах самоизоляции семьи важная роль по мотивированию подростка к обучению в домашних условиях принадлежит родителям. В соответствии со стандартом ФГОС ООО (Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования), у обучающихся в течение прохождения данной образовательной ступени (5-9 классы) в рамках системно-деятельностного подхода должны быть сформированы готовность к саморазвитию и непрерывному образованию и активной учебно-познавательной деятельности.

При формировании положительной мотивации подростков к учебе, родителям следует опираться, прежде всего, на познавательную и социальную мотивацию, которые компенсируют некоторое снижение интереса к учебе.

Познавательное мотивирование основывается на развитии интереса к окружающему миру и опоре на уже имеющийся жизненный опыт подростка. Желательно, в рамках выстраиваемых партнерских отношений подвести подростка к тому, что ему следует взять ответственность за собственную учебу и выполнение домашних заданий.

Социальное мотивирование может быть основано на личностном общении, в случае обучения в домашних условиях здесь очень важную роль играет заинтересованное общение подростка с родителями по тематике учебных занятий. Важно, чтобы он был готов к адекватной коммуникации с родителями, учителями, сверстниками.

Волевое мотивирование здесь также присутствует. Важно в тактичной форме объяснить подростку, что он берет на себя задачу, которую должен сам решить, поставив перед собой определенные цели и сроки их достижения. Здесь можно опереться на свойственное подростку стремление добиться успеха именно в той области, в которой он обнаруживает несостоятельность (реакция гиперкомпенсации).

Для формирования положительной мотивации к учебе у подростков родителям имеет смысл оказывать им помощь в форме совета, не подавляя самостоятельность и инициативу, чаще хвалить за успехи, давая стимул двигаться дальше.

3. Режим дня и организация рабочего места.

Полезно также установить подходящий для семьи режим дня, составив правильное с точки зрения возрастных и физиологических особенностей подростка расписание, опираясь на официально утвержденные медицинские нормы, согласовать расписание с учителем и специалистами школы (педагог-психолог, медсестра).

Примерный режим дня:

1	Подъем	07.00
2	Зарядка, гигиенические процедуры	07.00 - 08.00
3	Завтрак	08.00 - 08.30
4	Учебные занятия	08.30 - 12.00
5	Второй завтрак	12.00 - 12.30
6	Учебные занятия	12.30 - 14.30
7	Обед	14.30 - 15.00
8	Свободное время	15.00 - 17.00
9	Приготовление уроков	17.00 - 19.00
10	Ужин	19.00 - 19.30
11	Свободное время	19.30 - 22.00
12	Отбой	22.00

Каждое утро учащийся по электронной почте получает задание на дом, в которое включены темы для изучения, домашнее задание и время отправления домашнего задания учителям. Родителям следует ознакомиться с полученным заданием и, вместе с детьми составить график работы за компьютером, чтобы они успели выполнить задание и отправить результат учителям.

При наличии единственного компьютера в семье, для сохранения привычного режима работы, детям предпочтительнее выделять для занятий с компьютером утренние часы.

Желательно выяснить, для каких заданий необходимы компьютер и Интернет, а какие можно сделать в письменной форме (с помощью учебника и т. д.).

Детям в возрасте от 12 лет и до 15 лет рекомендован следующий режим занятий за компьютером: на каждые 30 минут работы – 60 минут отдыха. Суммарная продолжительность всех видов экранной деятельности для детей этой возрастной группы, включая просмотр телевизора, не должна превышать 3,5–4 часов в день.

Средняя непрерывная продолжительность различных видов учебной деятельности обучающихся на ступени основного образования не должна превышать 10-15 мин.

Объем домашних заданий (по всем предметам) должен не превышать 2,5 часов.

Желательно, составляя расписание учебных занятий на следующий день, провести подведение итогов занятий по дню прошедшему.

4. Обеспечение взаимодействия с учителем.

Для родителей в условиях обучения их детей в дистанте очень важно установить правильное взаимодействие со школой. Поэтому следует договориться о времени и способах коммуникации с учителем.

Сейчас многие онлайн-ресурсы открыли доступ к своим платформам. Для обучающихся на ступени основного образования обычно используются материалы Учи.ру. Допустимо также использовать Яндекс.Уроки. Однако и в этом вопросе следует ориентироваться на рекомендации учителя.

Степень включенности родителя в дистантное обучение подростков может быть различной в зависимости от конкретной школы, но родителю желательно выступать в роли организатора учебного процесса (5-6 классы) либо проверяющего результаты работы и наличие отправки их учителю (7-9 классы).

Работа организатора подразумевает то, что, получив от учителя задания на день, родители обсуждают с подростком следующие вопросы: для чего ему нужен компьютер, какие задания он может выполнить без помощи компьютера (пользуясь учебниками, справочниками и пр.), при выполнении каких заданий нужна родительская помощь, как будут отправлены выполненные задания учителю.

Контроль за дистантным обучением подростка, прежде всего, состоит в демонстрации внимания к его проблемам. Выполненное домашнее задание он сам пересылает учителю (родители могут проконтролировать этот момент).

5. Досуг в самоизоляции.

Для установления психологического комфорта в семье, родители могут поделиться воспоминаниями о собственном детстве. Здесь можно опереться на склонность подростка к увлечениям и коллекционированию (хобби-реакция). Хорошей формой проведения досуга является создание лэпбука – рукодельной миникнижки, в которой систематизируются знания по определенной теме – например, о членах семьи и родственниках, участвовавших в Великой Отечественной войне. Техника скрапбукинга, в которой выполняется лэпбук широко представлена на сервере ютуб.

Интересным занятием для учащихся данной образовательной ступени было бы также составление семейного генеалогического древа. Если в семье сохранились ветераны войны, можно записать их воспоминания и выложить на видеохостинге.

Полезны различные техники рисования, особенно простые в самостоятельном овладении и эффективные с точки зрения снятия стресса – такие как зентангл и зенарт (видеоуроки также широко представлены онлайн).

В качестве способа организации совместного досуга очень хорошо провести семейный квест, например, посвященный вопросам гигиены и здоровьесбережения.

6. Обеспечение физической активности.

В дистанционном формате обучения забота о поддержании необходимой физической активности детей ложится на плечи родителей.

Желательно, чтобы родители следили за тем, чтобы дети делали зарядку, подключали их к выполнению домашней работы (которая является видом физической нагрузки). Важно, чтобы за подростком были закреплены определенные обязанности по дому.

Для поддержания необходимой физической активности детей данного возраста, родителям желательно проводить с ними подвижные игры (примеры игр можно также взять на ютубе). Следует также больше ходить по квартире и по возможности заменять положением «стоя» положение «сядя».

Полезны также прогулки на свежем воздухе (но не в местах общественного пользования: нужно полностью исключить посещение каких-либо учреждений, мест общественного питания, торговли, образовательных и развлекательных центров, детских площадок дворов и парков). Рекомендуется гулять на собственных приусадебных участках и площадках, находящихся в индивидуальном пользовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий. – Текст : электронный // Минпросвещения России : офиц. сайт М-ва просвещения Рос. Федерации. – Москва. – URL: <https://edu.gov.ru/distance>.
2. Растим детей : федер. портал. – URL: растимдетей.рф. – Текст : электронный.
3. Он-лайн центр информационной поддержки родителей : портал «Российский родитель». – URL: <https://ruoditel.ru/>. – Текст : электронный.
4. Учи.ру : интерактив. образоват. платформа. – Москва, 2020. – URL: <https://uchi.ru/>. – Текст : электронный.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. N 189 "Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях" (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/12183577/>. – Текст : электронный.
6. Яндекс. Уроки для 5 класса. – URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=5#schedule>. – Текст : электронный.
7. Яндекс. Уроки для 6 класса. – URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=6#schedule>. – Текст : электронный.
8. Яндекс. Уроки для 7 класса. – URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=7#schedule>. – Текст : электронный.
9. Яндекс. Уроки для 8 класса. – URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=8#schedule>. – Текст : электронный.
10. Яндекс. Уроки для 9 класса. – URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=9#schedule>. – Текст : электронный.
11. Рекомендации Роспотребнадзора «Как говорить с детьми о коронавирусе». – Текст : электронный // Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека : офиц. сайт. – Москва, 2020. – URL: https://rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14109.

REFERENCES

1. Rekomendacii Minprosveshhenija Rossii po organizacii obuchenija na domu s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij [Recommendations of the Ministry of Education of Russia on the organization of home education using distant technologies]. *Minprosveshhenija Rossii*: ofic. sajt M-va prosveshhenija Ros. Federacii [The Ministry of Education]. Moscow. URL: <https://edu.gov.ru/distance>.
2. Rastim detej: feder. portal [Raising children]. URL: [растимдетей.рф](http://rastimdetey.rf).
3. On-lajn centr informacionnoj podderzhki roditelej: portal «Rossijskij roditel'» [On-line informational support center for parents]. URL: <https://ruroditel.ru/>.
4. Uchi.ru: interaktiv. obrazovat. platforma [Study.ru]. Moscow, 2020. URL: <https://uchi.ru/>.
5. Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 29 dekabrya 2010 g. N 189 "Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.2.2821-10 "Sanitarno-jepidemiologicheskie trebovanija k uslovijam i organizacii obuchenija v obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah" (s izmenenijami i dopolnenijami) [Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation of December 29, 2010 N 189 "On the approval of SanPiN 2.4.2.2821-10" Sanitary and epidemiological requirements for the conditions and organization of training in educational institutions (with changes and additions)]. URL: <https://base.garant.ru/12183577/>.
6. Jandeks. Uroki dlja 5 klassa [Yandex. Lessons for the 5th grade]. URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=5#schedule>.
7. Jandeks. Uroki dlja 6 klassa [Yandex. Lessons for the 6th grade]. URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=6#schedule>.
8. Jandeks. Uroki dlja 7 klassa [Yandex. Lessons for the 7th grade]. URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=7#schedule>.
9. Jandeks. Uroki dlja 8 klassa [Yandex. Lessons for the 8th grade]. URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=8#schedule>.
10. Jandeks. Uroki dlja 9 klassa [Yandex. Lessons for the 9th grade]. URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=9#schedule>.
11. Rekomendacii Rospotrebnadzora «Kak govorit' s det'mi o koronaviruse [Recommendations of The Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing "How to talk with children about coronavirus"]. *Federal'naja sluzhba po nadzoru v sfere zashhity prav potrebitelej i blagopoluchija cheloveka*: ofic. sajt [The Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing]. Moscow, 2020. URL: https://rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14109.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

A.N. Fantalov, kandidat kul'turologii, docent, staršij prepodavatel', GBU DPO «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

M.A. Malyzina, zaveduščij kabinetom instituta detstva, FGBOU VO «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. Malyzina, Head of Cabinet of the Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University of. A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

УДК 373.51

**Алексей Николаевич Фанталов,
Маргарита Александровна Малязина
г. Санкт-Петербург**

Педагогическая поддержка родителей детей, обучающихся на ступени среднего образования по вопросам мотивирования, поддержки и контролирования ребенка в учебной деятельности в ситуации обучения в дистанте и самоизоляции семьи

Обучающийся в данном возрасте является субъектом образовательного процесса. Ведущим видом его деятельностью в данный период является учебно-профессиональная.

Родителям следует договориться с учителем о составлении дифференцированного расписания учебных заданий, с учетом выбора обучающимся на ступени среднего образования его дальнейшей образовательной траектории.

При формировании положительного отношения подростков к занятиям в дистанте, родителям следует опираться, прежде всего, на познавательную и социальную мотивации.

Познавательное мотивирование обучающихся в этот период связано с их ориентированностью на продолжение образования после окончания школы.

Социальное мотивирование обучающихся на данной ступени, связано с мотивами самоопределения, вытекающими из их представлений о будущей профессии, а также мотивов саморазвития, связанных с выработкой необходимых личностных качеств и самоутверждения (наличие потребности в самоуважении).

При высоком уровне самоорганизации обучающихся, контроль должен быть более мягким, родителям желательно обсуждать с детьми встреченные ими при выполнении заданий трудности.

Если же уровень самоорганизации низкий, то здесь более важную роль играет режим дня и родителям следует проверять его соблюдение.

Ключевые слова: дистантное обучение, среднее образование, эпидемия коронавирусной инфекции.

**Alexey Nikolaevich Fantalov,
Margarita Alexandrovna Malyazina
St. Petersburg**

Educational support for high schoolchildren's parents (motivation, support and control of the child educational activities in the distant and family self-isolation)

The student at this age is the subject of the educational process. The leading type of his activity during this period is training and professional ones. Parents and the teacher should elaborate a differentiated educational assignments schedule taking into account the choice of students at the secondary level of education its further educational trajectory. In forming a positive attitude by teenagers to distant classes, parents should use cognitive and social teenagers' motivation. Cognitive motivation of students during this period is connected with their orientation to continue education after graduation. The social motivation of students at this level is related to the motives of self-determination, arising from their ideas about the future profession, as well as the motives of self-development associated with the development of necessary personal qualities and self-affirmation (the presence of a need for self-esteem).

With a high level of students' self-organization, the control should be more lenient, it is desirable for parents to discuss with children the difficulties they meet while performing tasks. If the level of students' self-organization is low, then the regime of the day plays a more important role and parents should check its compliance.

Keywords: distant education, secondary education, coronavirus infection epidemic.

1. Причины самоизоляции (информирование подростков).

При общении с обучающимися данной возрастной категории особенно важно предоставлять достоверную информацию о причинах самоизоляции и опасности коронавирусной инфекции. Если родители не чувствуют себя достаточно компетентными в этих вопросах, лучше вместе с детьми обратиться к специальным источникам (сайты Роспотребнадзора, UNICEF и Всемирной организации здравоохранения).

Следует постараться сделать так, чтобы подросток воспринимал данную ситуацию как появление новых возможностей для развития и учебы (например, время для осмысления вопросов самоопределения или углубленного изучения предметов, связанных с избранной им будущей профессией).

Важно помнить, что общее эмоциональное состояние учащихся в этом возрасте становится более ровным, однако они нуждаются в помощи в становлении самосознания, которая заключается в поддержке представления старшеклассников о собственной уникальности, направлении их внимания на опыт старших и раскрытии жизненной перспективы (планов и ориентиров на будущее).

2. Стратегия обучения.

Обучающийся на ступени среднего образования является полноценным субъектом образовательного процесса. Ведущей деятельностью в данный период признается учебно-профессиональная деятельность.

В соответствии со стандартом ФГОС СОО (Федеральным государственным образовательным

стандартом среднего общего образования), у обучающихся на данной образовательной ступени (10-11 классы), должны быть сформированы способности к саморазвитию и личностному самоопределению, мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности.

При формировании положительного отношения подростков к занятиям в дистанте, родителям следует опираться, прежде всего, на познавательную и социальную мотивации.

Познавательное мотивирование обучающихся на ступени среднего образования связано в значительной мере с их нацеленностью на продолжение образования после окончания школы. Родителям следует говорить с ними о выборе направления профессионального развития, обсуждая наиболее актуальные для этого школьные предметы. Основным мотивом, побуждающим к познавательной деятельности в данной ситуации, является интерес. Родителям желательно поддерживать познавательный интерес детей через предоставление дополнительной информации (текстовой или визуальной), стараясь превратить его в соответствующую склонность к избранным предметам.

Полезно также посоветовать детям принять участие в олимпиадах – конкуренция поддерживает и развивает интерес к предмету и способствует подготовке к выбору профессии.

Социальное мотивирование обучающихся на данной ступени, связано с мотивами самоопределения, вытекающими из их представлений о будущей профессии, а также мотивов саморазвития,

связанных с выработкой необходимых личностных качеств и самоутверждения (наличие потребности в самоуважении).

Родители могут использовать ситуацию самоизоляции как дополнительную возможность для того, чтобы помочь своим детям проанализировать их склонности и возможности. Для этого следует поговорить с ними о том, в какое учебное заведение хотели бы они поступать. Далее определить список предметов, по которым надо будет сдавать ЕГЭ, и сделать акцент на них в процессе текущего обучения в дистанте.

Важно в чуткой и внимательной форме оказать своим детям помощь в формировании правильной самооценки, которая весьма значима для создания положительной мотивации к обучению. Для этого необходимо обращать внимание даже на малейшие положительные изменения, которые происходят у детей (успеваемость, поведение, отношения с окружающими).

Родителям имеет смысл оказывать детям помощь в форме совета, не подавляя самостоятельность и инициативу, чаще хвалить за успехи, давая стимул двигаться дальше.

3. Режим дня и организация рабочего места.

Полезно также установить подходящий для семьи режим дня, составив правильное с точки зрения возрастных и физиологических особенностей подростка расписание, опираясь на официально утвержденные медицинские нормы, согласовать расписание с учителем и специалистами школы (педагог-психолог, медсестра).

Примерный режим дня:

1	Подъем	07.00
2	Зарядка, гигиенические процедуры	07.00 - 08.00
3	Завтрак	08.00 - 08.30
4	Учебные занятия	08.30 - 12.00
5	Второй завтрак	12.00 - 12.30
6	Учебные занятия	12.30 - 14.30
7	Обед	14.30 - 15.00
8	Свободное время	15.00 - 16.00
9	Приготовление уроков	16.00 - 19.00
10	Ужин	19.00 - 19.30
11	Свободное время	19.30 - 22.00
12	Отбой	23.00

Каждое утро учащийся по электронной почте получает задание на дом, в которое включены темы для изучения, домашнее задание и время отправления домашнего задания учителям. Родителям следует ознакомиться с полученным заданием и, вместе с детьми составить график работы за компьютером, чтобы они успели выполнить задание и отправить результат учителям.

При наличии единственного компьютера в семье, для сохранения привычного режима работы, детям предпочтительнее выделять для занятий с компьютером утренние часы.

Желательно выяснить, для каких заданий необходимы компьютер и Интернет, а какие можно сделать в письменной форме (с помощью учебника и т.д.).

Детям в возрасте от 15 до 17 лет рекомендована продолжительность непрерывного использования компьютера 35 минут. Суммарная продолжительность всех видов экранной деятельности для детей этой возрастной группы, включая просмотр телевизора, не должна превышать 3,5–4 часов в день.

Время на выполнение домашних заданий (по всем предметам) должно не превышать 3,5 часов.

Желательно также составление ежедневного плана работы, который, на следующий день будет скорректирован (в новый план работы могут быть включены задания, которые не были выполнены накануне).

4. Обеспечение взаимодействия с учителем.

В ситуации подготовки к ЕГЭ важно постараться договориться с учителем о составлении дифференцированного расписания учебных заданий, с учетом выбора обучающимся на ступени среднего образования его дальнейшей образовательной траектории.

Помехами в учебной деятельности здесь могут быть утомление, скука, трудность материала, отсутствие комфорта в отношениях с учителем.

Поэтому, в условиях самоизоляции, родители обучающихся выступают в качестве не столько организатора, сколько мотиватора к выполнению учебных заданий (акцентируя внимание на дальнейшей жизни, поступлении в вуз, будущей профессии, обретения места в обществе и т.д.).

Очень важно, что они не остаются равнодушными к занятиям детей («Ты уже большой, тебе помощь не нужна»), а проявляют к ним внимание, хвалят за интерес к учебе, радуются успехам.

На данной ступени обучения родительский контроль выражен в наименьшей степени (тем меньшей, чем большими способностями к самоорганизации и саморазвитию обладают их дети).

Если у обучающегося уровень самоорганизации высокий, то контроль должен быть более мягким (в конце дня родителям желательно поговорить с детьми о встреченных при выполнении заданий трудностях).

Если же уровень самоорганизации низкий, то здесь более важную роль играет режим дня и родителям следует проверять его соблюдение (включая такие моменты, как получение домашнего задания, выполнение домашнего задания и время отправления домашнего задания учителю).

5. Досуг в самоизоляции.

Для профориентации школьников создана интерактивная цифровая платформа «ПроеКТОриЯ» – площадка для коммуникации, выбора профессии и работы над проектными задачами, а также игр с конкурсами, опросами и флешмобами и интернет-издание с уникальным информационно-образовательным контентом.

«ПроеКТОриЯ» — самый масштабный профориентационный проект, проводимый при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. Его основная цель — познакомить учеников 8-11-х классов с перспективными профессиями, а также достижениями отечественной науки и экономики.

В рамках «ПроеКТОриЯ» запущен крупный федеральный проект — онлайн-тренажер «Примерная профессия».

Современные онлайн-проекты также предоставляют широкие возможности для культурного наполнения досуга. Проект Гугла Arts and Culture размещает подборки описания известных произведений искусства (доступен Гугл перевод).

Крупнейшие музеи мира (Британский музей в Лондоне, Музей Орсе в Париже, Государственный Эрмитаж, Государственный Русский музей, Музей Гуггенхайма в Нью-Йорке, Музей Пергама в Берлине, Национальный музей современного искусства в Сеуле и т.д.) на своих сайтах представляют пространственные (в 3-д) экскурсии. Зритель может перемещаться по залу и рассматривать выставленные там объекты с различных сторон и в приближенном состоянии.

Венская опера выложила бесплатные записи опер на языках оригиналов, доступные для копирования.

Поскольку в юношеском возрасте происходит увеличение потребности в общении, в условиях самоизоляции большое значение приобретает общение по телефону. При телефонном общении с друзьями, подросткам целесообразно сделать акцент на видеозвонки, создающие эффект живого присутствия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий. – Текст : электронный // Минпросвещения России : офиц. сайт М-ва просвещения Рос. Федерации. – Москва. – URL: <https://edu.gov.ru/distance>.
2. Рекомендации Роспотребнадзора «Как говорить с детьми о коронавирусе». – Текст : электронный // Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека : офиц. сайт. – Москва, 2020. – URL: https://rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14109.
3. Всемирная организация здравоохранения : офиц. сайт. – Женева, 2020. – URL: <https://www.who.int/ru>. – Текст : электронный.
4. Оставайтесь физически активными во время самокарантина. – Текст : электронный // Всемирная организация здравоохранения : офиц. сайт. – Женева, 2020. – URL: <http://www.euro.who.int/ru/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance-OLD/stay-physically-active-during-self-quarantine>.
5. ЮНИСЕФ : офиц. сайт Детского фонда ООН. – URL: <https://www.unicef.org/>. – Текст : электронный.
6. Растим детей : федер. портал. – URL: rastimdetey.pf. – Текст : электронный.
7. Простые упражнения для снятия стресса в самоизоляции. – Текст : электронный // Растим детей : федер. портал. – URL: rastimdetey.pf/articles/prostye-uprazhneniya-dlya-snyatiya-stressa-v-samoizolyacii.
8. Он-лайн центр информационной поддержки родителей : портал «Российский родитель». – URL: <https://ruroditel.ru/>. – Текст : электронный.
9. Учи.ру : интерактив. образоват. платформа. – Москва, 2020. – URL: <https://uchi.ru/>. – Текст : электронный.
10. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. N 189 "Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях" (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/12183577/>. – Текст : электронный.
11. Проектория : портал. – URL: <https://proektoria.online/>. – Текст : электронный.
12. Яндекс. Уроки для 10 класса. – URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=10#schedule>. – Текст : электронный.
13. Яндекс. Уроки для 11 класса. – URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=11#schedule>. – Текст : электронный.
14. Coogle Arts and Culture. – URL: <https://artsandculture.google.com/>. – Текст : электронный.

6. Обеспечение физической активности.

Обучающиеся на ступени среднего образования могут принять участие в волонтерском движении, например, общероссийском проекте #Мы вместе. Волонтеры доставляют продукты и лекарства одиноким пенсионерам, оказавшимся в сложном положении. Данный вид деятельности позволяет подросткам сохранять физическую активность в условиях самоизоляции.

Полезны также прогулки на свежем воздухе (но не в местах общественного пользования: нужно полностью исключить посещение каких-либо учреждений, мест общественного питания, торговли, образовательных и развлекательных центров, детских площадок дворов и парков). Рекомендуется гулять на собственных приусадебных участках и площадках, находящихся в индивидуальном пользовании.

Для старшеклассников раскрываются обширные возможности использования онлайн-ресурсов, показывающих примеры физических упражнений, танцев, занятий йогой.

Например, на Федеральном портале «Растим детей» рекомендованы «Простые упражнения для снятия стресса в самоизоляции», удобные для выполнения в замкнутом пространстве квартиры.

Полезным является также использование спортивных тренажеров (если они имеются). Специалисты Всемирной организации здравоохранения разработали комплекс физических упражнений для выполнения в домашних условиях (описание размещено на сайте ВОЗ).

15. Венская опера. – URL: <https://bit.ly/39OINIQ/>. – Текст : электронный.
16. Лувр. – URL: <https://www.louvre.fr/en/media-en-ligne/>. – Текст : электронный.
17. Британский музей. – URL: <https://www.britishmuseum.org/>. – Текст : электронный.
18. Британский музей : офиц. YouTube канал. – URL: <https://www.youtube.com/user/britishmuseum/>. – Текст : электронный.
19. Государственный Эрмитаж. – URL: <https://www.hermitagemuseum.org/>. – Текст : электронный.
20. Государственный Русский музей (Санкт-Петербург). – Текст : электронный // Coogle Arts and Culture. – URL: <https://bit.ly/2IOQDjq>.

REFERENCES

1. Rekomendacii Minprosveshhenija Rossii po organizacii obuchenija na domu s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij [Recommendations of the Ministry of Education of Russia on the organization of home education using distant technologies]. *Minprosveshhenija Rossii*: ofic. sajt M-va prosveshhenija Ros. Federacii [The Ministry of Education]. Moscow. URL: <https://edu.gov.ru/distance>.
2. Rekomendacii Rospotrebnadzora «Kak govorit' s det'mi o koronaviruse [Recommendations of The Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing “How to talk with children about coronavirus”]. *Federal'naja sluzhba po nadzoru v sfere zashhity prav potrebitelej i blagopoluchija cheloveka*: ofic. sajt [The Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing]. Moscow, 2020. URL: https://rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14109.
3. Vsemirnaja organizacija zdavoohranenija: ofic. sajt [World Health Organization]. Zheneva, 2020. URL: <https://www.who.int/ru>.
4. Ostavajtes' fizicheski aktivnymi vo vremja samokarantina [Stay physically active during self-quarantine]. *Vsemirnaja organizacija zdavoohranenija*: ofic. sajt [World Health Organization]. Zheneva, 2020. URL: <http://www.euro.who.int/ru/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance-OLD/stay-physically-active-during-self-quarantine>.
5. JuNISEF: ofic. sajt Detskogo fonda OON. URL: <https://www.unicef.org/>.
6. Rastim detej: feder. portal [Raising children]. URL: [растимдетей.рф](https://rastimdetey.ru/).
7. Prostye uprazhnenija dlja snjatija stressa v samoizoljacii [Simple Self-Isolation Stress Relief Exercises]. *Rastim detej*: feder. portal [Raising children]. – URL: [растимдетей.рф/articles/prostye-uprazhneniya-dlya-snyatiya-stressa-v-samoizoljacii](https://rastimdetey.ru/articles/prostye-uprazhneniya-dlya-snyatiya-stressa-v-samoizoljacii).
8. On-lajn centr informacionnoj podderzhki roditelej: portal «Rossijskij roditel'» [On-line informational support center for parents]. URL: <https://ruroditel.ru/>.
9. Uchi.ru: interaktiv. obrazovat. platforma [Study.ru]. Moscow, 2020. URL: <https://uchi.ru/>.
10. Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 29 dekabnja 2010 g. N 189 "Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.2.2821-10 "Sanitarno-jepidemiologicheskie trebovanija k uslovijam i organizacii obuchenija v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah" (s izmenenijami i dopolnenijami) [Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation of December 29, 2010 N 189 “On the approval of SanPiN 2.4.2.2821-10” Sanitary and epidemiological requirements for the conditions and organization of training in educational institutions (with changes and additions)]. URL: <https://base.garant.ru/12183577/>.
11. Proektorija: portal [Проектория]. URL: <https://proektoria.online/>.
12. Jandeks. Uroki dlja 10 klassa [Yandex. Lessons for the 10th grade]. URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=10#schedule>.
13. Jandeks. Uroki dlja 11 klassa [Yandex. Lessons for the 11th grade]. URL: <https://school.yandex.ru/lessons?class=11#schedule>.
14. Coogle Arts and Culture. URL: <https://artsandculture.google.com/>.
15. Venskaja opera [Vienna Opera]. URL: <https://bit.ly/39OINIQ/>.
16. Luvr [Louvre]. URL: <https://www.louvre.fr/en/media-en-ligne/>.
17. Britanskij muzej [The British Museum]. URL: <https://www.britishmuseum.org/>.
18. Britanskij muzej: ofic. YouTube kanal [The British Museum]. URL: <https://www.youtube.com/user/britishmuseum/>.
19. Gosudarstvennyj Jermitazh [The Hermitage]. URL: <https://www.hermitagemuseum.org/>.
20. Gosudarstvennyj Russkij muzej (Sankt-Peterburg) [State Russian Museum (St. Petersburg)]. *Coogle Arts and Culture*. URL: <https://bit.ly/2IOQDjq>.

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.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGICAL SCIENCES**

УДК 159.9

**Елена Анатольевна Быкова,
Светлана Владимировна Истомина**
г. Шадринск

**Нивелирование отрицательных эмоциональных состояний у детей из
неблагополучных семей посредством групповой работы**

В статье представлены результаты исследования возможности нивелирования агрессии, тревожности и страхов у детей из семей, находящихся в социально опасно положении. Представлены результаты диагностики отрицательных эмоциональных состояний обучающихся 7-12 лет, воспитывающихся в неблагополучных семьях. Выявлено, что дети, воспитывающиеся в неблагополучных семьях характеризуются высоким уровнем тревожности, страхов и агрессии и нуждаются в психологической помощи. По результатам исследования разработана и реализована программа коррекционно-развивающей работы, с детьми младшего школьного возраста. В программе использованы групповые методы работы: дискуссия, ролевая игра, игровая групповая коррекция, релаксация. Ключевыми в работе выступили групповые психокоррекционные механизмы: сообщения информации, имитационного поведения, групповой сплочённости, интерперсонального влияния. Эффективность программы доказана методами математической статистики с применением критерий углового преобразования Фишера ϕ^* .

Ключевые слова: неблагополучные семьи, отрицательные эмоциональные состояния, тревожность, агрессия, страхи.

**Elena Anatolyevna Bykova,
Svetlana Vladimirovna Istomina**
Shadrinsk

**Leveling negative emotional states in children from dysfunctional families through
group work**

The article presents the results of the study of the possibility of leveling aggression, anxiety and fears in children from families in socially dangerous situations. The results of the diagnosis of negative emotional states of 7-12 year olds, brought up in dysfunctional families are presented. It has been found that children bringing up in dysfunctional families are characterized by high levels of anxiety, fear and aggression and they need psychological help. According to the results of the study, a program of corrective-developing work with children of primary school age has been developed and realized. The program uses group methods of work: discussion, role-playing, group correction, relaxation. The key to the work were group psychocorrect mechanisms: information messages, imitation behavior, group cohesion, interpersonal influence. The effectiveness of the program is proved by the methods of mathematical statistics.

Keywords: dysfunctional families, negative emotional states, anxiety, aggression, fears.

В настоящее время семья переживает сложный период развития: исчезает традиционная модель семьи, трансформируются виды семейных отношений. Становятся очевидными нарастающие проблемы российской семьи: возрастает число разводов, снижается рождаемость, увеличивается количество детей, рождённых вне брака. Ежегодно около одного миллиона детей остаётся без одного из родителей, доля неполных семей достигает 15% по стране, растёт детская преступность и др. При этом специалисты в области психолого-педагогического образования и общественные деятели постулируют идею о том, что семья нуждается в помощи на современном этапе развития общества. Больше внимание необходимо уделять семьям, находящимся в трудных жизненных обстоятельствах (неполные, семьи беженцев, вынужденных переселенцев, семьи с детьми-инвалидами, малообеспеченные, многодетные, неблагополуч-

ные семьи). Для этих семей характерны общие проблемы: медицинские, психологические, финансово-экономические, сложности трудоустройства, ограничения жизнедеятельности и т.п.

Семейное благополучие не подлежит точному измерению с помощью каких-либо универсальных показателей. Отдельные его составляющие – жилищные условия, уровень доходов, состояние здоровья членов семьи – это реально измеряемые характеристики, которые можно сопоставить со среднестатистическими по региону, стране. Более сложный феномен – психологическое благополучие, где главный критерий (хорошо ли ребенку в семье, чувствует ли он любовь и понимание, окружен ли заботой, имеет ли условия для полноценного развития) – очень субъективен. С точки зрения рядового обывателя, если психологический семейный климат таков, что ребенку комфортнее на улице, нежели дома, то семью можно считать неблагополучной.

В научной психолого-педагогической литературе нет единства мнений по вопросу критериев семейного неблагополучия. Так, М.А. Галагузова рассматривает низкий социальный статус как показатель неблагополучия семьи [2]; П.Д. Павленок – потерю веры в то, что может всё измениться в лучшую сторону и кризис закончится, нежелание предпринимать попытки для улучшения семейной ситуации [6]; Г.Г. Зайдуллина – многообразие негативных характеристик (искажения структурного, количественного состава, проблемные внутрисемейные отношения, а также отношения членов семьи с различными социальными институтами [4]. По мнению Т.И. Шульги в неблагополучной семье отсутствует благо для ребенка, при этом семья может быть с высоким и низким материальным достатком, полная и неполная, семья алкоголиков и непьющих родителей. Главной отличительной чертой такой семьи автор называет отсутствие любви к ребенку, нежелание окружить его заботой, включая удовлетворение потребностей, защиты его прав и законных интересов [10].

Отличительные особенности семейного неблагополучия описаны в рамках диссертационного исследования И.С. Ганишиной: дисфункциональность семейного воспитания, образования, социализации, социальная дезадаптация, девиации и делинквентность поведения несовершеннолетних. Также автор предложила собственную классификацию неблагополучных семей: алкогольная, асоциально-аморальная, конфликтная, криминальная, семья с психически больными родителями, наркотическая, педагогически несостоятельная [3]. Однако чаще всего в психолого-педагогической литературе используется условное деление неблагополучных семей на две группы, предложенное В.М. Целуйко:

1. Семьи с открытой формой неблагополучия (конфликтные, проблемные асоциальные, аморально-криминальные).

2. Внешне благополучные, добропорядочные семьи, но транслирующие детям формы поведения и ценности, несоответствующие принятым в нашем обществе (псевдовзаимные, псевдовраждебные, семьи известных, состоятельных людей, пограничные семьи, семьи с нарушением структуры семейных ролей [9].

Пагубное влияние семейного неблагополучия на личностные особенности детей, специфику ценностно-мотивационной, поведенческой, эмоциональной и волевой сфер является очевидным фактом. Как правило, семья становится неблагополучной под влиянием многих факторов, дополняющих и усугубляющих друг друга. Целая группа причин семейного неблагополучия является производной от психологических проблем родителей, и ребенок, по своему статусу зависимый от родителей, вынужден страдать от их психологических изъянов.

Результатом сложных семейных взаимоотношений выступают эмоциональные и поведенческие

проблемы детей. И.Е. Реуцкая описывает психологические особенности детей из неблагополучных семей: неразвитость мотивационной сферы, искаженные ценностные ориентации, морально-этические представления, гедонизм, потребительское отношение к окружающим, недоверие к людям, сложность в установлении длительных межличностных отношений, мнительность, раздражительность, жесткость, агрессивность, неадекватная самооценка, эмоциональная неуравновешенность и неспособность к контролю над своими эмоциями [8].

Под отрицательными эмоциональными состояниями в психологии обычно рассматривают тревожность, страхи и агрессию. Каждое из этих состояний, сопровождающееся соответствующими поведенческими проявлениями, мешает полноценной жизнедеятельности ребенка. В связи с этим возникает необходимость более тщательного изучения, своевременного выявления проблем подобного рода с последующей организацией коррекционно-развивающей работы с детьми и их семьями.

С целью изучения отрицательных эмоциональных состояний у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей, а также разработки и организации мероприятий по их коррекции средствами групповой работы было организовано и проведено исследование на базе Комплексного центра социального обслуживания населения по городу Шадринску и Шадринскому району. В исследовании приняли участие 80 детей в возрасте 7-12 лет. Все они находятся в группе риска, так как их семьи отнесены к категории: «семьи, находящиеся в социально-опасном положении». При этом 72% детей – из неполных семей (детей воспитывают матери-одиночки), 22% – из многодетных, 6% – опекаемые дети.

Для изучения особенностей психологического климата семей использовались проективные методики «Рисунок семьи» Г.Т. Хоментаскаса [1] и «Барашек в бутылке» Т.П. Репновой [5]. Результаты показали наличие ряда проблем в характере семейных взаимоотношений. Так 32% детей изобразили членов семьи маленькими, смещенными к углу, без использования цветов, только простым карандашом, линии при этом не четкие, прерывистые, что является показателем смешанного, не всегда положительного, эмоционального отношения ребенка к семейной ситуации. 38% рисунков показывают отсутствие связей между членами семьи, некоторые родные вообще не прорисованы, на вопрос: «Где здесь твой папа?», чаще звучит ответ: «А он на работе»; «А почему ты не нарисовал маму?», ответ: «Я не умею женщин рисовать». Признаки агрессии можно наблюдать у 44% детей по рисункам, на которых члены семьи показаны с поднятыми руками, а также все они нарисованы при сильном нажатии карандаша. В некоторых рисунках вместо рук изображены острые окончания, напоминающие острие пики, и относительно листа некоторые члены семьи большого роста, с широко открытым ртом и прорисованными в нём зубами.

Беседа по окончании рисования подтвердила рабочую гипотезу исследования. Дети младшего возраста более открыты и рассказывают о том, что родители ругаются, повышают голос на детей, наказывают за плохие школьные отметки (но сами процесс их приготовления не контролируют), невыполнение домашних обязанностей, возвращение домой в позднее время, сквернословие и др. Дети старшего возраста тщательно подбирают слова для ответа, настороженны, не особо расположены откровенничать. Одиннадцатилетняя девочка спросила: «Вы заберете меня у мамы?», что наглядно показывает понимание детьми данного возраста семейной ситуации, опасение за вероятность изъятия из семьи и осторожность в беседах с различными специалистами. Так, Ф. 8 лет, был наказан отчимом за курение, но психологу сказал, что «курит уже 2 года и раньше он не попадался». Очень возмущен тем, что именно его наказали запретом на прогулки, несмотря на то, что курят все члены семьи (отчим, мама, два старших брата, 15 и 11 лет соответственно). На вопрос психолога: «Где ты берешь сигареты?» ответил, что ворует дома, смотря у кого получится.

При этом становится очевидной бессистемность и хаотичность воспитания, отсутствие единых требований не только у обоих родителей, но и каждого в отдельности. Ребенок, растущий в таких условиях, не понимает, чего ожидать от родителей (родителя) в ближайшее время, что провоцирует повышение детской тревожности.

В целом, изображения свидетельствуют об отсутствии близких, доверительных отношений между родителями и детьми, игнорирование на рисунке одного из родителей – желание «вычеркнуть» его из реальной жизни, что говорит о конфликтных, проблемных взаимоотношениях.

Методика «Барашек в бутылке» позволила определить психологическое самоощущение ребенка в родительской семье. Признаки агрессии (рога, копыта и открытый рот) наблюдаются в 64% рисунков. Лишь у 12% детей прорисованы элементы семейного комфорта (кровать, стул, вода, еда). В 68% рисунков барашек находится в подвешенном состоянии, не стоит на ее дне, что говорит об отсутствии стабильности и уверенности в завтрашнем дне. Во всех рисунках барашек стоит мордой к горлышку: стремление выйти их родительской семьи, однако в трети рисунков горлышко гораздо меньше размеров барашка, что позволяет предположить о понимании детьми невозможности данного поступка в данный момент. 46% бутылок в рисунке подписаны, то есть имеют надпись на этикетке (водка, пиво, портвейн, виски), что сложно однозначно интерпретировать: как знакомство с миром взрослых, где присутствует алкоголь, так и уже самостоятельное употребление спиртных напитков.

По результатам пострисуночной беседы выявлены: желание ребенка покинуть семью, даже «разбив» ее, используя жесткие агрессивные методы (удар копытами); недовольство условиями семейной жизни («бутылка недовольна своим состоянием, ей «тесно», она хочет избавиться от части членов») (семья многодетная, 3 детей, проживает в двух комнатах в половине частного дома)).

Показательна беседа с ребенком (Н., 12 лет) по итогам рисования:

- Как чувствует себя барашек? Ответ: Нормально.
- Как чувствует себя бутылка? Ответ: Ей тесно.
- Что тревожит барашка? Ответ: Что не сможет выбраться.
- Что может тревожить бутылку? Ответ: Что разобьется.
- О чем очень мечтает барашек? Ответ: Быть один.
- О чем очень мечтает бутылка? Ответ: Чтобы все из нее убралось.
- Как барашек попал в бутылку? Ответ: Не знаю, он всегда там был.
- Как давно барашек в бутылке? Ответ: Всегда, всю свою жизнь.
- Как барашек планирует выходить из бутылки? Ответ: Если не пролезет в горлышко, то копытами разобьет бутылку.

Рисунок ребенка и беседа свидетельствует о неблагоприятном психологическом семейном климате, сложных чувствах ребенка, общей тревоге и неблагополучии.

В качестве психодиагностического инструментария для изучения отрицательных эмоциональных состояний обучающихся были использованы:

1. Методика «Опасения и страхи у детей» А.И. Захарова [7]. Она представляет собой индивидуальную беседу с детьми по заранее подготовленному списку из 29 страхов. Беседу ведут неторопливо, обстоятельно, перечисляя страхи и ожидая от ребенка ответов «да» или «нет». В качестве единицы отсчета используется среднее число страхов для каждого ребенка. В норме для мальчиков должно быть 9 страхов, для девочек – 12.

2. Тест «Незаконченные предложения» А.И. Захарова позволил провести диагностику актуального состояния ребенка [7]. Механизм проекции, заложенный в содержание методики, позволяет также определить скрытые источники страхов и уровень внутреннего напряжения. Ребенку ненавязчиво предлагается данная методика, проводимая в несколько необычной и тем самым интересной для него форме – продолжение начатого предложения, а не просто формальные ответы на вопросы, что позволяет ребенку расслабиться и спокойно завершить предложения, не концентрируясь особенно на своих переживаниях;

3. Тест тревожности Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен (для детей 7-9 лет).

4. «Шкала явной тревожности СМАС» А.М. Прихожан. О наличии тревожности свидетельствуют утвердительные ответы по предлагаемым вопросам. Градация уровней тревожности: тревожность не свойственна; нормальный уровень тревожности; несколько повышенный уровень тревожности; явно повышенная тревожность; очень высокая тревожность;

5. Методика «Hand Test» Вагнера предназначена для диагностики агрессивности.

6. Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич: испытуемому предлагают придумать и нарисовать в течение 25-30 минут несуществующее животное, а также дать ему ранее не существовавшее имя, составить его описание в произвольной форме (ориентировочно 10-15 предложений).

Анализ результатов диагностического обследования страхов, тревожности и агрессии детей.

Среди обследованных детей по методикам А.И. Захарова выделена группа обучающихся с повышенным количеством страхов (12 и более) – 58% от общего числа детей. Девочки боятся болезни своих близких, смерти, темноты, тесных помещений, огня, пожара, войны, крови, уколов. У мальчиков преобладают страхи нападения, войны, страшных снов, больших животных, ураганов, огня, пожара, крови. Именно эти дети нуждаются, в первую очередь, в психокоррекционной помощи.

Результаты методики показали, что у 64% ребят наблюдаются высокие показатели по шкале «страхи и опасения» и лишь у 6% испытуемых отсутствует тревожность и страх. Так наиболее распространенные ответы связаны с боязнью остаться одному (в одиночестве), боязнью темноты. Например, неоднократно повторялись примерно одинаковые ответы: «Когда я один дома, то всегда включаю телевизор, и везде горит свет», «Когда выхожу во двор, то оглядываюсь по сторонам», «Когда бывает темно, я кусаю ногти... вскрикиваю от неожиданного звука, шороха».

По данным шкалы тревожности большинство обучающихся 72% детей имеют высокие показатели тревожности. Именно эти дети часто имеют большое количество страхов, отрицательных переживаний, вызванных фрустрацией основных потребностей ребенка в общении с родителями. Лишь у 16% обнаружен низкий уровень тревожности. В индивидуальной беседе дети рассказали, что тревожатся по поводу одиночества, преобладает боязнь получить выговор от родителей или учителей, ярко выражена тревожность при ответе у доски или того, что ответ будет неправильный. А дома последует наказание за плохие отметки.

«Hand Test» позволил выделить группу детей, которые настроены агрессивно по отношению к окружающим: у 64% детей показатель агрессии

колеблется от 40 до 60 % от общей суммы ответов. Примеры высказываний детей: «это кулак», «бьет», «сейчас ударит», «отлупит», «дергает за волосы», «душит», «щас кто-то получит», «иди в угол», «ты наказан». Всё это свидетельствует о наличии готовности к агрессивному поведению.

В рисунках несуществующего животного у 82% детей отмечены элементы враждебности, агрессии, злости. Это проявляется в оскаленных зубах, клыках, множественного наличия колючек, иголок, а некоторые дети вместо рук нарисовали отвертки и ножницы, острые выросты, большие, злобные глаза. Например, на вопрос «Чем питается твое животное?» ответ: «Оно проглатывает людей». И дальнейшее описание жизни животного связано либо с поеданием своей жертвы, либо с военными действиями против окружающих. В названиях также присуща злость и агрессия. Примеры названий несуществующего животного особой оригинальностью не отличаются: у мальчиков – это «жирафоптица» – поедатель людей, «свинепаяк» – уничтожат все вокруг, «ууууужас» – всех и все приводит в ужас, «скиletonы» – извергающие огонь, «убийственное жало» – уничтожитель детей; у девочек – это «иглохвост» – разбрасывает иголки, «саски» – поедает все игрушки, «чебурактор» – пугающий детей.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии значительного количества детей с высоким уровнем агрессии, страхов и тревожности, и, как следствие, необходимости проведения занятий коррекционно-развивающей направленности с детьми из неблагополучных семей с целью нивелирования уровня страхов, тревоги и агрессии. Для коррекции отрицательных эмоциональных состояний была разработана и внедрена программа. Ключевыми задачами программы были: нивелирование страхов, не соответствующих возрастной норме; снижение уровня тревожности детей; снижение уровня агрессивных проявлений.

Программа включала 34 занятия продолжительностью 40-60 минут. Все занятия проводились в групповой форме.

Принципы, лежащие в основе программы:

– принцип единства диагностики и коррекции – коррекционно-развивающая работа с детьми осуществлялась на основе проведенной диагностики;

– учет индивидуальных особенностей личности – позволил наметить программу оптимизации в пределах психологических и интеллектуальных особенностей каждого ребёнка;

– деятельностный принцип – определял тактику проведения работы через активизацию деятельности каждого, в результате чего создавалась необходимая основа для позитивных сдвигов в коррекции психологических состояний;

– принцип постепенности – поэтапное погружение детей в процесс работы и постепенный

выход из этого процесса, а также увеличение глубины и силы воздействия от этапа к этапу;

– принцип учета эмоциональной окрашенности материала – проводимые игры, задания, упражнения, предъявляемый материал создавали благоприятный эмоциональный фон, стимулировали положительные эмоции;

– принцип комплексности методов – отражался в интегрированных приемах, способствующих реализации цели программы, в качестве которых выступили: игротерапия, арттерапия, дискуссия, релаксация.

Этапы реализации программы:

I этап (установочный), целью которого было знакомство участников группы, установление доверительных отношений.

II этап (основной), направленный на реализацию цели программы и поставленных задач (по 10 занятий на работу с каждым отрицательным эмоциональным состоянием);

III этап (заключительный) – проведение повторной диагностики, подведение итогов, анализ проведенной работы.

Психокоррекционные воздействия осуществлялись на основе следующих механизмов групповой психокоррекции:

– механизм сообщения информации – получение обучающимися психологической информации, касающейся корректируемых состояний;

– механизм имитационного поведения – учащиеся могут обучиться более конструктивным способам поведения, выражения эмоций за счет подражания другим успешным членам группы;

– механизм интерперсонального влияния – получение новой информации о себе за счет обратной связи, что приводит к изменению и расширению образа «Я». Возможность возникновения в группе эмоциональных ситуаций, с которыми уча-

щиеся ранее не могли справиться, их вычленение, анализ и проработка;

– механизм групповой сплоченности – привлекательность группы для ее членов, желание оставаться в группе, чувство принадлежности группе, доверие, принятие группой, взаимное принятие друг друга, чувство «Мы» группы.

В качестве условий реализации программы выступили: активная работа всех членов группы; интенсивность психолого-педагогического воздействия (занятия проводились не реже двух раз в неделю); групповая форма работы; длительность воздействия; наличие специально оборудованного помещения; наличие необходимого материала (фломастеры, ватманы, чистые листы бумаги, ручки, проектор, колонки и т.д.)

Для достижения поставленной цели использовались разнообразные приемы и методы работы:

– дискуссия, позволяющая исследовать определенную тему или проблему путем обсуждения ее в группе;

– игровые методы, позволяющие в игровой форме воссоздать ситуации, направленные на усвоение норм и правил поведения в обществе, отработка новых паттернов поведения, взаимодействия с окружающими;

– ролевые методы включают игры и упражнения, основанные на моделировании и проигрывании новых социальных ролей в процессе групповой работы;

– релаксационные методы как совокупность приемов, способствующих мышечному расслаблению, и сам результат, то есть глубокое расслабление и связанное с этим внутреннее состояние покоя.

Для оценки эффективности работы проводилась повторная диагностика уровня тревожности и страхов, агрессии у детей. Результаты контрольного среза показали положительную динамику (табл. 1).

Таблица 1

Распределение младших школьников до и после проведения коррекционной работы

уровень	страхи, в %		тревожность, в %		агрессия, в %	
	до	после	до	после	до	после
повышенный	60	28	76	42	62	40
нормативный	40	72	24	58	38	60

Числовые данные наглядно показывают изменения по всем показателям: уменьшение количества младших школьников с яркими проявлениями тревожности, страхов и агрессии. Для оценки эффективности проведенной работы был использован критерий углового преобразования Фишера ϕ^* :

– сопоставление показателей страхов: $\phi^*_{эмп}=1,6$ (при $p<0,05$), что свидетельствует о наличии различий;

– сопоставление показателей тревожности: $\phi^*_{эмп}=1,73$ (при $p<0,05$), что свидетельствует о наличии различий;

– сопоставление показателей агрессивности: $\phi^*_{эмп}=1,09$ (при $p>0,05$), что свидетельствует об отсутствии различий.

Как мы видим, менее значителен сдвиг в показателях агрессии. Мы объясняем это устойчивостью поведенческих паттернов обучающихся, а в качестве основных причин их формирования рассматривать: агрессивное поведение родителей, членов референтной группы, поведение по принципу «лучшее средство обороны – это нападение» и агрессии. Исходя из этого, необходимо дальнейшее продолжение работы по снижению агрессивных тенденций обучающихся. Несмотря на резуль-

таты использования математической статистики, мы видим качественные изменения, которые можно наблюдать по рисункам несуществующего животного. Если ранее животные были изображены темными тонами, а также с явными признаками агрессивности, то на контрольном срезе – были цветными, об их доброжелательности говорят имена, а также уменьшилось количество острых углов, клыков, рогов и когтей. Дети рассказывали, что их существа добрые, у них много друзей и даже если они прилетели с другой планеты, то только с положительными намерениями. Так, например «Зеленый иглохвост» любит бегать, прыгать, а иголки ему нужны для защиты от хищников; «динозавр Амур» представитель доброты и любви на Земле, где бы он не появился – везде заканчиваются ссоры, проходят обиды и наступает доброжелательная атмосфера; «Рамиз» – райская птица на земле, ей не нужна пища, а лишь только добрые слова и поступки; «Лютики» – маленькие разноцветные жучки, исполнители только хороших желаний, «Комочек» – рыба-кошка, любит ласки и меняет свой цвет, в зависимости от поступков хозяина, «Феялка» – улыбающееся животное, приносящее радость другим; «Лилиантра» – дружелюбное, безобидное существо, которое не может переносить одиночества и т.д.

В качестве факторов, затруднивших коррекционный процесс и снизивших его эффективность, мы выделили:

- несистематическое посещение занятий некоторыми обучающимися;
- тревожность и страхи не давали детям возможность проявить свой потенциал и принимать активное участие в групповой работе;
- отсутствие полноценного опыта групповой психологической работы (со слов обучающихся в школе подобная форма занятий не проводится либо они в ней не участвуют из периодического пропуска уроков);
- сопротивление переменам, пугающих своей неопределенностью, в отличие от устоявшихся стереотипов поведения и реакций на типичные жизненные ситуации;
- отсутствие поддержки родителей и их потребности в изменении характера взаимоотношений с детьми.

Анализ результатов проведенной работы показывает, что разработанная программа, с комплексом занятий и соответствующих возрасту и интересам детей приемов и методов работы является эффективной, однако требуется более тщательная работа с семьями детей, что значительно повысит результативность коррекционно-развивающих воздействий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранова, О. Рисунок семьи: диагностика межличностных отношений детей в семье / О. Баранова – Текст : электронный // Школьный психолог. – 2001. – № 29. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200102917> (дата обращения 25.08.2020).
2. Галагузова, М.А. Социальная педагогика : учебник для вузов / М.А. Галагузова. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 166 с. – Текст : непосредственный.
3. Ганишина, И.С. Психологическое влияние неблагополучной семьи на девиантное поведение несовершеннолетних : дис. ... канд. психол. наук / Ганишина Ирина Сергеевна. – Рязань, 2004. – 243 с. – Текст : непосредственный.
4. Зайдуллина, Г.Г. Девиантное поведение подростков и условия его социально-педагогической профилактики и коррекции : учеб. пособие / Г.Г. Зайдуллина. – Москва : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. – 159 с. – Текст : непосредственный.
5. Москвина, С. Методика «Барашек в бутылке» / С. Москвина. – Текст : электронный // Psyoffice : информ. портал. – URL: <https://www.psyoffice.ru/18-143429.htm> (дата обращения 28.08.2020).
6. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П.Д. Павленок. – Москва : Инфра-М, 1999. – 368 с. – Текст : непосредственный.
7. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с. – Текст : непосредственный.
8. Реуцкая, И.Е. Психологические особенности родителей и несовершеннолетних из неблагополучных семей / И.Е. Реуцкая. – Текст : непосредственный // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 3. – С. 85-94.
9. Целуйко, В.М. Психология неблагополучных семей : кн. для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с. – Текст : непосредственный.
10. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей : учеб. пособие / Т. И. Шульга. – Москва : Дрофа, 2005. – 254 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Baranova O. Risunok sem'i: diagnostika mezhlchnostnyh otnoshenij detej v sem'e [Family drawing: diagnosis of interpersonal relationships of children in the family]. *Shkol'nyj psiholog [School psychologist]*, 2001, no. 29. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200102917> (Accessed 25.08.2020).
2. Galaguzova M.A. Social'naja pedagogika: uchebnik dlja vuzov [Social pedagogy]. Moscow: VLADOS, 2009. 166 p.
3. Ganishina I.S. Psihologicheskoe vlijanie neblagopoluchnoj sem'i na deviantnoe povedenie nesovershennoletnih. Diss. kand. psihol. nauk [Psychological influence of a dysfunctional family on the deviant behavior of minors Ph. D. (Psychology) diss.]. Rjazan', 2004. 243 p.
4. Zajdullina G.G. Deviantnoe povedenie podrostkov i uslovija ego social'no-pedagogicheskoj profilaktiki i korrekcii: ucheb. posobie [Deviant behavior of adolescents and the conditions of its social and pedagogical prevention and correction]. Moscow: MGGU im. M. A. Sholohova, 2011. 159 p.

5. Moskvina S. Metodika «Barashek v butylke» [Method “Lamb in a bottle”]. *Psyoffice*: inform. portal. URL: <https://www.psyoffice.ru/18-143429.htm> (Accessed 28.08.2020).
6. Pavlenok P.D. (ed.) *Osnovy social'noj raboty: uchebnik* [Fundamentals of Social Work]. Moscow: Infra-M, 1999. 368 p.
7. Rajgorodskij D.Ja. *Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy: ucheb. posobie* [Practical psychodiagnostics. Techniques and tests]. Samara: BAHRAH-M, 2001. 672 p.
8. Reuckaja I.E. *Psihologicheskie osobennosti roditel'ej i nesovershennoletnih iz neblagopoluchnyh semej* [Psychological characteristics of parents and minors from disadvantaged families]. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija* [Applied Legal Psychology], 2011, no. 3, pp. 85-94.
9. Celujko V.M. *Psihologija neblagopoluchnyh semej: kn. dlja pedagogov i roditel'ej* [Psychology of dysfunctional families]. Moscow: VLADOS-PRESS, 2004. 272 p.
10. Shul'ga T.I. *Rabota s neblagopoluchnoj sem'ej: ucheb. posobie* [Working with a dysfunctional family]. Moscow: Drofa, 2005. 254 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6624-8875.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Bykova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6624-8875.

УДК 159.9

**Наталья Викторовна Былинская,
Надежда Ивановна Селех
г. Брест, Республика Беларусь**

**Представления о ребенке с особенностями психофизического развития у педагогов
общего среднего и специального образования**

В статье излагаются результаты исследования структуры и содержания представлений о ребенке с особенностями психофизического развития у педагогов общего среднего и специального образования методами свободного описания с последующей обработкой данных посредством контент-анализа и факторного анализа. Итогом исследования стало выделение и описание независимых факторов, опосредующих понимание педагогами личности ребенка с особенностями развития. Содержание, которое с точки зрения математики, образует фактор, на психологическом уровне означает категорию (или объединение качеств), образующую структуру представлений. Важность изучения структуры и содержания представлений о ребенке с особенностями психофизического развития у разных субъектов образования определяется тем, что знания и представления специалистов, сопровождающих детство, являются регулятором педагогического общения и взаимодействия.

Ключевые слова: представления о ребенке, метод свободного описания, факторный анализ, фактор, категория, конструкт.

**Nataliya Viktorovna Bylinskaya,
Nadezhda Ivanovna Seleh
Brest, Belarus**

**Representations about a child with special psychophysical development by teachers of
general secondary and special education**

The article presents research results of the structure and content of ideas about a child with special psychophysical development by teachers of general secondary and special education with using free description methods with subsequent data processing through content analysis and factor analysis. The result of the research was the identification and the description of independent factors that mediate the understanding of the personality of a child with developmental peculiarities by teachers. Content which, from the mathematics point of view, forms a factor at the psychological level means a category (or a combination of qualities) that forms the structure of representations. The importance of studying the structure and the content of ideas about a child with special psychophysical development in different subjects of education is determined by the fact that the knowledge and ideas of specialists accompanying childhood are the regulators of pedagogical communication and interaction.

Keywords: representations about the child, the method of free descriptions, the factorial analysis, the factor, a category, construct.

На протяжении ряда лет ежегодно увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития, поэтому необходимость воздействия физическому, психическому развитию таких детей, предупреждение у них возникновения вторичных отклонений в развитии, обеспечение личностно-ориентированной, разноуровневой коррекционной работы не вызывает сомнения. Решение проблем, возникающих у особого ребенка, создание своеобразного развивающего «поля», которое бы способствовало компенсации дефектов в развитии, т.е. собственно психолого-педагогическое сопровождение, ведет к благополучной социальной адаптации ребенка в обществе [2]. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении подразумевает систему профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка, независимо от уровня его способностей и жизненного опыта [3].

В настоящее время в образовательном пространстве формируется новое отношение к детям с особенностями психофизического развития. Признается их обучаемость, равноправие всех детей в получении образования, изменяются концептуальные основы специального образования, признается самоценность ребенка независимо от выраженности психофизического нарушения, в учреждениях образования создаются условия для обучения всех детей с учетом их особых потребностей и возможностей. Особая роль в процессах социализации и социальной адаптации детей с ОПФР принадлежит работникам педагогических коллективов. Однако непосредственный опыт общения с педагогами общего среднего образования свидетельствует о том, что они не всегда правильно дифференцируют учащихся с нормативным и отклоняющимся типами развития и в основном оперируют не научными, а обыденными представлениями о детях с особенностями психофизического развития. Для успешной адаптации детей с ОПФР в общеобразовательные учреждения учителю, который часто не имеет специальной подготовки и опыта работы с такими детьми, необходимо преодолеть ряд сложившихся стереотипов, понимать индивидуально-психологические проявления особенных детей, а также выбирать оптимальные способы реагирования, соответствующие окружающей обстановке и иметь позитивную структуру представлений о специфике психофизического развития. Адекватность восприятия и понимания особенного ребенка, являющихся механизмами межличностного познания, а также полнота содержания представлений о нем у субъектов образовательного процесса позволяют объективно оценить потенциал ребенка, создать ему соответствующие условия образования, а также обеспечивают успешность его социализации и социальной адаптации.

Целью настоящего исследования являлось изучение представлений педагогов общего среднего образования и педагогов специального образования о детях с особенностями психофизического развития методом свободного описания. Общая численность респондентов, принимавших участие в исследовании, составила 80 человек (40 педагогов специального образования и 40 педагогов учреждений общего среднего образования).

Процедура проведения исследования заключалась в том, что респондентам предлагалось написать сочинение на тему: «Особенный ребенок моими глазами», при этом не давалось установок на преимущественное или ограниченное описание каких-либо отдельных феноменов. Свободная форма описания позволяла респондентам указать особенно значимые для их субъективного восприятия личностные особенности ребенка с особенностями психофизического развития, описать демонстрируемые им аспекты поведения и специфику межличностных контактов. Сочинения обрабатывались посредством контент-анализа. Для вторичной обработки данных контент-анализа был использован факторный анализ. Итогом факторного анализа выступают «связки» характеристик, образующих фактор. То содержание, которое с точки зрения математики, образует фактор, на психологическом уровне означает категорию, конструкт (или объединение качеств), образующих структуру и содержание представлений респондентов. Разные качества вносят разный вклад в образование категории. Цифры, стоящие возле каждого качества, означают его нагрузку: чем больше их значение, тем более вес определенного качества (дескриптора) в образовании фактора. Кроме иерархии качеств, образующих категорию, факторный анализ позволяет определить также ее субъективную значимость, выраженную в процентах общей дисперсии [1]. В итоге выделенные факторы являются отражением личностных категорий (конструктов), опосредующих понимание респондентами ребенка с ОПФР. Для дальнейшего обсуждения представлены независимые, ортогональные факторы, наиболее значимые по своей валентности для респондентов.

Представление о ребенке с особенностями психофизического развития у педагогов общего среднего образования.

Первый фактор (11,9 % общей дисперсии) включает следующие шкалы:

Более глубокий (0,807)

Такой же как другие дети (0,698)

Проблемы со здоровьем (0,583)

Отклонения в развитии (0,553)

Представленный фактор отражает комплекс различных характеристик, которые, с одной стороны, подчеркивают глубину внутреннего мира ребенка с ОПФР и его равноправие в установлении общественных отношений, а с другой – указывают на проблемы со здоровьем и отклонения в разви-

тии, которые могут оказывать существенное влияние на способность осуществлять социально-ролевые функции в полном объеме. Данный фактор можно обозначить как «неоднозначный ребенок», поскольку образующие его характеристики являются довольно противоречивыми.

Второй фактор (10,5% общей дисперсии) образован следующими дескрипторами:

Не может ходить (0,854)

Трудно жить (0,745)

Неспособность полноценно передвигаться часто ограничивает возможность ребенка с особенностями автономно освоить социальную роль и реализовать профессиональные притязания. Можно предположить, что выделение данной категории, как одной из значимых, указывает на осознание педагогами учреждений общего среднего образования проблемы социализации детей с особыми потребностями и ее общественную актуальность в настоящее время. Данный фактор можно обозначить как «социальная проблема».

Третий фактор (9,2% общей дисперсии) содержит следующие шкалы:

Отличный ребенок (0,887)

Улыбчив (0,815)

Тяжело воспринимает программу (0,408)

В содержание фактора включена достаточно абстрактная характеристика «отличный ребенок», которая подразумевает активность проявлений в чем-либо. Остальные характеристики отражают представление респондентов о ребенке с ОПФР как об ученике, которому свойственно демонстрировать не только свою улыбчивость при контакте с другими людьми, но и трудности в процессе обучения, связанные с усвоением школьной программы в полном объеме. Таким образом, педагоги учреждений общего среднего образования понимают, что такой ученик может проявлять себя по-разному. Зафиксированный фактор можно назвать «особенный ребенок».

Четвертый фактор (7,4 % общей дисперсии) содержит следующие характеристики:

Закрывается в себе (- 0,799)

Открытый (- 0,740)

Данный фактор образован двумя полярными характеристиками. С одной стороны, конструкт отражает открытость особенного ребенка для общения и взаимодействия, а с другой стороны – его стремление к уединению. Учитывая подобную противоречивость представлений педагогов общего среднего образования, представленный конструкт можно обозначить как «коммуникативное поведение».

Пятый фактор (7,2 % общей дисперсии) включает:

Не такой как все (- 0,886)

Ограничены возможности (0,562)

Содержание этого фактора можно обозначить как «другой». Характеристики, образующие фактор, указывают на понимание педагогами учре-

ждений общего среднего образования ребенка с ОПФР как личности, имеющей индивидуально-психологические особенности, существенно отличающие его от своих нормотипичных сверстников как по физической составляющей, так и по познавательным возможностям.

Шестой фактор (6,7 % общей дисперсии) объединяет следующие шкалы:

Тяжело помочь (0,750)

Особенный (0,658)

В данном факторе образующей характеристикой является компонент «тяжело помочь», который может обуславливаться как не типичностью развития ребенка, так и отражать понимание педагогами учреждений общего среднего образования необходимости овладения комплексом специальных знаний, умений и навыков для оказания этой помощи. При этом в данном факторе подчеркивается, что ребенок с ОПФР – особенный. Таким образом, данный конструкт можно зафиксировать как «индивидуальный подход».

Седьмой фактор (5,9% общей дисперсии) образован двухполюсными характеристиками:

Послушный (- 0,817)

Сложный (0,509)

Содержание данного фактора образовано характеристиками, свидетельствующими об ожидании трудностей во взаимодействии с ребенком с особенностями психофизического развития. Данный фактор можно обозначить как «специфический ученик».

Представление о ребенке с особенностями психофизического развития у педагогов специального образования.

Первый фактор (11,4 % общей дисперсии) образован следующими дескрипторами:

Полон идей (0,875)

Наивный (0,861)

Смеется (0,594)

Образующие ведущий по субъективной значимости фактор шкалы-характеристики отражают спонтанность и простоту ребенка с ОПФР, его эмоциональную открытость и непринужденность в познании окружающей действительности. Можно предположить, что данная группа респондентов имеет достаточно устойчивые представления об особенностях эмоционально-волевой сферы ребенка с ОПФР, его поведенческих проявлениях и способах познания окружающего мира. Выделенный конструкт можно зафиксировать как «непосредственный ребенок».

Второй фактор (10,8% общей дисперсии) включает следующие компоненты:

Общительный (0,799)

Дружелюбный (0,789)

Вежливый (0,439)

Данный фактор образован совокупностью характеристик, которые описывают личность ребенка в процессе общения. По мнению педагогов специаль-

ного образования особенный ребенок является открытым в коммуникации с другими людьми, позиционировании самого себя и познании окружающей действительности. Представленный конструкт можно обозначить как «коммуникативное поведение».

Третий фактор (9,8% общей дисперсии) представлен дескрипторами:

Нуждается в индивидуальном подходе (- 0,782)

Веселый (- 0,715)

Ограничен в возможностях (0,512)

Сосредоточенный (- 0,452)

В представленный фактор включены как ресурсные стороны ребенка с ОПФР, так и те компоненты, которые указывают на его «особенный статус» (необходимость индивидуального подхода, ограничения в возможностях). Таким образом, с одной стороны, в представлениях педагогов специального образования такой ребенок имеет ресурсные стороны (веселый, сосредоточенный), а с другой – нуждается в обеспечении специальных условий и имеет предел в возможностях, обусловленный психофизическими особенностями развития. Данный фактор можно обозначить как «особенный ребёнок».

Четвертый фактор (7,8% общей дисперсии) содержит следующие компоненты:

Упрямый (0,920)

Интересный (0,819)

Составляющая «интересный», включенная в содержание фактора, подчеркивает многогранность проявлений и особенности мира личности особенного ребенка, его специфику и уникальность. Можно предположить, что компонент «упрямый» указывает на поведенческие реакции ребенка с ОПФР в процессе учебной деятельности или взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Данный конструкт можно назвать «специфический ученик».

Пятый фактор (6,5% общей дисперсии) представлен следующими шкалами:

Добрый (0,709)

Искренний (- 0,685)

Избирательный (0,498)

Данный фактор содержит перечень положительных характеристик, которые описывают ребенка с особенностями с разных сторон. Поэтому представленный конструкт обозначен как «личностный компонент». Можно предположить, что образующие фактор характеристики отражают готовность педагогов специального образования воспринимать ребенка, как личность в образовательном пространстве.

Шестой фактор (6,4% общей дисперсии) включает следующие двухполюсные дескрипторы:

Уникальный (0,736)

Любознательный (0,710)

Требуется внимания (- 0,526)

Содержание выделенного фактора свидетельствует о понимании респондентами особенного ребенка как уникального и неповторимого. Для

того, чтобы направить любознательность такого ребенка в «нужное русло» педагогу часто необходимо организовывать и структурировать его деятельность. При этом ребенку с ОПФР необходимо не только общество, но и особое внимание и отношение, что особенно подчеркивалось в сочинениях данной группы респондентов. Совокупность представленных характеристик можно обозначить как «индивидуальный подход».

Седьмой фактор (5,7% общей дисперсии) представлен шкалами:

Активный (0,829)

Аккуратный (0,677)

Данный фактор можно определить как «способный», поскольку в категорию включен дескриптор «активность», отражающий способность ребенка интенсивно проявляться и осуществлять деятельность. Качество аккуратности указывает на умение поддерживать порядок, выполнять необходимую деятельность прилежно и выглядеть опрятно. Представленные результаты отражают умение педагогов специального образования фокусироваться на сильных сторонах особенного ребенка, что является важным фактором для его успешного развития и социализации в целом.

Сравнительный анализ структуры и содержания представлений о ребенке с ОПФР у педагогов специального образования и педагогов учреждений общего среднего образования позволил выявить как общие, так и специфические факторы-категории.

Общими являются следующие конструкты: «особенный ребенок», «специфический ученик», «индивидуальный подход», «коммуникативное поведение», что отражает схожесть взглядов респондентов обеих групп на особенного ребенка и готовность содействовать его социализации и адаптации в целом. Необходимо отметить, что данные компоненты являются достаточно значимыми для обеспечения психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР. Педагоги имеют представления об основных особенностях такого ребенка, понимают его возможные трудности, как в процессе социализации, так и в освоении учебной программы, а также важность индивидуального подхода. Данные результаты могут быть обусловлены активным просвещением в настоящее время педагогов всех категорий проблемами доступности образования и его способности удовлетворить различные образовательные потребности всех детей в рамках инклюзивного подхода, актуальностью включения ребенка с ОПФР в общее образовательное пространство.

Специфические категории «способный» и «личностный компонент» в структуре представлений у педагогов учреждений общего среднего образования в ходе исследования не зафиксированы. При этом сочинения данной группы респондентов отличались меньшей содержательной наполненностью и минимальным количеством конкретных

личностных качеств особенного ребенка. Это может быть связано с тем, что педагоги общего среднего образования не обладают достаточным опытом взаимодействия с ребенком с ОПФР, чтобы иметь возможность понять его личность более глубоко, выделить его ресурсные стороны, способности и личностные качества. Полученные результаты могут быть связаны с тем, что на специфику и структуру представлений педагогов специального образования оказывает влияние практический опыт работы с данной категорией детей. Непосредственное взаимодействие педагогов специального образования с ребенком с ОПФР опосредует не только понимание его специфических особенностей, но и способствует улучшению социальной перцепции в процессе осуществления совместной деятельности и общения с учетом положительных личностных качеств такого ребенка.

Таким образом, проведенное исследование позволило зафиксировать в структуре представлений педагогов общего среднего и специального образования о ребенке с особенностями психофизического развития семь независимых факторов-категорий, которые по своему содержанию являются, во-первых,

довольно простыми, так как включают только от 2 до 4 образующих их шкал-характеристик, во-вторых, противоречивыми, поскольку содержат двухполюсные, полярные дескрипторы.

Содержание выделенных конструктов свидетельствует о понимании педагогами ребенка с особенностями психофизического развития, как школьника, который имеет специфические особенности функционирования, влияющие на процесс усвоения материала в процессе обучения, контактность с другими людьми и на адаптацию в целом. Это говорит об ожидании педагогами сложностей во взаимодействии с данной категорией обучающихся. Поскольку представления педагогов общего среднего и специального образования о ребенке являются фактором личностного развития ученика и его социализации и адаптации в обществе, думается, что расширение зоны осмысления педагогом собственной профессиональной позиции и углубление собственного понимания личности обучающихся с особенностями психофизического развития, будет способствовать обогащению социального опыта самих учащихся и оптимизации педагогического взаимодействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель. – Санкт-Петербург : ДиаСофтЮП, 2011. – Текст : непосредственный.
2. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н.Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2009. – Текст : непосредственный.
3. Шаповал, И.А. Специальная психология / И.А. Шаповал. – Москва : ТЦ «Сфера», 2005. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bjujul' A., Cefel' P. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonornostej [SPSS: the art of information processing. Analysis of statistical data and recovery of hidden patterns]. Sankt-Peterburg: DiaSoftJuP, 2011.
2. Malofeev N.N. Special'noe obrazovanie v menjajushhemsja mire [Special education in a changing world]. Moscow: Prosveshhenie, 2009.
3. Shapoval I.A. Special'naja psihologija [Special Psychology]. Moscow: TC «Sfera», 2005.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Былинская, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: soloves_@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2545-5592.

Н.И. Селех, магистрант, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: hope021097@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.I. Bylinskaya, Ph. D. in Psychology, Associated Professor, Department Chair of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: soloves_@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2545-5592.

N.I. Seleh, Master's Student, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: hope021097@mail.ru.

Диана Дмитриевна Кузнецова,
Антон Александрович Шаров
г. Екатеринбург

**Исследование взаимосвязи личностных особенностей и
интернет-зависимости студентов**

В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей и интернет-зависимости у студентов. Актуальность нашего исследования обусловлена распространением интернет-зависимости в современном обществе, в частности, среди молодых людей студенческой аудитории. Выявление взаимосвязи между личностными особенностями и интернет-зависимостью может способствовать профилактике изучаемого феномена за счет реализации соответствующей программы. Определены специфические особенности интернет-зависимого и межличностного поведения, а также черт характера студентов гуманитарного и технического направления обучения. Выявлен риск развития интернет-зависимого поведения; личностные особенности характеризуются различиями в показателях экстраверсии – интроверсии, привязанности – обособленности, эмоциональной неустойчивости – эмоциональной устойчивости; в межличностном поведении различия в выраженном контроле; были обнаружены взаимосвязи между личностными особенностями и показателями интернет-зависимого поведения. Результаты исследования будут использованы для создания программы по вторичной профилактике интернет-зависимости студентов.

Ключевые слова: интернет-зависимость, личностные особенности, студенты, направление подготовки, эмоциональная неустойчивость, интроверсия.

**Diana Dmitrievna Kuznetsova,
Anton Alexandrovich Sharov
Yekaterinburg**

**Research on the relationship between personal characteristics and
Internet addiction of students**

The article presents the results of an empirical study of students' personal characteristics and Internet addiction. The relevance of our research is due to the spread of Internet addiction in modern society, in particular, among young people in the student audience. Identifying the relationship between personal characteristics and the Internet addiction can contribute to the prevention of the phenomenon under study by implementing the appropriate program. Specific features of the Internet-dependent and interpersonal behavior, as well as character traits of students in the Humanities and technical areas of study are determined. The risk of developing Internet-dependent behavior was identified; personal characteristics are characterized by differences in indicators of extraversion-introversion, attachment-isolation, emotional instability – emotional stability; in interpersonal behavior, differences in expressed control; relationships between personal characteristics and indicators of Internet-dependent behavior were found. The results of the research will be used to create a program for secondary prevention of students' Internet addiction.

Keywords: Internet addiction, personal characteristics, students, direction of training, emotional instability, introversion.

В настоящее время активно развивается процесс информатизации общества, что наряду с пользой, привносимой в повседневную деятельность, порождает ряд проблем, связанных с распространением ключевой технологии информационной эпохи – Интернета.

Одна из актуальных проблем – распространение интернет-зависимости. Понятие «интернет-зависимость» (синоним «интернет-аддикция»), появилось с 1994 г. в зарубежной психологии и связано с именами К. Янг, И. Голдбери. По данным исследований, формирование и развитие данного феномена в большей степени свойственно студенческой аудитории [2; 6; 8].

Интернет-зависимое поведение определяется как невозможность субъективного контроля над использованием интернета, которая сопровождается безрезультатной деятельностью в интернете и отрицательным влиянием этого использования на жизнь человека (отношения, здоровье, работу, учёбу, эмоциональное и психологическое состояние) [7].

Таким образом, *актуальность* нашего исследования обусловлена распространением интернет-зависимости в современном обществе, в частности, среди молодых людей студенческой аудитории. Выявление взаимосвязи между личностными особенностями и интернет-зависимостью может способствовать профилактике изучаемого феномена за счет реализации соответствующей программы.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что несмотря на относительно молодое направление исследования в психологической науке, интернет-зависимость изучают многие авторы. При определении данного феномена ориентируются на отличающиеся точки зрения, которые можно подразделить на несколько подходов [3].

В первом подходе интернет-зависимость – болезнь, характеризующаяся набором симптомов, аналогичных химическим зависимостям; склонность к болезни вероятнее всего является личностной патологией (И. Гольдберг, М. Гриффитс, К.С. Янг, М. Орзак и др.).

Второй подход отрицает точку зрения «интернет-зависимость – болезнь» и предполагает, что причины ее формирования могут лежать в личностных особенностях и в социальном окружении зависимых. Причем, сам Интернет может являться патологической средой (К. Суррат, К. Мюррей, Р.А. Дэвис, Р.Ф. Теперик, М.А. Жукова, В.А. Бутова, И.В. Запесоцкая, В.Б. Никишина, А.Г. Асмолов).

Другой подход рассматривает деятельность в Интернете через ее компенсаторный характер. Исследователи озадачены поиском противоречий в интернет-зависимости, а также в социально-экономических и индивидуально-личностных особенностях людей, увлекающихся интернет-деятельностью, в частности – компьютерными онлайн-играми (С.А. Белозеров, И.Е. Гутман, Н.В. Кочетков и др.).

При обобщении всех признаков, свойственных интернет-зависимости, мы получили следующее: *невозможность субъективного контроля* при интернет-деятельности; *дезадаптация*, которая проявляется в отрицательном влиянии во всех сферах жизнедеятельности; *контрпродуктивный* характер деятельности в Интернете.

Помимо признаков, характерных для интернет-зависимости, можно также выделить *универсальные компоненты*, которым она соответствует наравне с другими видами *аддикций*: «сверхценность», изменения настроения, рост толерантности к источнику аддикции, симптомы отмены, внутриличностные и межличностные конфликты, рецидив.

Стоит отметить, что интернет-зависимость относится к категории нехимических зависимостей, так как объектом зависимости является поведенческий акт. Использование Интернета приведет к возникновению зависимого поведения лишь в некоторых случаях при существовании механизма развития зависимости. Здесь, скорее можно говорить об индивидах, для которых жизненные условия сложились определенным образом (социальные, внутриличностные и межличностные отношения, наличие психопатологической симптоматики) при наличии стресса, вызванного информационными и коммуникативными особенностями Интернета.

Риск распространения интернет-зависимости среди молодежи, особенно велик среди ее студенческой аудитории (17-25 лет). Это может быть связано с тем, что ее возрастные характеристики, формирование духовного мира, а также социально-экономическое и общественно-политическое положение обуславливают социальные и психологические особенности студентов, предрасполагающие к возникновению различных видов зависимости [6].

В данном возрасте перед студенческой молодежью стоит множество задач, среди которых можно выделить проблему выбора жизненных ценностей, присвоение социально значимых свойств личности, развитие способности к сопереживанию и к саморефлексии, появление жизнен-

ных планов и поиск профессии, освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц [8]. Возникновение трудностей с разрешением данных задач может стимулировать «бегство от реальности» посредством погружения в Интернет.

Стоит учитывать, что Интернет становится необходимой частью жизни современных молодых людей. Интернет-ресурсы характеризуются разнообразием и доступностью, что как облегчает доступ к информации, позволяет реализовать познавательную мотивацию, так и вызывает повышенный интерес к ней [6]. Особенно распространена деятельность, связанная с социальными сетями и информационными сайтами. «Интернет стал необходимой составляющей учебной и профессиональной деятельности, а также развлекательной и информационно-коммуникативной» [10, С. 105].

Среди проблемного поля, характеризующих личностные особенности интернет-зависимых пользователей многие исследователи [2; 4; 5] выделяют: интроверсированную направленность личности, приводящую к проблемам в коммуникативной сфере личности; коммуникативная сфера при этом характеризуется повышенными уровнями одиночества и конфликтности, социальной пассивностью, негативным отношением к людям; эмоционально-волевая сфера личности отличается неустойчивостью.

Таким образом, мы считаем, что личностные особенности – феномен, который позволит нам выявить взаимосвязь с интернет-зависимым поведением. Так как «личностные особенности» относится к категории в большей степени абстрактной, то необходимо уточнить, что в нашей работе данное понятие включает в себя личностные черты и тесно связанные с ними особенности межличностного поведения.

Личностные особенности рассматриваются в зависимости от теоретического подхода, которого придерживается его автор. Среди зарубежных исследований можно выделить психодинамическое направление З. Фрейда, гуманистическое направление Э. Фрома, А. Маслоу; социально-когнитивное направление А. Бандуры и Дж. Роттера; когнитивная теория Дж. Келли и т.д. В отечественной психологии наиболее развита деятельностная теория личности А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубенштейна [9].

Из всех рассмотренных направлений наибольший интерес в контексте нашей работы, представляет зарубежное диспозиционное направление Г. Олпорта, Р. Кетела, Г. Айзенка. В частности, теория личностных особенностей П. Коста и Р. МакКрае, названная «Большая пятерка» (Big Five), в которой рассматриваются типологические особенности личности.

В соответствии с интересующей нас проблемой нами было проведено исследование, целью

которого являлось выявление взаимосвязи личностных особенностей и интернет-зависимости у студентов.

Методологической основой исследования являются подход к определению интернет-зависимости В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова, концепция Р. Брауна об универсальных компонентах аддикций, этапы интернет-зависимости, выделенные Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот; теория личностных особенностей П. Коста и Р. МакКрае, трехмерная интерперсональная концепция У. Шутца.

Выборка исследования – студенты Российского государственного профессионально-педагогического университета в количестве 82 человека, среди которых 45 студентов гуманитарного направления обучения, 37 студентов – технического.

Для проведения исследования были выбраны методики, соответствующие методологии нашего исследования: «Тест Интернет-зависимости Чен» (шкала CIAS) (В.Л. Малыгин, К.А. Фелисов); «Скрининговая диагностика компьютерной зависимости» Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Больбот; «Пятифакторный личностный опросник» («Большая пятерка») Р. МакКрае и П. Коста (в адаптации А.Б. Хромова); «Опросник межличностных отношений» (ОМО) В. Шутца, (в адаптации А.А. Рукавишникова).

Изучение этапов интернет-зависимого поведения среди студентов по методике «Тест Интернет-зависимости Чен» (шкала CIAS) показало, что студенты более склонны к возникновению интернет-

зависимого поведения (67,1%). Наличие интернет-зависимости выявлено среди меньшего числа респондентов (13,4%) по сравнению со студентами с отсутствием интернет-зависимости (19,5%).

Результаты данной методики соотносятся с данными по методике «Скрининговая диагностика компьютерной зависимости» (Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот), свидетельствующие о преобладании стадии увлеченности компьютером (53,7%) и риска компьютерной зависимости (31,7%). Наименее выраженная стадия – отсутствие риска развития компьютерной зависимости (14,6%). Наличие компьютерной зависимости не выявлено ни у одного респондента.

Обобщая вышеперечисленные данные, мы пришли к выводу, что среди респондентов преобладает риск развития интернет-зависимости.

Личностные особенности, по мнению Р. МакКрае и П. Коста, характеризуются тем, что выделены на основе факторного анализа и состоят из пяти независимых переменных (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность), позволяющих полноценно описать психологический портрет личности [12].

Степень выраженности личностных особенностей студентов мы определяли при помощи методики «Пятифакторный личностный опросник» («Большая пятерка») Р. МакКрае и П. Коста (А.Б. Хромов). В результате были выявлены различия между обучающимися двух направлений (рис.1).

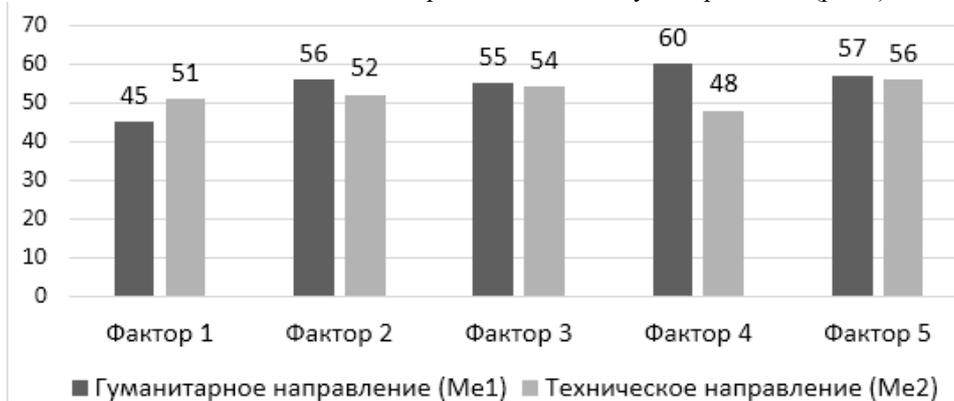


Рис. 1. Гистограмма медианных значений (Me) показателей личностных факторов по методике «Пятифакторный личностный опросник» («Большая пятерка») Р. МакКрае и П. Коста (А.Б. Хромов)
Примечание. **Фактор 1** – экстраверсия – интроверсия; **Фактор 2** – привязанность – обособленность; **Фактор 3** – самоконтроль – импульсивность; **Фактор 4** – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; **Фактор 5** – экспрессивность – практичность

Личностные особенности респондентов технического направления характеризуются экстраверсией (Me2 = 51), обособленностью (Me2 = 52), эмоциональной устойчивостью (Me2 = 48); гуманитарного - интроверсией (Me1 = 45), привязанностью (Me1 = 56), эмоциональной неустойчивостью (Me1 = 60). Студенты гуманитарного направления обучения характеризуются замкнутостью, при наличии развитой эмоциональной сферы. Студенты технического направления ограничиваются вза-

имодействием, позволяющим им держать дистанцию. Они спокойны и реалистичны, в приоритет ставят собственные потребности и интересы.

Исследование коммуникативной направленности личности, являющейся одной из важных особенностей, рассматривается нами на основе трехмерной интерперсональной концепции У. Шутца. В ней изучается межличностное поведение человека посредством социальной ориентации по отношению к другим, формирующаяся на основе

раннего детского опыта удовлетворения базовых межличностных потребностей: межличностных потребностей в детском возрасте (особенно в контексте взаимоотношений с родителями): присоединения, контроля и открытости [1].

При анализе данных по методике «Опросник межличностных отношений» (ОМО) В. Шутца (А.А. Рукавишников), мы получили результаты, характеризующиеся значительными различиями лишь по одной шкале «выраженного контроля» («Се»; Me1 = 5, Me2 = 7). Что говорит о тенденции студентов технического направления брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью.

Студенты гуманитарного направления, напротив, склонны брать на себя ответственность в зависимости от ситуации.

В рамках решения следующего этапа исследования и для подтверждения предполагаемых различий был произведен сравнительный анализ интернет-зависимости и личностных особенностей у студентов второго курса, различающихся по направлению обучения: гуманитарное (Me1) и техническое (Me2) с помощью непараметрического критерия U – Манна – Уитни. Сравнение показателей со значимым уровнем выраженности представлено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение выраженности медианы (Me) показателей личностных особенностей и интернет-зависимого поведения среди студентов гуманитарного и технического направления обучения

Шкалы	Обозначение шкал	U	p	Me1	Me2
Ф-1	Фактор 1. Экстраверсия – интроверсия	598	0,029	45	51
Ф-2	Фактор 2. Привязанность – обособленность	588,5	0,023	56	52
Ф-4	Фактор 4. Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	430,5	0,000	60	48

Анализируя результаты, мы видим, что студенты гуманитарного направления характеризуются выраженной интроверсией (Me1 = 45) и привязанностью (Me1 = 56), что предполагает неуверенность в поведении, замкнутость, ориентированность на свои мысли и переживания. Для них свойственна потребность быть рядом с другими людьми, однако, при общении они демонстрируют сдержанность.

Высокие показатели по четвертому фактору (Me1 = 60) свидетельствуют о неспособности контролировать эмоции. В поведении это проявляется как уклонение от реальности.

Эмоциональная устойчивость, напротив, свойственна студентам технического направления обучения (Me2 = 48). Они более спокойны, постоянны в планах и привязанностях. Также у них выражена экстраверсия (Me2 = 51). Данные респонденты общительны и оптимистичны, но при взаи-

модействии стараются держать дистанцию, что обуславливается меньшим значением по второму фактору (Me2 = 52). То есть при внешней общительности они не углубляются в проблемы окружающих людей и не пытаются их понять.

Выявленные различия могут быть обусловлены тем что, учащимся гуманитарного направления необходимо больше взаимодействовать с людьми, поэтому они расположены к пониманию, терпимости к недостаткам, отзывчивости по отношению к другим. Техническое направление обучения по большей части не ориентировано на общение и взаимодействие. Поэтому стремление студентов к обособленности может удовлетворяться за счет работы с техническими средствами, а не с людьми.

Для выявления взаимосвязи между интернет-зависимостью и личностными особенностями студентов мы использовали непараметрический критерий Спирмена.

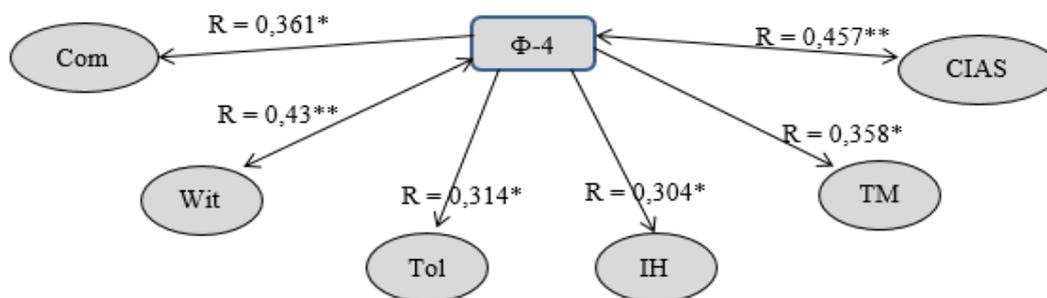


Рис. 2. Корреляционная плеяда-1. Взаимосвязь феноменов студентов гуманитарного направления обучения
Примечание:

———— Положительная связь (прямая) - - - - - Отрицательная связь (обратная)

Ф 4 – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость. **Com** – компульсивные симптомы, **Wit** – симптомы отмены, **Tol** – симптомы толерантности, **IH** – внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем, **TM** – проблемы с управлением временем, **CIAS** – общий балл

Мы видим, что чем выше выраженность эмоциональной неустойчивости среди студентов, тем выше симптомы отмены и общие показатели интернет-зависимости. При этом если неспособность контролировать свои эмоции возрастает, то повышаются симптомы толерантности и компульсивности, а также внутриличностные проблемы и проблемы, связанных со здоровьем; проблемы с управлением временем.

В поведение эмоциональная неустойчивость проявляется как уклонение от реальности. Если учитывать при этом потребность в общении и внешнюю замкнутость, исходя из результатов сравнительного анализа, то вполне возможно, что взаимодействие с другими людьми посредством интернет-ресурсов позволяет снять психоэмоциональное напряжение. Именно поэтому эмоциональная неустойчивость может быть связана с поведенческими характеристиками интернет-зависимости.

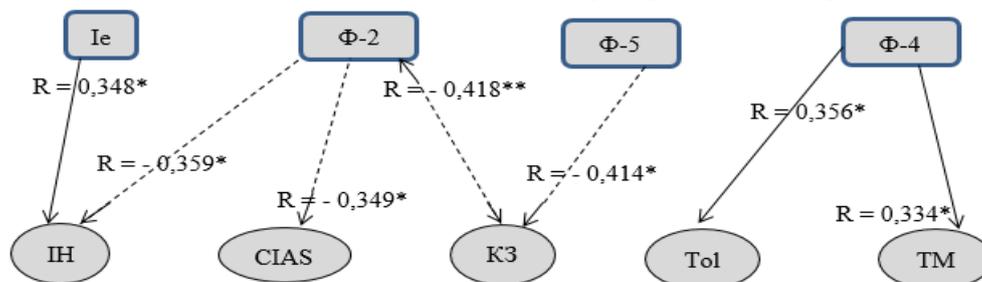


Рис. 3. Корреляционная плеяда-2. Взаимосвязь феноменов студентов технического направления обучения

Примечание:

— Положительная связь (прямая) - - - - - Отрицательная связь (обратная)

Φ 2 – привязанность – обособленность; **Φ 4** – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; **Φ 5** – экспрессивность – практичность; **Ie** – выраженное «включение».

Com – компульсивные симптомы, **Wit** – симптомы отмены, **Tol** – симптомы толерантности, **ИИ** – внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем, **TM** – проблемы с управлением временем, **CIAS** – общий балл

Анализируя данные, мы видим, что при выраженной потребности в принадлежности к группе, возрастают внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем. Тенденция к привязанности соотносится с низкими показателями компьютерной зависимости, а также влечет за собой уменьшение общих показателей интернет-зависимости, и, в частности, внутриличностных проблем и проблем со здоровьем. Выраженная эмоциональная неустойчивость связана с повышением симптомов толерантности и проблем с управлением временем.

Возможно, что стремление к взаимодействию с другими людьми, проявляющиеся у студентов приводит к рациональному использованию интернет-ресурсов. Они не заинтересованы в источниках, способствующих бегству от реальности при возникновении проблем в их жизнедеятельности и не испытывают трудности в том, чтобы справиться со всем при помощи общения, реализации по-

требности в принадлежности к группе. При этом, если модель поведения студентов носит сверхсоциальный характер (шкала «Ie») при демонстрации власти или псевдооткрытости из-за страха остаться одному, то это влечет за собой ухудшение здоровья и возникновение внутриличностных проблем.

Проведенное исследование взаимосвязи личностных особенностей и интернет-зависимости у студентов, показывает, что среди респондентов преобладает риск развития интернет-зависимости. Личностные черты студентов гуманитарного и технического направлений обучения отличаются. В результате корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между личностными особенностями и показателями интернет-зависимого поведения. Результаты исследования будут использованы для создания программы по вторичной профилактике интернет-зависимости студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Битянова, М.Р. Социальная психология / М.Р. Битянова. – Москва : Эксмо-пресс, 2001. – 576 с. – Текст : непосредственный.
2. Дрепа, М.И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. И. Дрепа ; Северо-Кавказ. соц. ин-т. – Ставрополь, 2009. – Текст : непосредственный.
3. Зарецкая, О.В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме / О.В. Зарецкая. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 145-165. – URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2017_2_Zaretskaya.pdf (дата обращения: 03.03.2020).
4. Личностные особенности студентов в сетевом взаимодействии / А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгурова [и др.]. – Текст : непосредственный // Humanitarian Bulletin SU «Pereyaslav-Khmelniitsky Pedagogical University by H. Skovoroda». – 2015. – Supplement 1 to V. 36, V. VI (66). – Pp. 588–598.

5. Кузнецова, Ю.М. Психология жителей Интернета / Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2011. – 224 с. – Текст : непосредственный.
6. Ларионова, С.О. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики / С.О. Ларионова, А.С. Дегтерев. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические проблемы образования. Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 232-239.
7. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики : учеб. пособие / сост. В.Л. Малыгин [и др.]. – Москва : МГМСУ, 2011. – 32 с. – Текст : непосредственный.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учеб. пособие / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2006. – Текст : непосредственный.
9. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 688 с. – Текст : непосредственный.
10. Рассадина, Т.А. Интернет-зависимость: информационно-коммуникативный аспект / Т.А. Рассадина. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2015. – № 2 (34). – С. 98–111.
11. Сыманюк, В.В. Психологические особенности интернет-аддикций молодежи / В. В. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Личность в профессионально-образовательном пространстве : материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф., 25 нояб. 2015 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 148-154.
12. Хромов, А.Н. Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие / А.Н. Хромов. – Курган : Курганский государственный университет, 2000. – 23 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bitjanova M.R. Social'naja psihologija [Social Psychology]. Moscow: Jeksmo-press, 2001. 576 p.
2. Drepa M.I. Psihologicheskaja profilaktika internet-zavisimosti u studentov. Diss. kand. psihol. nauk [Psychological prevention of Internet addiction among students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Stavropol', 2009.
3. Zareckaja O.V. Komp'yuternaja i internet-zavisimost': analiz i sistematizacija podhodov k probleme [Computer and internet addiction: analysis and systematization of approaches to the problem]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education psyedu.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 145–165. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2017_2_Zaretskaya.pdf (Accessed 03.03.2020).
4. Ivashhenko A.V., Karabushhenko N.B., Sungurova N.L., et al. Lichnostnye osobennosti studentov v setevom vzaimodejstvii [Personal characteristics of students in network interaction]. *Humanitarian Bulletin SU «Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H. Skovoroda»*, 2015, Supplement 1 to V. 36, V. VI (66), pp. 588–598.
5. Kuznetsova Ju.M., Chudova N.V. Psihologija zhitelej Interneta [Psychology of the Internet residents]. Moscow: Izd-vo LKI, 2011. 224 p.
6. Larionova S.O., Degtarev A.S. Internet-zavisimost' u studentov: voprosy profilaktiki [The Internet addiction among students: prevention issues]. *Psihologo-pedagogicheskie problemy obrazovanija. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Psychological and pedagogical problems of education. Pedagogical education in Russia], 2013, no. 2, pp. 232-239.
7. Malygin V.L. (eds.) Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki: ucheb. posobie [Internet addicted behavior. Diagnostic criteria and methods]. Moscow: MGMSU, 2011. 32 p.
8. Muhina V.S. Vozrastnaja psihologija. Fenomenologija razvitija : ucheb. posobie [Developmental psychology. Phenomenology of development]. Moscow: Akademija, 2006.
9. Nemov R.S. Psihologija: uchebnik dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij. V 3 kn. Kn. 1. Obshhie osnovy psihologii [Psychology. In 3 books. Book. 1. General fundamentals of psychology]. Moscow: VLADOS, 2003. 688 p.
10. Rassadina T.A. Internet-zavisimost': informacionno-kommunikativnyj aspekt [Internet addiction: information and communication aspect]. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obshhestvennye nauki* [University Proceedings. Volga Region. Social Sciences], 2015, no. 2 (34), pp. 98–111.
11. Symanjuk V.V. Psihologicheskie osobennosti internet-addicij molodezhi [Psychological features of youth Internet addictions]. *Lichnost' v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve: materialy XIV Vseros. nauch.-prakt. konf., 25 nojab. 2015 g., g. Ekaterinburg* [Personality in the vocational and educational field]. Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg, 2015, pp. 148-154.
12. Hromov A.N. Pjatifaktornyj oprosnik lichnosti: ucheb.-metod. posobie [Five-factor personality questionnaire]. Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2000. 23 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.Д. Кузнецова, Студент, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: diana-kuznetsova-1998@inbox.ru.

А.А. Шаров, Старший преподаватель кафедры психологии профессионального развития, Института психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: Asharoff@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8225-567X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.D. Kuznetsova, Student, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: diana-kuznetsova-1998@inbox.ru.

A.A. Sharov, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Professional Development, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: Asharoff@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8225-567X.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGICAL SCIENCES

УДК 371.016:81

**Ксения Дмитриевна Акулова,
Надежда Михайловна Харлова**
г. Шадринск

**Нетрадиционные методы и приёмы организации работы по лексике
в средней общей школе**

В статье рассматривается проблема использования нетрадиционных методов и приёмов, форм и способов работы в освоении и закреплении раздела современного русского языка «Лексика». Особое внимание авторы уделяют описанию эффективности использования методов и приёмов при обогащении словарного запаса учащихся 5 классов, при подготовке к выполнению заданий ОГЭ и ЕГЭ в старшей школе, что соответствует современным запросам ФГОС и государственного заказа, необходимости внедрения инновационных технологий в образование, формам и целям работы учителя-словесника. Описанные нетрадиционные методы и приёмы могут стать необходимым подспорьем в освоении раздела «Лексика» в 5 классе, материалом для проведения предэкзаменационной работы в 9 и 11 выпускных классах. Результат работы – систематизировано-качественные методы как опора для работы над развитием активного словарного запаса учащихся.

Ключевые слова: качественное расширение активного словарного запаса, развитие речи, лексический анализ слова, предэкзаменационная работа по лексике.

**Ksenia Dmitrievna Akulova,
Nadezhda Mikhailovna Harlova**
Shadrinsk

**Non-traditional methods and techniques for organizing work on vocabulary
among secondary school students**

The article discusses the problem of using non-traditional methods and techniques, forms and methods of work in mastering and consolidating the section of the modern Russian language «Vocabulary». The authors pay special attention to the description of the effectiveness of using methods and techniques in enriching the vocabulary of the 5th grade students, in preparing for the tasks of the General State Examination and Unified State Examination which corresponds to modern requirements of the Learning Standards and the necessity to introduce innovative technologies in education, forms and goals of Russian Language teacher's work. The described non-traditional methods and techniques can become a necessary aim in mastering the section «Vocabulary» in the 5th grade, as material for carrying pre-examination work in the 9th and 11th grades. The result of the work - systematized - qualitative methods as a support for working on the development of students' active vocabulary.

Keywords: qualitative expansion of active vocabulary, speech development, lexical analysis of the word, pre-examination work on the vocabulary.

Проблема наиболее эффективной организации работы по лексике, обогащения словарного запаса учащихся – одна из основных проблем методистов как прошлого, так и настоящего времени, так как именно развитая и совершенная речь ребёнка – это посредник в его социализации, связи с поколениями прошлого, основа открытия нового знания в будущем, путь к пониманию духовной жизни своего народа.

Обогащение словарного запаса учащихся – это:

- а) область методики преподавания русского языка;
- б) одно из направлений в работе по развитию речи детей;
- в) важнейшая задача школьного курса русского языка» [3, С. 233].

Рассматриваемая нами тема на сегодняшний день действительно **актуальна**, так как государ-

ственный запрос требует от учителя русского языка формирования у учеников следующих компетенций: коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой. Первая из формируемых компетенций опирается прежде всего на знания по лексике, на достаточный словарный запас каждого обучающегося.

Для того чтобы сформировать вышеперечисленные компетенции, учитель пошагово решает учебные задачи: формирует знания в различных областях языка, формирует навыки правописания, коммуникативные навыки, логическое мышление каждого школьника; Основой такой работы становится обогащение и пополнение словарного запаса, который включает в себя не только конкретную лексику, но и знание парадигматических связей между словами (омонимия, синонимия, антонимия, паронимия), изучение устаревшей и новой лекси-

ки, территориально и социально ограниченной лексики, лексики с точки зрения происхождения.

Объект – омонимы, синонимы, антонимы паронимы как посредники в обогащении словарного запаса учащихся средней общей школы.

Предмет – нетрадиционные методы и приемы работы при освоении и закреплении раздела «Лексика» в 5 классе, при проведении предэкзаменационной подготовки в 9 и 11 классах.

Цель исследовательской работы – рассмотреть методические особенности обогащения словарного запаса учащихся при изучении раздела «Лексика» в 5 классе, подобрать универсальные методы для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ (8 и 24 задания соответственно).

Для достижения поставленной цели мы поставили перед собой следующие **задачи**:

1. Определить состояние изученности вопроса о путях обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка в школе.

2. Обозначить место словарной работы в школьном курсе русского языка в средней школе.

3. Разработать оптимальные методы и приёмы обогащения словарного запаса учащихся при изучении омонимов, синонимов, антонимов, паронимов.

Практическая значимость работы обуславливается возможностью использования результатов исследования при составлении индивидуального плана работы учителя русского языка на уроках и внеклассных занятиях, направленных на обогащения словарного запаса учащихся, применением наиболее продуктивных методов для систематизации активного и пассивного словаря школьников.

Для каждого учителя русского языка на первом месте стоит задача – сформировать языковые и речевые умения учащихся, где основа всего – слово. Пути формирования словарного запаса ребёнка многообразны, но лишь в методике преподавания русского языка разработаны основные способы развития «врождённого дара слова» [3, С.233].

Особое место в работе по обогащению словарного запаса учащихся отводится занятиям по внеклассному чтению и развитию речи, а также письменной речи. В данной области работали учёные-методисты В.Г. Маранцман, Е.И. Анненкова, Ф.М. Штейнбук: «тексты, предлагаемые для изучения, должны отвечать не только лингвометодическим критериям, но и воспитательным целям» [4, С. 48-51].

На работу по развитию речи в школьном курсе отводится примерно 10-20% учебного времени. Такая работа обязательно включает в себя изучение основных языковых единиц: звук, слово, словоформа, словосочетание, предложение и проводится в комплексе с формированием коммуникативных умений, которые обозначены в разделе программы «Связная речь» школьного курса русского языка.

Основным способом развития речи учащихся средней общей школы в 5 классе является обращение к таким понятиям, как: омонимы, синонимы, антони-

мы, что также является опорой для выполнения заданий ОГЭ и ЕГЭ (задания 8 и 24 соответственно).

В средней общеобразовательной школе в 5 классе тема «**Омонимы**» рассматривается в системе упражнений. После проведённого нами анализа упражнений в разных УМК (например, УМК под редакцией Н.М. Шанского, Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и др. и УМК под редакцией М.М. Разумовской) мы разделили на следующие общие виды:

1. Найти омонимы и составить с ними предложения:

– Составьте предложения со следующими омонимами.

Клуб (дыма) – клуб (сельский); ключ (родник) – ключ (от замка); лук (растение) – лук (оружие) [8, С. 114].

– Найдите в толковом словаре примеры омонимов. Составьте с ними распространённые предложения и подчеркните грамматические основы [5, С. 160].

2. Назвать омонимы и определить их частеречную принадлежность:

– Запишите омонимы, распределяя их по графам таблицы. Выполните анализ слов по схеме: часть речи – значение – написание.

Хрупкий мелок – этот пруд мелок, спиши слова – спиши домой, топить дровами – топить в воде, хочу есть – у меня есть билет... [8, С. 115].

– Назовите омонимы. Что они обозначают? Какой частью речи они являются?

Собака породы боксёр – боксёр на ринге, заставить комнату мебелью – заставить работать, строевой лес – строевой командир [5, С. 160].

Наряду с использованием дидактических материалов учебника, учитель подбирает и другие упражнения, которые помогают развить интерес учащегося к изучаемому языковому явлению. Например, задания на распознавание и употребление в речи омонимов носит групповой характер и применяется на уроке закрепления нового материала.

– Найдите в данном стихотворении омонимы.

Много разных есть ключей:

Ключ – родник среди камней,

Ключ скрипичный, завитой

И обычный ключ дверной.

Д.Лукич

– Определите лексическое значение омонимов.

Ласка – ласка, класс – класс, карьер – карьер, наряд – наряд, брак – брак, коса – коса, ключ – ключ, мина – мина [6].

Формирование умения использования **синонимов** в устной и письменной речи – плод кропотливой работы на уроках русского языка, осуществляемой при выполнении разноплановых упражнений. Для более эффективной организации работы по обогащению словарного запаса учащихся 5

класса при изучении синонимов применяются следующие виды упражнений:

– выбор и классификация слов, схожих по лексическому значению:

• Выберите синонимы к словам *родина, бесконечный, охранять* и запишите их. Составьте предложения с двумя прилагательными-синонимами.

Отечество, караулить, отчизна, бескрайний, беспредельный, сторожить.

– группировка выбранных слов по частеречной принадлежности:

• Выберите из данных слов синонимы и запишите отдельно каждую группу синонимов. Какой частью речи являются синонимы каждой группы?

Мчаться, тревожный, бросать, нестись, пища, кидать, еда, огромный, лететь, беспокойный, бежать, швырять, громадный.

– выбор из предложенных слов синонимов к данному слову:

• Спишите. Подчеркните синонимы к слову *смотреть*. Писатель Б. Лавренёв употребляет их для того, чтобы более точно описать изображённых на картине людей. Чем различаются по значению синонимы *созерцать* и *смотреть*? Укажите предложения, которые связаны друг с другом с помощью замены существительного местоимением.

На картине была изображена девушка. Она смотрела на воду канала и, казалось, созерцала что-то. Всё лицо её, тонкое и печальное, было погружено в раздумье. Она не замечала ни прохожих, которые с любопытством взирали на неё, ни дворников, которые лениво глазели у ворот [5, С. 162-165].

Цель обогащения словарного запаса учащихся при помощи **синонимов** – показать роль синонимов с предметным значением в смысловой нагрузке текста. Упражнения, направленные на формирование данного умения:

1) Упражнения, направленные на наблюдение за синонимической заменой:

Очень красива листва деревьев золотой осенью! Особенно хороши берёза и клён! Гроздь рябины пылают точно костёр. Стая дроздов налетела на дерево. Любимая ягода этих птиц – рябина.

Анализ:

– Прочитайте текст и определите, о чём повествуется в первом предложении. (О деревьях).

– О каком дереве говорится в 3 и 5 предложениях? (О рябине).

– Как по-другому названа рябина в 4 предложении? (Дерево).

– Дерево и рябина – это синонимы? Почему?

– Слово *дерево* – связующее слово между 3 и 4 предложениями, имеющее широкое значение и являющееся синонимом слова *рябина*.

2) Упражнения, направленные на наблюдение за синонимами с локальным значением:

Школьники на уроке рисования выбирали тему своих рисунков по желанию. Одни пошли на пленэр. Там они рисовали при солнечном свете. Другие остались в классе и работали над портретом.

Анализ:

– Куда пошла одна часть ребят? (На улицу).

– Что они там делали? (Рисовали).

– Каким словом заменено слово *пленэр* в третьем предложении? (Словом *там*).

– Слова *пленэр* и *там* являются синонимами? Почему?

– Какие слова являются связующими между 2 и 3 предложениями? (*Пленэр, там*).

3) Упражнения, направленные на наблюдение за синонимами с временным значением:

Завтра родители решили устроить детям праздник. Начало было назначено на 10 часов. Утром дети и их родители были на месте. Праздник всем понравился. Вечером счастливые ребята делились впечатлениями.

Анализ:

– На какое время было назначено начало праздника? (10 часов).

– Каким другим словом заменено в 3 предложении словосочетание «на 10 часов»? (утром).

– Являются ли слова «на 10 часов» и «утром» синонимами? Почему?

– Связывают ли они между собой 2 и 3 предложения?

Работа по изучению **антонимов** также чрезвычайно важна при формировании коммуникативных навыков учащихся. Как показывает анализ, в учебниках по русскому языку достаточно мало заданий по нахождению в тексте антонимических пар, так как большее внимание отводится на изучение синонимов. Учитель самостоятельно включает дополнительный материал по данной теме, подбирая различные инновационные методики.

На уроке вслед за словом учителя об явлении антонимии в современном русском языке следуют практические письменные и устные упражнения. Мы разработали некоторые упражнения с применением наиболее эффективных методик.

Использование метода индивидуальной работы с изолированными словами по мере усложнения: в словосочетаниях, в предложениях, в тексте (найти, подобрать, составить)

• *Найдите антонимы в стихотворном отрывке.*

Полубил богатый – бедную,

Полубил учёный – глупую,

Полубил румяный – бледную...

А.С. Пушкин «Да здравствует солнце, да скроется тьма!»

• *К следующим именам прилагательным подберите слова с противоположным значением и запишите их парами.*

Весёлый, тихий, бедный, злой, умный...

Говоря о формулировке определения «**антонимы**» в старших классах при подготовке к экзаменам, учителю нужно обращать внимание детей на значение словосочетания «взаимно противоположные», так как здесь важно понимание частеречной принадлежности. Рассмотрим возможность использования метода работы по группам:

1. Упражнение, направленное на работу над конкретным словом.

I группа: Запишите пословицы, в которых встречаются данные пары слов. Дело — безделье, посеешь — пожнёшь, труд — лень, свет — тьма, дело — потеха.

II группа: Как называются такие слова? Выделите их в пословицах.

III группа: В словарях "Словарь антонимов русского языка" М.Р.Львова (М., 1978) и "Школьный словарь антонимов русского языка" (М., 1980) того же автора определите значение данных антонимов и отыщите их пары [7].

2. Упражнение, направленное на стилистическую функцию антонимов.

I группа: Составьте небольшой текст так, чтобы антонимы были в разных предложениях.

Например: Говорят, что в горах воздух *чистый*. Вот город, почему воздух *грязный*?

II группа: Определите функции тех антонимов, которые встретились в составленных I группой предложениях.

Наиболее трудно изучаемым источником пополнения словарного запаса является **паронимия**, так как сходство слов становится причиной их смешения в процессе речевой практики, следствие – допущение речевых ошибок.

Для того, чтобы избежать допущения речевых ошибок из-за неразграничения лексических значений слов, учителю-словеснику могут прийти на помощь следующие нетрадиционные методы работы над словами - паронимами на уроках русского языка в средней общей школе:

1. Задание на применение уже известных по теме знаний:

- *Определите стилистическую функцию паронимов и созвучных неродственных слов в отрывках из изученных художественных произведений (при помощи словарей паронимов и некоторых сайтов: «Словарь паронимов ФИПИ», «Словарь паронимов ИНФОРУОК», «Gramota.ru» и др.).*

2. Активно-познавательные задания:

- *Объясните разницу между словами:* абонент – абонемент; искусный – искусственный; дружеский – дружественный и др.

- *Чем вызваны ошибки в предложениях? Исправьте их.*

Книга с **цветистыми** иллюстрациями доставила огромное удовольствие Ванечке.

Я выразила большое **признание** за помощь со стороны моего бывшего врага.

3. Проблемные задания:

- С какой целью авторы используют в своих стихотворениях паронимию? Приведите собственные примеры или уже известные вам строчки поэтических произведений.

Пример:

Меня тревожит встреч напрасность,

Что и ни сердцу, ни уму.

И та не *праздничность*, а *праздность*,

В моём гостящая дому. (Е. Евтушенко)

- В языке существует такое понятие как межъязыковая паронимия, когда звучание разных языков может совпадать в определённой форме. Подумайте, какие аналоги иностранным словам могут быть в русском языке?

Пример. Словацкое *sal* – не шаль, а шарф; *zivot* – это не живот, а жизнь.

Слова для задания: **referát; smrdieť; skoro; školák; kyslá smotana.**

При подготовке учащихся к выполнению задания №8 (ОГЭ для 9 класса) и задания №24 (ЕГЭ для 11 классов) – лексический анализ слов/текста учителю-словеснику могут прийти на помощь следующие нетрадиционные методы, соответствующие конкретному типу урока:

1. **Анализ первоисточников / лексический анализ слова (урок-введение новой лексики) с применением толкового словаря:**

Например: *Завершив свои операции, фронты один за другим отаивали на достигнутых к весне рубежах.* (К. Симонов)

1. **Операция** — ряд стратегических действий, проводимых в период наступательных или оборонительных боев (воен., проф.).

2. Слово многозначно: а) хирургическая операция; б) торговая операция; в) финансовая операция; г) почтовые операции.

3. Значение прямое.

4. Синонимический ряд: операция, бой, сражение, военные действия.

5. Слово заимствовано из латинского языка.

6. Слово профессиональной лексики (военная терминология).

7. Слово не является устаревшим, оно входит в активный словарь русского языка.

2. **Словарь (урок-закрепление):**

Учитель даёт словарь, в котором, например, даны имена существительные *отец, память, книга, вождь*, при этом ученики не заучивают слово-омонимы *почитать - почитать*, а запоминают их в конкретной фразе:

- *Какой-то нахал развалился на диване, который она каждый день садится, чтобы укутаться в любимый плед и почитать книгу.*

- *Это был харизматичный вождь, которого при жизни почитали как святого.*

- *Он до конца своей жизни почитал память отца и как мог ему подражал, но это не всегда удавалось.*

3. Урок-зачёт (урок-контроль полученных знаний):

1. Задание: по определению назовите термин.

1) Стилистическая фигура, связанная с повторением начальных элементов предложений или стихотворных строк (анафора).

2) Троп, заключающийся в придании неодушевленному лицу признаки одушевленности (олицетворение).

3) Слова, вышедшие из употребления в связи с исчезновением самих предметов (историзм).

4) Троп, заключающийся в употреблении слова в переносном значении на основе сходства «скрытое сравнение» (метафора).

5) Обратный порядок слов в предложении (инверсия) и т.п.

2. Задание: определите лексическое средство языка.

1. Какое лингвистическое явление иллюстрируют слова *грецкий - греческий*:

1) омонимы 2) паронимы 3) синонимы 4) антонимы

2. Какое лингвистическое явление иллюстрируют слова:

«Все перемелется, будет мукой!»

Люди утешены этой наукой.

Станет мукой, что было тоской?

Нет, лучше мукой!

1) синонимы 2) паронимы 3) омонимы 4) антонимы

3. В каком ряду нет фразеологического оборота:

1) переступить с ноги на ногу

2) с ног до головы

3) ни в зуб ногой

4) жить на широкую ногу

Исходя из проведённого исследования, можно сделать вывод о том, что при изучении омонимов, синонимов, антонимов и паронимов обогащение словарного запаса учащихся происходит качественно и количественно. При этом активный словарь школьника пополняется, расширяется и систематизируется. Устанавливаются парадигматические отношения между словами, ранее неизвестные или непонятные слова переходят из пассивного словаря в активное употребление как в письменной речи, так и в устной коммуникации, что отвечает запросам ФГОС нового поколения. Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, в заданиях к которым предусмотрен лексический анализ слова / предложения, станет более плодотворной с применением проанализированных нами нетрадиционных методов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся : учебник и практикум для вузов / Е.В. Архипова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2017. – 202 с. – (Университеты России). – Текст : непосредственный.
2. Бабайцева, В.В. Русский язык. Теория. 5-9 классы : учебник для общеобразоват. учреждений / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – Москва : Дрофа, 2012. – 319 с. – Текст : непосредственный.
3. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов ; под ред. М.Т. Баранова. – Москва : Академия, 2001. – 368 с. – Текст : непосредственный.
4. Кривых, С.В. Модернизация российского образования : сб. науч.-метод. тр. / С.В. Кривых. – Санкт-Петербург, ИПК СПО Санкт-Петербург, 2005. – Текст : непосредственный.
5. Русский язык. 5 класс. В 2 ч. Ч. 1 : учебник для общеобразоват. учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н.М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2012. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Магомед-Касумов, Г.М. Работа над омонимами на занятиях по практическому курсу русского языка / Г.М. Магомед-Касумов. – Текст : электронный // Известия ДГПУ. – 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-nad-omonimami-na-zanyatiyah-po-prakticheskomu-kursu-russkogo-yazyka/viewer> (дата обращения 20.05.2020).
7. Новиков, Л.А. Обогащение словарного запаса с помощью антонимов / Л.А. Новиков. – Текст : электронный // Stydulib. – 2013-2029. – URL: https://studylib.ru/doc/4307726/tema-7.-obogashhenie-slovarnogo-zapasa-s-pomoshh._yu-antonimov (дата обращения 30.04.2020).
8. Русский язык. 5 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.] ; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – Москва : Дрофа, 2012. – 317 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Arhipova E.V. Osnovy metodiki razvitiya rechi uchashhihsja: uchebnik i praktikum dlja vuzov [Fundamentals of methodology for the development of students' speech]. Moscow: Jurajt, 2017. 202 p.
2. Babajceva V.V., Chesnokova L.D. Russkij jazyk. Teorija. 5-9 klassy: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Russian language. Theory. 5-9 grades]. Moscow: Drofa, 2012. 319 p.
3. Baranov M.T., Ippolitova N.A., Ladyzhenskaja T.A., L'vov M.R. Metodika prepodavanija russkogo jazyka v shkole: uchebnik dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Methodology of teaching Russian at school]. Baranova M.T. (ed.). Moscju: Akademija, 2001. 368 p.
4. Krivyh S.V. Modernizacija rossijskogo obrazovanija: sb. nauch.-metod. tr. [Modernization of Russian education]. Sankt-Peterburg, IPK SPO Sankt-Peterburg, 2005.

5. Ladyzhenskaja T.A., et al. Russkij jazyk. 5 klass. V 2 ch. Ch. 1: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Russian language. Grade 5. In 2 parts. Part 1]. Shanskij N.M. (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2012. 192 p.
6. Magomed-Kasumov G.M. Rabota nad omonimami na zanjatijah po prakticheskomu kursu russkogo jazyka [Work on homonyms in the classroom for the practical course of the Russian language]. *Izvestija DGPU [Journal of Dagestan State Pedagogical University]*, 2007, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-nad-omonimami-na-zanyatijah-po-prakticheskomu-kursu-russkogo-jazyka/viewer> (Accessed 20.05.2020).
7. Novikov L.A. Obogashhenie slovarnogo zapasa s pomoshh'ju antonimov [Enriching vocabulary with antonyms]. *Stydulib*. 2013-2029. URL: https://studylib.ru/doc/4307726/tema-7.-obogashhenie-slovarnogo-zapasa-s-pomoshh._yu-antonimov (Accessed 30.04.2020).
8. Razumovskaja M.M., et al. Russkij jazyk. 5 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Russian language. Grade 5]. Razumovskoj M.M. (ed.). Moscow: Drofa, 2012. 317 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

К.Д. Акулова, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Ksen.ak98.ru@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9736-8260.

Н.М. Харлова, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

K.D. Akulova, student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Ksen.ak98.ru@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9736-8260.

N.M. Kharlova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

УДК 81'373.48

Виктор Викторович Гаврилов

г. Сургут

К вопросу о концептуальной основе интернет-мемов

В статье рассматривается вопрос о современных текстовых мемах, делаются выводы о том, почему данные явления в языке недолговечны. Основные причины следующие: отсутствие связи с культурой конкретного народа, отсутствие концептуализации для мемов, ограничение по социальному признаку и в то же время интернациональность мема. В этой связи практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы на занятиях по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Современный русский литературный язык (раздел «Лексикология»)».

Ключевые слова: концепт, интернет-мем, культура народа, текст, паремический текст.

Viktor Viktorovich Gavrilov

Surgut

On the conceptual basis of Internet memes

The article deals with the issue of modern text memes and draws conclusions about why these phenomena in the language are short-lived. The main reasons are as follows: the lack of connection with the culture of a particular people, the lack of conceptualization for memes, the restriction on social grounds, and at the same time the internatinality of the meme. In this regard, the practical significance of the study lies in the fact that its results can be used in classes in the disciplines "Russian language and culture of speech", "Modern Russian literary language (section" Lexicology ")".

Keywords: concept, Internet meme, culture of the people, text, paremical text.

Представители культурологического направления считают, что языковая картина мира человека формируется на основе «культурных» концептов. Иногда концептосферы языка и культуры в работах названных исследователей не просто сближаются, а отождествляются: «Концептосфера языка – это в сущности концептосфера культуры... Национальный язык – это не только средство общения знаковая система для передачи сообщений. Национальный

язык в потенции – как бы «заместитель» русской культуры» [6, С.6].

Об этом говорит, в частности, Ю.С. Степанов: «Не следует воображать себе культуру в виде воздуха, который пронизывает все поры нашего тела, – нет, это «пронизывание» более определенное и структурированное: оно осуществляется в виде ментальных образований – концептов. Концепты – как бы сгустки культурной среды в сознании человека» [9, С.40].

Мы в полной мере разделяем эту позицию, при этом отмечая, что в основе любого языкового факта, который в той или иной степени закрепляется в культуре народа, в его памяти, лежит концепт. Подобные языковые факты мы относим к паремиям.

В работе Л.Б. Савенковой находим следующее определение паремии: «...выступая в виде родового термина, может быть определена как устойчивое в языке, воспроизводимое в речи анонимное изречение, пригодное для употребления в дидактических целях» [8]. К паремиям традиционно относят пословицы и поговорки.

При этом следует отметить, что вопрос о границах паремии остается открытым. Паремические тексты, во-первых, далеко не всегда служат дидактическим целям, не всегда имеют положительную аксиологию, например: *Голодный и архимандрит украдет, Своя рубашка ближе к телу, Работа не волк, в лес не убежит, От работы кони дохнут* и т.д., а во-вторых, вслед за С.Г. Гавриным, В.В. Виноградовым и Н.М. Шанским, мы относим сюда и фразеологические единицы русского языка, обладающие свойствами паремических текстов: «1) воспроизводимость в речи, 2) семантическая целостность, 3) общепотребительность, 4) постоянство компонентного состава, 5) постоянство грамматической формы» [2], «воспроизводимость и сверхсловность» [11].

В этой связи такое популярное явление интернет-культуры, как мемы мы по ряду признаков можем отнести к паремиям, поскольку они обладают большинством из перечисленных выше свойств (хотя не всеми, о чем будет сказано далее).

Термин «мем» (англ. meme) был введен впервые Р. Докинзом. По мнению исследователя, это объект, образ (чаще нематериальный), который «перенимается многими членами сообщества» [3]. Интернет-мем понимается в настоящее время как «возникшее в первом десятилетии XXI века явление спонтанного распространения в интернет-среде некоторой информации или фразы посредством «тиражирования» всеми возможными способами (по электронной почте, в чатах, на форумах, в блогах и др.), а также саму эту информацию или фразу» [4].

Ю.В. Щурина выделяет следующие типы мемов в интернет-пространстве:

- 1) текстовый мем: слово или фраза;
- 2) мем-картинка;
- 3) видеомем;
- 4) креолизованный мем, состоящий из текстовой и визуальной части [12].

Из данного перечня к паремическим в чистом виде, т.е. собственно языковым мы можем отнести текстовые мемы, которые в данном случае сближаются с фразеологизмами и имеют те же свойства, ту же природу (они устойчивы, воспроизводимы, сверхсловны, образны).

Ю.В. Щурина так определяет текстовые мемы: «...представляют собой слово, словосочетание

или фразу: *Превед, Аффтар жжот, Баян, Британские ученые, Горизонт завален, Донки-Хот, Ктулху, Йа криветко!* и др. Сюда же можно отнести своеобразные клишированные обороты, начинающие или оканчивающие высказывание: *Мне одному кажется, что..., Читать до конца..., ...Занавес!* и т. д.» [12].

Как правило, мем – это реакция на какое-то событие, известное ограниченному кругу лиц. В контексте мем приобретает высокий уровень экспрессивности и оценочности.

По сути, мемы для современной молодежи стали заместителем фразеологии в традиционном ее понимании. Только к привычным функциям ФЕ добавились дифференциация по принадлежности к определенной социальной группе (функция жаргона) и ирония (карнавальная культура). В этой связи возникает вопрос: «Почему же мемы, обладая многими свойствами паремических текстов, так кратковременны, так быстро сменяют друг друга, не оставаясь в памяти народа, не передаваясь из поколения в поколение?»

Интересно мнение главного редактора первого медиа о мемах в России Memepedia Азата Саттарова: «Если в 2000-х и начале 2010-х мемов было не так много, да и воспринимались они чисто как что-то элитарное (хотя бы потому, что Интернет был не так хорошо развит), то сейчас их огромное количество, но большинство умирает в первые же дни. Это происходит, потому что мемы превратились в индустрию» [5].

В самом деле, довольно ограниченный круг лиц помнит теперь такие (прежде чрезвычайно популярные) мемы, как «Доге», «Коте», «Лягушонок Пепе», «Грампина Кэт», «Тролльфейс», «Нельзя просто так взять и...», «Я человек простой», «Пацан к успеху шел», «патимейкер» и «эщкере».

Еще одна причина быстрой смены мемов, по мнению А. Саттарова, состоит в том, что «меняется сама специфика мемов. Раньше в почете были простые, понятные картинки... Например, в последние три года наметился тренд на постиронию. Как следствие – куча непонятных и абстрактных мемов» [5].

По-нашему мнению, причины недолговечности мемов несколько иные и они гораздо глубже, чем кажется на первый взгляд.

Первая из них – клиповое сознание современной молодежи, которая активно пользуется мемами как языковым и культурным явлением, развивает его, транслирует благодаря мемам свои ценности, свое мировосприятие. Человек, обладающий клиповым сознанием, как известно, не способен усваивать, оценивать, перерабатывать большие по объему печатные тексты. Кроме того, перевод информации из кратковременной памяти в долговременную также для таких людей затруднен. Это объясняется тем, что в настоящее время молодой человек работает с колоссальными информационными данными, но они поступают из разных ис-

точников и не всегда актуальны. Следовательно, ознакомиться с ними можно только бегло, фрагментарно, не заостряя внимания на чем-то одном (иначе другая информация пройдет мимо). Паремические же тексты глубоко укорены в традиции, требуют серьезного осмысления, учета всех коннотаций, культурологических связей, работы в синхроническом и диахроническом спектрах.

Отметим, что В.Н. Телия считает фразеологизмы микротекстами: «...Идиомы – это своего рода микротексты, в которых, помимо образного описания собственно обозначаемого объекта действительности, присутствуют и сознания (в языкознании их принято называть коннотациями), выражающие оценочное и эмоциональное отношение говорящего к обозначаемому. Сложение этих смыслов создает эффект выразительности, или экспрессивности, идиом» [10, С.14]. Это означает, что фразеологизм как текст объемный, многослоен, не может быть оценен и воспринят как нечто сиюминутно. Фразеологизм актуален десятилетия и даже столетия.

Способности работать с мемом как с микротекстом у современного молодого человека нет. И здесь мы логично переходим ко второй причине недолговечности мемов. Если фразеологизм, как и любой традиционный паремический текст, является частью ментальности народа, имеет историю, культурный контекст, функционирует на концептуальном уровне, то мемы подобных корней не имеют.

Любой фразеологизм, поговорка, пословица, сказка, быличка, присказка, пришедшие к нам из древности, являются частью мифологического, а позже православного сознания нации. Любой паремический текст – это всегда отсылка (через концепт) к базовым мифологическим или религиозным сюжетам.

В этой связи можно констатировать, что мемы утрачивают главный признак паремии – *концептуальность*, связь с культурой народа. Следовательно не могут быть отнесены к названному явлению и переходят в разряд жаргонизмов. Перекинуть концептуальный мостик от мема к архетипическим сюжетам народа практически невозможно. Во-первых, мемы зачастую интернациональны, то есть лишены культурной почвы конкретного народа (происходит своего рода глобализация сознания). Мем, оторванный от культуры народа, не закрепляется в национальном сознании, как бы повисает в воздухе.

А во-вторых, мемы социально ограничены. Нельзя не признать тот факт, что они выполняют сейчас роль, присущую жаргонизмам, или стали составляющими сленга, приняв на себя функции определения человека «свой – чужой» и обозначения границ социальной группы, за которой – чужаки. Если человек не понимает тот или иной мем, не реагирует на него адекватно (то есть так, как принято в определенной социальной группе), значит, он чужак. Нечто похожее мы наблюдали в годы Великой Отечественной войны. Человек, прекрасно

знавший русский язык, но живший в Европе и заброшенный в качестве разведчика на территорию СССР, недоумевал, когда перед ним раскладывали картошку и задавали вопрос: «Где должен быть командир?». При этом любой мальчишка, смотревший десятки раз фильм Чапаев, сходу отвечал: «Вперед, на боевом коне». То есть мем превращается в аллюзию, намек, понятный лишь «своим». Когда человек высказывается, он всякий раз ищет общее смысловое пространство, чтобы быть понятым. Однако аллюзия сужает это пространство до предела. Так, когда А.С. Пушкин пишет о Санкт-Петербурге: «Там некогда гулял и я: / Но вреден север для меня» [7, С. 7], он адресует намек на свою южную ссылку близкому кругу посвященных. Является ли аллюзия паремическим текстом? Да, однако – для очень узкого круга лиц. И в этом случае аллюзия не избегает судьбы любого жаргонизма, утрачивается, становится непонятной следующему поколению. В свое время В. Аксенов сокрушался по поводу того, что не понимает сленг современной молодежи, хотя сленг своего поколения знал прекрасно.

Примерно так функционирует мем в настоящее время: он объединяет людей во всем мире, но людей со сходными интересами, принадлежащих к определенной социальной группе, однако оторванной от культуры конкретного народа. В этом случае не происходит концептуализации мема, он не развивает конкретную национальную культурную традицию, не имея корней, исчезает в потоке информации, сменяется новыми, которые также быстро исчезают.

Приведем ряд примеров популярных в 2020 году мемов. «Мой руки под тексты песен» (автор Уильям Гибсон). Данный мем универсален, является международным, в этом смысле для многих актуален, однако не всем понятно, 1) почему надо мыть руки под песни, 2) через несколько лет о пандемии забудут, мем не сможет закрепиться в сознании конкретной нации.

«Наташа, мы все уронили» (текст сопровождается картинками котиков, которые будят свою хозяйку). Многим нравятся коты, «кошатникам» знакомо состояние, когда их будят по утрам питомцы, однако 1) мало кто понимает, почему коты обращаются к Наташе, 2) есть люди, которые больше любят собак или вообще не любят животных. У мема нет шансов закрепиться в культуре народа.

«Накачанный Доге из прошлого и плачущий Чимс из настоящего». Мем понятен узкому кругу лиц, знакомому с интернет-культурой. Это пример жаргонизма в чистом виде. Для русского сознания он не несет практически никакой смысловой нагрузки, не затрагивает глубинных концептов.

В свое время мы отмечали, что любой фразеологизм, являясь эквивалентом особого текста, свернут и существуют в виде определенного опорного понятия, которые становятся базовым при развертывании текста. «Носители языка, употре-

ляя ту или иную ФЕ в тексте, опираются на ключевые понятия. Развертывание текстов внутренней речи, если и происходит, то неосознанно и автоматически. Процесс развертывания текстов достаточно долгий и требует определенной внутренней работы. Как правило, в процессе живого общения времени на развертывание текста нет. Говорящий имеет общее представление о значении ФЕ, которую он употребляет. Мы предлагаем следующий алгоритм освоения фразеологизмов:

1. Развертывание этимологического текста на основе фразеологизма.
2. Разворачивание современного (синхронного) текста
3. Определение символических значений ключевых слов.
4. Включение семантики ФЕ и символических значений слов, входящих во фразеологизм, в информативную форму текста.
5. Свертывание (обобщение) информации исходного текста в конечное число образов внутренней речи, которые фиксируются в виде опорных

сигналов (концепты, денотативно-предикативное структурирование ФЕ).

6. Изложение (построение) нового текста» [1, С. 118].

Даже если эта мыслительная работа, которая применима к любому паремическому тексту, не прodelывается говорящим в плане внутренней речи, она предполагается и возможна.

По отношению к нему эти операции не могут быть применимы в полной мере по причинам, которые были названы выше. Таким образом, отсутствие связи с культурой конкретного народа, отсутствие концептуализации для мемов, ограничение по социальному признаку и в то же время интернациональность мема не дают возможности данному языковому явлению закрепиться в сознании народа на достаточно продолжительное время, стать частью культуры народа. Мы не можем считать мем паремическим текстом. Опора на мемы в когнитивном плане дает эффект разорванного сознания, клипового мышления и отнюдь не содействует формированию четкой и структурированной языковой картины мира у современного молодого человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гаврилов, В.В. Обучение фразеологии на уроках русского языка в 6 классе средней школы на основе освоения фразеологически связанных (символических) значений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.В. Гаврилов ; Моск. гос. пед. университет. – Москва, 2001. – 258 с. – Текст : непосредственный.
2. Гаврин, С.Г. Изучение фразеологии русского языка в школе / С.Г. Гаврин. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 151 с. – Текст : непосредственный.
3. Докинз, Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – Москва : Мир, 1993. – 318 с. – Текст : непосредственный.
4. Интернет-мем. – URL: [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Интернет-мем](http://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет-мем). – Текст : электронный.
5. Итоги десятилетия. 10 самых важных и смешных мемов. – URL: <https://2x2tv.ru/blog/memasiki/>. – Текст : электронный.
6. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев. – Текст : непосредственный // Изв. АН СССР. Сер. Лит. и яз. – 1993. – Т. 52, № 1.
7. Пушкин, А.С. Евгений Онегин / А.С. Пушкин. – Москва : Правда, 1981. – 432 с. – Текст : непосредственный.
8. Савенкова, Л.Б. Мысли о русских паремиях / Л.Б. Савенкова. – URL: <https://web.archive.org/web/20100128063418/http://www.nicomant.fils.us.edu.pl/mnt/1999-1/paremija.html>. – Текст : электронный.
9. Степанов, Ю.С. Константы / Ю.С. Степанов. – Текст : непосредственный // Словарь русской культуры : опыт исслед. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
10. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. – Текст : непосредственный.
11. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Санкт-Петербург, 1996. – Текст : непосредственный.
12. Щурина, Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации / Ю.В. Щурина. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kak-fenomen-internet-kommunikatsii/viewer>. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Gavrilov V.V. Obuchenie frazeologii na urokah russkogo jazyka v 6 klasse srednej shkoly na osnove osvoenija frazeologicheski svjazannyh (simvolicheskikh) znachenij. Diss. kand. ped. nauk [Teaching phraseology at the lessons of the Russian language in the 6th grade of secondary school based on the development of phraseologically related (symbolic) meanings. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2001. 258 p.
2. Gavrin S.G. Izuchenie frazeologii russkogo jazyka v shkole [Studying the phraseology of the Russian language at school]. Moscow: Uchpedgiz, 1963. 151 p.
3. Dokinz R. Jegoistichnyj gen [Selfish gene]. Moscow: Mir, 1993. 318 p.
4. Internet-mem [Internet-mem]. URL: [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Internet-mem](http://ru.wikipedia.org/wiki/Internet-mem).
5. Itogi desjatiletija. 10 samyh vazhnyh i smeshnyh memov [Results of the decade. 10 most important and funny memes]. URL: <https://2x2tv.ru/blog/memasiki/>.

6. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo jazyka [Concept of the Russian language]. *Izv. AN SSSR. Ser. Lit. i jaz.* [The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language], 1993, vol. 52, no. 1.
7. Pushkin A.S. Evgenij Onegin [Eugene Onegin]. Moscow: Pravda, 1981. 432 p.
8. Savenkova L.B. Mysli o russkikh paremijah [Thoughts on Russian paremias]. URL: <https://web.archive.org/web/20100128063418/http://www.nicomant.fils.us.edu.pl/mnt/1999-1/paremija.html>.
9. Stepanov Ju.S. Konstanty [Constants]. *Slovar' russkoj kul'tury: opyt issled.* [Dictionary of Russian Culture]. Moscow: Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», 1997. 824 p.
10. Telija V.N. Russkaja frazeologija. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. Moscow: Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», 1996. 288 p.
11. Shanskij N.M. Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka [Phraseology of the modern Russian language]. Sankt-Peterburg, 1996.
12. Shhurina Ju.V. Internet-memy kak fenomen internet-kommunikacii [Internet memes as a phenomenon of Internet communication]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kak-fenomen-internet-kommunikatsii/viewer>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.В. Гаврилов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: victorg12@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1279-3066.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.V. Gavrilov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of philological education and journalism, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: victorg12@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1279-3066.

УДК 811.111

**Александр Петрович Евласьев,
Ильёсджон Иномджонович Курбанов**
г. Сургут

Стилистические средства выразительности, используемые политиком в интервью с целью влияния на аудиторию (на материале текстов интервью с Борисом Джонсоном)

В представленной статье анализируются стилистические средства выразительности, используемые Борисом Джонсоном в интервью. Материалом для исследования послужили пять транскриптов и текстов из англоязычных общественно-политических средств массовой информации. Целью исследования является описание различных стилистических средств на лексическом и стилистическом уровнях, применяемых политиком в своих интервью с целью оказания определенного влияния на аудиторию. Для достижения поставленной цели используются метод компонентного анализа, семантический анализ лексических единиц, контекстуальный анализ политических текстов, а также описательный метод, включающий в себя обобщение и интерпретацию полученной информации. Итогом исследования является анализ лексических средств выразительности (эпитеты, сравнения, антитезы, аллегории, метафоры и др.) и выразительных средств на синтаксическом уровне (олицетворения, синтаксические параллелизмы, анафоры, эпифоры, анадиплосисы и др.), а также приводятся перспективы дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: стилистические средства, лексические средства, интервью, средства выразительности, политический деятель.

**Alexander Petrovich Evlasiev,
Pyosdzhon Inomdzhonovich Kurbanov**
Surgut

Stylistic means of expression used by a politician in an interview with the purpose of influence on the audience (based on interviews with Boris Johnson)

The present paper analyzes the stylistic means of expression used by Boris Johnson in an interview. Five transcripts and texts were taken as a material for the study from the English-language socio-political media. The purpose of the study is to describe various stylistic tools at the lexical and stylistic levels used by the politician in his interviews with the aim of exerting a certain influence on the audience. To achieve this goal, the method of component analysis, semantic analysis of lexical units, contextual analysis of political texts, as well as a descriptive method that includes generalization and interpretation of the information received are used. The result of the paper is the analysis of lexical means of expressiveness (epithets, comparisons, antitheses, allegories, metaphors, etc.) and expressive means at the syntactic level (personifications, syntactic parallelisms, anaphora, epiphora, anadiplosis, etc.), as well as the prospects for further research in this area.

Keywords: stylistic means, lexical means, interviews, means of expressiveness, politician.

Стилистические средства выразительности играют важную роль не только в политической речи, но также в любом публичном выступлении, поскольку их использование оказывает определенный эффект на аудиторию. Посредством стилистических средств выразительности выступающий привлекает внимание читателей и слушателей, вызывает их интерес, а также заставляет задуматься над сказанным. Более того, стилистические средства выразительности делают речь богаче, ярче, придают ей эмоциональность и неповторимость.

Стилистическим средствам выразительности английского языка уделяли внимание такие ученые как – И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, Т.А. Знаменская, В.А. Кухаренко и др. [1, 2, 3, 4]. Исследователи Семенова Е.В. и Немчинова Н.В. выделяют три формы выразительных средств языка: морфологические, синтаксические и словообразовательные, которые, в свою очередь, «служат для эмоционального или логического усиления речи» [5, С. 36-42]. В стилистике существует большое количество различных классификаций выразительных средств, в данной работе мы отдали предпочтение классификации известного лингвиста И.Р. Гальперина, который распределяет все стилистические средства языка на три большие группы:

- **фонетические** (аллитерация, ассонанс, графон, звукоподражание, ритм, рифма и др.)
- **лексические** (антономазия, аллегория, аллюзия, гиперболоа, ирония, метафора, метонимия, литота, оксюморон, эпитет и др.)
- **синтаксические** (анафора, анадиплосис, антитеза, апосиопеза, градация, симплока, сравнение, синтаксический параллелизм, эллипсис, эпифора и др.)

Для экспрессивности и эмоциональности своей речи Б. Джонсон употребляет различные лексические средства выразительности.

При помощи **эпитетов** интервьюер придает своим высказываниям образность и выразительность: “*fantastic government*” (фантастическое правительство) [6], “*turbulent time*” (бурное время), “*criminal instinct*” (преступный инстинкт) [7], “*great shame*” (великий позор) [8], “*big picture*” (общая картина), “*hard border*” (устойчивая граница), “*fantastic agenda*” (фантастическая повестка дня), “*huge agenda*” (громоздкая повестка дня) [9], “*intellectual capital*” (интеллектуальный капитал), “*incredible country*” (невероятная страна) [10].

Посредством **сравнения** политик пытается выставить себя в выгодном свете: “...and genuinely acting as an **ambassador and evangelist** for UK business” [8]. «искренне действуя в качестве **посланника и проповедника** для британского бизнеса».

Также сравнения используется при сообщении негативной информации: “...they are using young kids as drugs mules...” [7]. «...они используют маленьких детей в качестве переносчиков

наркотиков...» “...came down like the wolf on the fold...” [9]. «...напал как волк на овчарню...».

Используя **антитезу**, автор разделяет граждан Великобритании на два противоположных лагеря, где одни поддерживают Брексит, а в то время как другие не согласны с ним: “**Leavers or Remainers**” [7].

Аллегория также присутствует в речи политика. Европарламент ассоциируется со злым демоном, которого люди жаждут сбросить со спины британской политики.

“And they want to get it done in a way that allows us to move on which is why I think people are yearning, their yearning for this **great Incubus to be pitchforked off the back of British politics**” [10]. Также Евросоюз представляется в плохом свете в виде глобального и вездесущего зла: **the orbit of European law** (орбита европейского права), **the empire of the EU law** (империя европейского права).

Применение **метафоры** позволяет автору формировать образное представление о происходящих событиях в Великобритании. Политик утверждает, “I’m not going to deny that **lots of stuff is being thrown at me at the moment but this is a very turbulent time in British politics**” что в это очень непростое время для британской политики на него обрушивается масса проблем “and **people will want to try and knock government off-course** because at the moment we are tasked with a difficult mission, but a vital mission, that is to get Brexit done by October 31” [7] и люди захотят **сбить правительство с курса**, потому что в данный момент ему поручена трудная, но жизненно важная миссия, а именно, осуществить Брексит к 31 октября.

Рассказывая про свою политическую карьеру, политический деятель прибегает к **гиперболе**, говоря, что он **обошел весь мир** отстаивая интересы британского бизнеса и сообщая известия о том или ином контракте: “...who **has gone around the world** championing UK businesses and driving home the message about this or that contract...” [8]. В данном примере влияние на реципиентов реализуется через самопрезентацию политического деятеля.

Метонимия как одна из разновидностей тропов служит для обозначения косвенной характеристики и как и все языковые средства придает речи экспрессивность и выразительность. В своем интервью автор заменяет европейские страны на друзей и партнеров: “And actually that is what **our friends and partners** in the EU would like too” [9]. “Because I think that it is what **the gentlemen** have also said and what people have also said in all European capitals - and of course” [10]. Во втором примере под словом “**the gentlemen**” (джентльмены), существительное во множественном числе, имеется в виду лидеры европейских стран.

Следует выделить широко используемые интервьюером выразительные средства на синтаксическом уровне.

Автором используется **олицетворение** с целью выразить свое недовольство по отношению к

Евросоюзу: “*the EU can continue to control the UK and our trade policy and our regulation*, нахождение в составе Евросоюза, по его мнению, может негативно повлиять на Великобританию, так как ЕС может продолжать контролировать Соединенное Королевство посредством своей торговой политики и административного положения. Также олицетворяется договор списания средств: “...*the key things that you got to do are to take the bits of the current withdrawal agreement, which is dead...*” [10]. Неодушевленное существительное мужского рода “*Parliament*” (*парламент*) наделяется человеческими способностями, который может “*vote*” (*голосовать*), “*understand*” (*понимать*), “*sit*” (*сидеть*), “*scrutinize*” (*внимательно изучить*) и т. д.: “*but clearly Parliament has voted three times against the backstop arrangements that you rightly describe*” [10]. «... но ясно, что *парламент* трижды *голосовал* против мер поддержки, которые Вы правильно описали». “*I think Parliament now understands*” [10]. «Я думаю, что *парламент* теперь *понимает*». “*Parliament has sat, Parliament will be able to scrutinize the deal...*” [10]. «*Парламент заседал, парламент сможет внимательно изучить соглашение*».

В своих речах политики очень часто используют такое выразительное средство как **синтаксический параллелизм**, который оказывает сильное воздействие на слушателей:

“*We're a great country. We're a great economy...*” [8]. Утверждение «*Мы великая страна с великой экономикой*», вызывает у реципиента чувство гордости и патриотизма, тем самым он подвергается определенному воздействию со стороны интервьюера.

По словам интервьюера, выход из Европейского союза даст новые возможности его стране: “...*and once we can begin building a new partnership with our new friends, once we can start thinking about how we can do things differently, how we can interact with the rest of the world, how we can recover on our impetus, our mojos, as a global outward looking...*” [6]. Например, позволит начать сотрудничество с новыми странами, позволит размышлять о том, **как** проводить другую политику, **как** взаимодействовать с остальным миром, **как** вновь обрести утраченный импульс развития и авторитет, как стране, заинтересованной в поддержании контактов с другими странами.

Чтобы придать экспрессивную и логическую связь в своей речи и усилить эффект политик прибегает к **анафоре**:

“*If people have the opportunity to get a good job, if they have diversions from crime,...*” [7].

“*We've been working very hard.*”

“*We've had a good productive exchange*” [9].

“*And we will get on with it successfully.*”

“*And I think people should be very optimistic about the future of this country, because it's a fantastic country*”

[9]. Данная стилистическая фигура речи осуществляется повторением одинаковых слов или словосочетаний в начале предложений. Исходя из приведенных примеров, мы видим использование анафорических предложений посредством союза “*if*” (*если*), выражающее в предложениях условия совершения, местоимения 2-лица множественного числа “*we*” (*мы*) со вспомогательным глаголом “*to have*” (*иметь*), а также сочинительным союзом “*and*” (*и*).

Использование **эпифоры** имеет цель выделить преимущества Брексита, который пойдет только во благо стране.

“*I think things will will go really well for us.*”

“*And they already are going very well for us*” [6].

“*I would say a little bit, but not much, just a little bit*” [9]. Намеренно повторяются в конце предложений словосочетания “*well for us*” в первом и во втором примерах, словосочетание “*a little bit*” употребляется для того, чтобы подчеркнуть важность и необходимость высказываний.

Анадиplotис используется с целью подчеркнуть усиление ритмического эффекта и выделить эмоции:

“...*and I go further. I go further, and say that, actually,...*” [8].

“*I feel sorry for her, for her daughter, for her husband Richard and I've said this many many times*” [8].

“*Now that just doesn't work. It doesn't work for the whole of the UK and it doesn't work for Northern Ireland*” [9].

“*This is all doable. It's all doable with energy and goodwill*” [9].

Вопросно-ответное единство является довольно действенным средством убеждения реципиента, доказывающее истинность выдвинутого тезиса: “*Can we protect all the achievements of the Good Friday Agreement and peace in Northern Ireland? Yes I think we can, while simultaneously allowing the whole of the UK to withdraw*” [9]. «*Можем ли мы защитить все достижения «Соглашения Страстной пятницы» (Белфастское соглашение) и мира в Северной Ирландии? Да, я думаю, что мы можем, одновременно позволяя всей Великобритании уйти*».

Воздействие на аудиторию происходит также посредством **симплекси**: “...*that's not where they are, that's not where we are*...” [7]. Как известно, функция этого стилистического приема такая же, как и в других видах синтаксических повторов - усилительно-выделительная.

Повторы являются одними из самых распространенных стилистических приемов, используемых политическими деятелями, поскольку повторение одинаковых слов и выражений позволяет заострять внимание аудитории и побуждать ее к определенным действиям. “*And I think we can get Brexit done. And I think we can get the country to... I know we can get Brexit done*” [6]. «*И я думаю, что мы можем осуществить Брексит. И я думаю, что мы можем заставить страну ... Я знаю, что мы*»

можем осуществить Брексит» “People want to get this thing done. They want to get it done sensibly. They want to get it done in a way that is generous to European Union citizens in our country...” [10]. «Люди хотят сделать это. Они хотят сделать это разумно. Они хотят, чтобы это было сделано щедро по отношению к гражданам Европейского Союза в нашей стране...»

Таким образом, проведя анализ использования политиком стилистических средств выразительности в интервью, мы пришли к выводу, что, во-первых, воздействие Бориса Джонсона на аудиторию осуществляется, в основном, при помощи лексических и синтаксических средств вы-

разительности. Во-вторых, речь политика является чрезвычайно экспрессивной, что, как правило, свойственно целевым установкам данных речей – произвести определенное впечатление на аудиторию. Богатство и разнообразие лексики, умелое владение широким репертуаром выразительных средств языка делают Бориса Джонсона успешным политиком. Дальнейшее изучение стилистических средств (например, фонетических по классификации И.Р. Гальперина), используемых Борисом Джонсоном в политическом интервью, несомненно представляет интерес для лингвистов и может служить перспективой для последующих исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие / И.В. Арнольд. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с. – Текст : непосредственный.
2. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – Москва : Высшая школа, 1977. – 334 с. – Текст : непосредственный.
3. Знаменская, Т.А. Стилистика английского языка. Основы курса / Т.А. Знаменская. – Москва, 2004. – 343 с. – Текст : непосредственный.
4. Кухаренко, В.А. Практикум по стилистике английского языка = Seminars in Stylistics : учеб. пособие / В.А. Кухаренко. – Москва : Флинта, 2016. – 184 с. – Текст : непосредственный.
5. Семенова, Е.В. Стилистика английского языка : учеб. пособие / Е.В. Семенова, Н.В. Немчинова. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2017. – 104 с. – Текст : непосредственный.
6. PM's conference interview with Laura Kuennsberg. – URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-49894249> (date of application: 01.04.2020). – Text : electronic.
7. Boris Johnson's conference interview with ITV News. – URL: <https://www.itv.com/news/2019-10-01/full-transcript-of-boris-johnson-s-conference-interview-with-itv-news/> (date of application: 01.04.2020). – Text : electronic.
8. The full transcript from Sophy Ridge's interview with Boris Johnson. – URL: <https://news.sky.com/story/the-full-transcript-of-sophy-ridges-interview-with-boris-johnson-11751712>. (date of application: 01.04.2020). – Text : electronic.
9. The BBC's Laura Kuennsberg sat down for an interview with Prime Minister Boris Johnson. – URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-49717554>. (date of application: 01.04.2020). – Text : electronic.
10. Boris Johnson interview with BBC's Laura Kuennsberg. – URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-48752222> (date of application: 01.04.2020). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Arnol'd I.V. Leksikologija sovremennogo anglijskogo jazyka: ucheb. posobie [Lexicology of modern English]. Moscow: FLINTA: Nauka, 2012. 376 p.
2. Gal'perin I.R. Stilistika anglijskogo jazyka [Stylistics of the English language]. Moscow: Vysshaja shkola, 1977. 334 p.
3. Znamenskaja T.A. Stilistika anglijskogo jazyka. Osnovy kursa [Stylistics of the English language. Course Basics]. Moscow, 2004. 343 p.
4. Kuharenko V.A. Praktikum po stilistike anglijskogo jazyka = Seminars in Stylistics: ucheb. posobie [Workshop on the stylistics of the English language]. Moscow: Flinta, 2016. 184 p.
5. Semenova E.V., Nemchinova N.V. Stilistika anglijskogo jazyka: ucheb. posobie [Stylistics of the English language]. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj un-t, 2017. 104 p.
6. PM's conference interview with Laura Kuennsberg. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-49894249> (Accessed 01.04.2020).
7. Boris Johnson's conference interview with ITV News. URL: <https://www.itv.com/news/2019-10-01/full-transcript-of-boris-johnson-s-conference-interview-with-itv-news/> (Accessed 01.04.2020).
8. The full transcript from Sophy Ridge's interview with Boris Johnson. URL: <https://news.sky.com/story/the-full-transcript-of-sophy-ridges-interview-with-boris-johnson-11751712>. (Accessed 01.04.2020).
9. The BBC's Laura Kuennsberg sat down for an interview with Prime Minister Boris Johnson. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-49717554>. (Accessed 01.04.2020).
10. Boris Johnson interview with BBC's Laura Kuennsberg. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-48752222> (Accessed 01.04.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.П. Евласьев, кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: evlasiev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8497-7868.

И.И. Курбанов, магистрант, БУ ВО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: ilyas-kurbanov-96@mail.ru, ORCID0000-0001-8989-1564.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.P. Evlasiev, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: evlasiev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8497-7868.

I.I. Kurbanov, Master student, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: ilyas-kurbanov-96@mail.ru, ORCID0000-0001-8989-1564.

УДК 81'1

**Ирина Степановна Куликова,
Диана Валентиновна Салмина**
г. Санкт-Петербург

Функции метафор-синонимов в научной речи

В данной статье предлагается описание синонимии метафор, выполненное на материале текстов А.А. Потебни, В.В. Виноградова, Б.М. Гаспарова, Ю.С. Степанова. Внутритекстовая синонимия и интертекстовые метафорические переключки развёртывают и разъясняют базовые понятия научной концепции вплоть до терминологизации, выполняя гносеологическую и одновременно коммуникативно-прагматическую функции пояснения, уточнения (взаимоуточнения), интенсификации. При этом синонимия метафор не просто лексически обогащает текст, но участвует в текстообразовании.

Ключевые слова: внутритекстовые метафоры-синонимы, интенсифицирующая функция, интертекстовые метафорические переключки, синонимические цепочки метафор, терминологизация, функция пояснения, функция уточнения (взаимоуточнения).

**Irina Stepanovna Kulikova,
Diana Valentinovna Salmina**
St. Petersburg

Functions of metaphors-synonyms in scientific speech

The article offers a description of the synonymy of metaphors, based on the material of texts by A.A. Potebnya, V.V. Vinogradov, B.M. Gasparov, Yu.S. Stepanov. Intratextual synonymy and intertextual metaphorical responses expand and explain basic concepts of systems of scientific views up to terminologization, performing epistemological and simultaneously communicative-pragmatic functions of explanation, clarification (mutual explanation), and intensification. At the same time, the synonymy of metaphors not only lexically enriches the text, but also participates in text formation.

Keywords: Intertextual metaphors-synonyms, intensifying function, intertextual metaphorical responses, synonymic chains of metaphors, terminologization, function of explanation, function of clarification (mutual explanation).

Использование метафор в научном тексте имеет несколько направлений. Их подробное описание предлагается в монографии Н. А. Мишанкиной. Ссылаясь на авторитетных исследователей функционирования метафоры в научной сфере (Ортега-и-Гасет, В. В. Петров, И. А. Дмитриева), исследователь выделяет в зависимости от того, какую «стратегическую функцию выполняет метафорическое выражение», два типа научных метафор: **коммуникативную метафору**, выполняющую «функцию опосредования знания, <...> соединяя старый и новый опыт при передаче в коммуникации», и **базисную** (когнитивную) **метафору** как «гносеологический механизм» [7, С. 79]. О том, что при определённых условиях метафора «может стать самостоятельной силой текстового развития, обуславливая рематическое развитие текста, аспектацию названного объекта,

характер введения новой информации», рассуждает З. И. Резанова [8, С. 82-83].

В данной статье предметом исследования является участие метафор-синонимов в лексическом обогащении научной речи и текстообразовании, что, с нашей точки зрения, позволяет метафоре совмещать обе функции, хотя в различных случаях возможно преобладание одной из них. Так, **коммуникативными** являются метафоры-синонимы, используемые – традиционно для синонимов – во избежание повтора. Например: *Это перераспределение значений ведёт к полному отмиранию глагола ποιει <...> Отпадению, утрате слова ποιει <...> содействуют также неудобство создавшейся омонимии...* [2, С. 91] – ‘утрата, потеря’; *Сам факт притяжения отмеченных нами коммуникативных фрагментов друг к другу, служащий предпосылкой их объединения, обусловлен наличи-*

ем между ними ассоциативных *тяготений* «по смежности»... [3, С. 163], где отражённая в словарях узуальная синонимия *притягиваться / тяготеть* распространяется с прямых значений на переносные – ‘сближение’. В наших материалах подобных примеров мало, причём референция таких метафор тождественна в пределах предложения или даже в разных, хотя и близко расположенных предложениях, но при этом метафоры не образуют последовательной цепочки.

В то же время именно **цепочки метафор**, занимающих позицию однородных членов в составе многочленной синтагмы, весьма распространены в работах лингвистов, хотя функция метафор-синонимов в этом случае может быть различной. Так, во фрагменте монографии А. А. Потебни «Мысль и язык» «*Дробность, дискурсивность приписываемая языку, создала тот стройный мир, за пределы коего мы, раз вступивши в них, уже не выходим*» [7, С. 152] метафора *дробность* в позиции к специальному термину классической философии выступает в **пояснительно-вводящей функции**; это особенно важно для современного читателя, поскольку у Потебни термин *дискурсивность* использован традиционно для середины XIX в. – как последовательный переход от одного дискретного шага мысли к другому (ср. *дискретный* – ‘прерывистый, дробный, состоящий из отдельных частей’ [МАС]).

Иное положение наблюдаем во фрагменте монографии М. Б. Гаспарова «Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования», где термин *контаминироваться* (‘смешиваться, соединяться’) хорошо известен специалистам, адресатам книги, и не нуждается в пояснении: *...различные фрагменты языкового материала <...> имеют самую разную протяжённость, <...> ассоциативно контаминируются друг с другом, перетекают друг в друга* [3, С. 70]. Авторская метафора на основе прямого значения глагола *перетекать* ‘течь, перемещаясь из одного места в другое’ выполняет в этом случае не поясняющую, а уточняющую функцию, вписывая понятие «контаминация» в принципиально важный для автора и проходящий через всю книгу образ текучести языковой среды.

Именно **уточняющая (восполняющая) функция** типична для цепочек метафор. Приведём несколько примеров: *...возросший навык верного и смелого расчленения понятий тоже может повести к распаду слитных единств, в которых есть и яркая образность, и жизненность, но которые мало приспособлены для выражения подвижных и гибких смысловых сочетаний* [4, С. 155] – вторая метафора в цепочке привносит в общий смысл ‘легко изменяющийся’ сему ‘применяющийся к условиям’; *...к натуралистической манере воспроизведения, освобождённой от «грязной», «низкой» струи* [2, С. 51] – интегральная сема двух языковых оценочных метафор ‘безнравственный’ (‘оскорбляю-

щий нравственное чувство’), при этом метафора *низкий* перекликается с лингвистическим термином «низкий стиль», что придаёт образу в научном тексте большую строгость; *Наши мнемонические языковые ресурсы представляют собой не неподвижную упорядоченность складского помещения, но притягивающих друг друга, перетекающих один в другой, резонирующих друг с другом смысловых образов* [3, С. 109] – интегральная сема ‘взаимодействие’, разнообразие которого показано трёхчленной цепочкой метафор с привнесёнными из исходных прямых значений дифференциальными семами, эксплицированными в данном контексте различием мотивировки и лексически едиными объектно-обстоятельственными уточнениями *друг друга, один в другой* и *друг с другом*.

Функция уточнения наиболее отчётливо проявляется в цепочках метафор, соединённых союзом **или**. Очень интересен следующий контекст, в котором автор, Б. М. Гаспаров, использует три пары таких синонимов: *Результирующая фраза образовалась не столько как «построение», составленное из соединения целых элементов, сколько как своего рода фузия или коллаж. Высказывание в процессе его развёртывания как бы «соскальзывает» или «перетекает» от одного стационарного фрагмента к другому. Смежные фрагменты в его составе не просто следуют один за другим, но сливаются или срastaются друг с другом; границы каждого исходного фрагмента растворяются в этих срращениях* [3, С. 167] – в первой паре авторских метафор с интегральной семой ‘соединение разнородных элементов’ сближаются понятия разных областей, перенесённые на языковую деятельность и дополняющее друг друга семами ‘взаимопроникновение’ (*фузия*) и ‘наложение’ (*коллаж*); во второй паре авторских метафор-сравнений интегральная сема ‘смещение’ дополняется семами ‘плавное’ (*соскальзывает*) и ‘зыбкое’ (*перетекает*); в третьей паре языковых метафор с общей семой ‘образовывать единства’ первый синоним подчёркивает исчезновение границ, что подтверждается в продолжении фрагмента метафорой *растворяются*.

Последовательность прямого и метафорического значений в однородном ряду нередко направлена на **интенсификацию смысла**. В следующих двух примерах из книги М. Б. Гаспарова такой приём используется, в частности, в **текстообразовании**. При этом в синонимические отношения могут вступать метафоры, которые в узусе синонимами не являются. Примером может служить синонимия многократно повторяющихся на протяжении всего текста Б. М. Гаспарова метафор *текущий* (‘часто меняющийся’) и *летучий* (‘быстро проходящий, кратковременный, преходящий’), а также их производных *текучесть* и *летучесть*. Ср.: *...языковой мир... со всей его летучестью развёртывания и размахом ассоциативных скачков...* [3, С. 14]; *Но многие такие оценки смазаны*

и приблизительны, и все они отличаются подвижностью и *текучестью* [3, С. 101]; ...открытый, разнонаправленный и *текуче-неустойчивый* характер языкового существования... [3, С. 13]; Осознанию высказывания как обозримого целого противостоит неисчерпаемость и *летучая* неустойчивость той мнемонической среды, в которой и благодаря которой такое осознание происходит [3, С. 319]. Метафорическая синтагма *летучая неустойчивость* встречается в тексте неоднократно и является по сути плеоназмом, поскольку определяемое существительное используется тоже в давно утратившем образность, но генетически метафорическом значении (*неустойчивый* – ‘2. Часто меняющийся; непостоянный’, а определение лишь добавляет компонент ‘быстро’ [МАС]).

В другом случае тот же Гаспаров, описывая вводимое им понятие коммуникативного контура, выстраивает текстовый синонимический ряд из метафор *веха*, *эпицентр* и сравнений *как бы пунктиром*, *как от отправных пунктов*: В коммуникативном контуре с самого начала уже проглядывает, намечаемое *как бы пунктиром*, будущее готовое высказывание. Его опорные компоненты служат «*вехами*», отмечающими те очертания, которые должен принять процесс развёртывания словесной ткани. От них, как от *отправных пунктов*, исходят ассоциативные импульсы, притягивающие языковой материал, призванный заполнить все лакуны в контуре и воплотить его в полное высказывание [3, С. 196]; От этих *эпицентров* концентрическими кругами расходятся выражения и ходы развёртывания... [3, С. 198]. Во всех членах синонимического ряда актуализована сема ‘движение’, хотя её место в значениях синонимически сближенных слов очень различно, а само движение не только линейно (*пунктир*, *веха*), но и разнонаправленно, обусловлено ассоциативными связями (*отправной пункт*, *эпицентр*).

Метафорические переключки в текстах разных авторов, свидетельствующие о преемственности научных позиций, позволяют перейти на следующий уровень анализа – **интертекстовый**. В соответствии с темой статьи нас интересуют переключки не отдельных метафор, а метафор-синонимов.

Чем важнее воплощённое в когнитивной метафоре свойство языка, тем обширнее синонимический ряд, начало которому может дать общеязыковая и практически угасшая метафора, например, *сливаться* и *слияние*. Эта метафора есть в переводах В. Гумбольдта, а у А. А. Поттебни *слияние* становится психологическим термином: Основные законы образования рядов представлений – это ассоциация и *слияние* <...> *Слияние*, как показывает самое слово, происходит тогда, когда два различных представления принимаются сознанием за одно и то же. Новое восприятие, *сливаясь* с прежним, непременно или вводит его в сознание, или, по крайней мере, приводит в непонятное для нас состоя-

ние, которое назовём движением [7, С. 120-121]. Обозначая одно из важнейших психологически обоснованных свойств языка и речевой деятельности – постоянное и глубокое взаимодействие языковых элементов – метафора *слияние* в **гносеологической функции** оказывается уже недостаточной и обрастает метафорами-синонимами. Но у разных авторов этот внутритекстовый синонимический ряд, во-первых, может совпадать лишь частично, а во-вторых, иметь нетождественную референцию при общности сигнификата.

Обратимся к сравнению. В работах В. В. Виноградова, попавших в круг нашего внимания, обнаружены следующие синонимичные метафоры: *слияние*, *смешение*, *пересечение*, *скрепление*, *сплетение*, *внедряться / внедрение*, *вливаться*, *вплетаться*, *растворяться*, *перекрещиваться*. Все приведённые далее примеры связаны с характеристикой языка «Жития протопопа Аввакума» и сказа: *Архетипически-церковные стилистические построения внедряются* в разговорную стихию [3, С. 9]; *Вследствие этого происходит пересечение* двух рядов символов с совершенно различной эмоциональной окраской... [2, С. 15]; ...церковнославянизмы здесь *растворяются*, получая непривычную семантическую характеристику [2, С. 20]; *уменьшительные* в большом количестве *вплетаются* в словесный узор, выполняя различные функции [2, С. 21]; ...эти бытующие формы устной речи (которые *вливаются* в письменный язык и сами включают в себя его элементы)... [2, С. 45]; ...формы сказа открывают широкую дорогу причудливым *смешениям* разных диалектических сфер с разными жанрами письменной речи [2, С. 49]; *Сознательное конструктивное пересечение* разных языковых сфер... [2, С. 49]; *Сказ, как к пределу, стремится к иллюзии слияния* своего с устными повествовательными монологами... [2, С. 51]; *Но стилистические функции сказа* заключаются не только в *сплетении* книжных форм с отражениями живого говорения, не только в *смешении* синтаксических схем книжной и разговорной речи... [2, С. 52].

Основная мысль книги Б. М. Гаспарова, который «через полвека воспринимает на концептуальном уровне идеи Виноградова о языке» [6], – постоянная изменчивость, неустойчивость языковой памяти, обеспечивающей наше **языковое существование**. Эта идея реализуется учёным-филологом с использованием поистине огромного массива метафор, среди которых первое место занимают языковые и индивидуально-авторские метафоры с общей семой ‘постоянная изменчивость’. Однако аналогичная виноградовской цепочка метафор-синонимов с интегральной семой ‘взаимодействие’ имеет у него иную сферу референции (языковое существование в целом и коммуникативный фрагмент как основной его элемент) и лишь частично совпадающий состав: *сливаться / слияние*, *переплетение*,

пересечение, растворяются / растворенность, сплавленность, напластование, фузия, вращать / вращание, перетекать, вливаются, абсорбируют: В памяти говорящего накапливаются прецеденты слияний между всеми этими выражениями, в различных вариациях [3, С. 172]; ...сплавленность его [коммуникативного фрагмента] с другими КФ в конгломерате языковой памяти, растворенность в непрерывном континууме наслоений и пересечений с другими фрагментами [3, С. 144]; ...коммуникативные фрагменты, вращая в ткань высказывания, хотя и модифицируют свои свойства, но не растворяются в ней полностью [3, С. 169]; Получившееся в результате новое единство представляет <...> непрерывный континуум, абсорбирующий каждое из вошедших в его состав стационарных выражений [3, С. 167] – абсорбировать ‘2. перен. снижать эффект чего-либо или полностью затушить какой-либо процесс (в результате поглощения)’ [Викисловарь].

Продолжим сравнение метафор-синонимов на интертекстовом уровне, отталкиваясь от метафорического употребления однокоренных слов и словоформ *замкнутость, замыкать, замкнутый, замкнуто* в тематически различных текстах В. В. Виноградова. В статье «Основные типы лексических значений слова» (1953) метафоры этого ряда используются для характеристики фразеологически связанного типа значений: Многие значения *замкнуты* в строго определённые фразеологические контексты... [1, С. 175]; Конструктивная обусловленность фразеологически связанного значения ещё теснее замыкает его в рамки немногочисленных ФС... [1, С. 188]; ...степень тесноты, замкнутости и слитности фраз <...> могут быть очень разными [1, С. 181]. Как видно из приведённых примеров, метафора может употребляться или отдельно, или в составе устойчивого выражения, или в цепочке метафор-синонимов с уточняющей функцией, внутри которой метафора *замкнутость* актуализирует смысл непроницаемости для других лексических компонентов – ‘обособленный, недоступный для других’.

В статье «О художественной прозе» (1930) эта метафора с иной референцией – художественный текст – регулярно сопровождается, уточняя и усиливая, характеристику *целостности* текста и индивидуального стиля писателя. Виноградов пишет «о типах словесного образования литературно-художественных “объектов” как целостных, замкнутых в себе структур» [2, С. 70]; художественное произведение рассматривается им «как единоецелостная форма, как символ, смысловые разрешения которого трансфинитны, но замкнуты в строго очерченную сферу» [2, С. 94]. Ср. также: Познать индивидуальный стиль писателя <...> целостно и замкнуто, как своеобразную структуру словесных форм в их эстетической организованности [2, С. 92].

М. Б. Гаспаров развивает учение Виноградова о языке художественных произведений с учётом тех знаний о тексте вообще и о художественном тексте в частности, которые сложились к концу XX века. Трансформами-синонимами виноградовской метафоры *замкнутость* становится целая серия метафор с интегральной семой ‘закрытый’: *замкнутый, заключённый, запёртый, рамка, камера, упаковка*, при этом доминантой становится авторская метафора *герметический*, интенсифицирующая признак ‘абсолютно недоступный влиянию извне’, ‘непроницаемый’. Интенсификации служит также двойное и даже тройное семное дублирование в составе словосочетаний: ...смысл оказывается заключённым в герметическую «упаковку», очертания которой определяются конфигурациями именно этого материала [3, С. 293]; Осознание сообщения как «текста» как бы накладывает герметическую рамку на весь входящий в это сообщение и пропитывающий его смысловой материал. Сколь бы разнообразным и бесконечно обширным ни был этот материал – он оказывается «запертым» в рамке того, что нами осознаётся как «текст» <...> В этой своего рода семантической «камере» каждый попадающий в неё элемент вступает в непосредственную связь с множеством таких элементов, с которыми он никогда бы не вступил в контакт вне данного, неповторимого и уникального целого <...> Процесс этот [интерпретация текста] никогда не останавливается и развёртывается в бесконечность; но в то же время он имеет герметически замкнутый характер, поскольку весь смысловой материал, актуализированный смысловой индукцией, вытягивается в герметические рамки текста и получает всё новые индуцирующие импульсы в результате взаимодействий, возникающих благодаря «спрессовывающему» воздействию этой рамки [3, С. 327-328]

Завершим статью описанием ситуаций терминологизации метафор-синонимов, используя в качестве иллюстрации выборки статьи Ю. С. Степанова «Концепт», где раскрывается содержание понятия *культурного концепта*, ставшее базовым для культурологов. Более выразительная и более конкретная, чем общенаучный термин *компонент*, авторская метафора *слой*, восходит к прямому значению ‘пласт чего-л., лежащий в ряду других пластов’ и становится термином, актуализируя смысл ‘разновременность образования’: Итак, мы обнаружили здесь три компонента, или три «слоя», концепта <...> С такими же компонентами, или «слоями», мы будем иметь дело в других концептах и явлениях духовной культуры вообще и современной русской в частности [10, С. 47]. В дальнейшем метафора *слой* утрачивает кавычки, что свидетельствует о завершении процесса терминологизации: «Пассивный», «исторический» *слой концепта*...

[10, С. 53], но появляется его синоним *пласт*: *...историк концептов культуры, комбинирует все три, используя их соответственно в трёх различных пластах содержания культурных концептов <...> Определение концепта, как мы это выше обрисовали, складывается из исторически разных слоёв, различных и по времени образования, и по происхождению, и по семантике... [10, С. 60]; ...следующие три группы примеров соответствуют, в общем, этим хронологическим пластам значений [10, С. 62].*

При наличии синонимии метафор *слой / пласт* права термина приобретает именно первая метафора, что объясняется, на наш взгляд, возможностью образования производного прилагательного *слоистый* (при невозможности подобного образования от слова *пласт*), закрепившегося затем в составном термине «слоистая структура концепта»: *...концепт имеет «слоистое» строение и разные слои являются результатом, «осадком» культурной жизни разных эпох... [10, С. 49].* В последнем контексте метафора *осадок* развивает смысл ‘происхождение, генезис’ «слоистости» концепта.

Особенно наглядно процесс становления терминологии обнаруживается при рассмотрении Ю. С. Степановым метода описания концептов, где поиск термина их серии метафор-синонимов *сфера* (‘Область какой-л. деятельности, проявления каких-л. отношений, интересов и т.п.’ [МАС]), *область* (‘...сфера, круг каких-л. представлений, занятий и т. п.’ [МАС]) и даже *ряд* (с актуализаци-

ей семы ‘следующий один за другим’) открыто декларируется автором: *Поскольку изучение знаковых систем чаще всего называется семиотикой, мы назвали такое расположение концептов в ряды эволюционными семиотическими рядами [10, С. 61];* *Такую сферу, точнее – каждую такую сферу (т. е. «ряд»), мы назовём «концептуализированной областью (сферой)» [10, С. 67];* *Приведём как пример рассуждение самого Н. Я. Марра как раз в ограниченной сфере – одного функционального ряда (или, в нашей терминологии, одной концептуализированной области) [10, С. 72].* Варьирование метафорического компонента составного термина – один из важнейших признаков становления нового терминологического поля «культурный концепт».

Таким образом, описание синонимии метафор показывает, что во всех этих случаях (число которых можно без труда увеличить) происходит лексическое обогащение научного текста с функциями **пояснения, уточнения** (взаимоуточнения), **интенсификации**, а в крайних случаях – **терминологизации**. В научных текстах А. А. Потебни, В. В. Виноградова, Б. М. Гаспарова, Ю. С. Степанова цепочки метафор-синонимов в однородном ряду, а особенно внутритекстовая синонимия и интертекстовые метафорические переклички выполняют **гносеологическую** и одновременно **коммуникативную функцию**, развёртывая и разъясняя базовые понятия научной концепции и, соответственно, участвуя в текстообразовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография : избр. тр. / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1977. – 318 с. – Текст : непосредственный.
2. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы : избр. тр. / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1980. – 366 с. – Текст : непосредственный.
3. Гаспаров, М.Б. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / М.Б. Гаспаров. – Москва : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с. – Текст : непосредственный.
4. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт, пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили. – Москва : Прогресс, 1984. – 397 с. – Текст : непосредственный.
5. Мишанкина, Н.А. Метафора в науке: парадокс или норма? / Н.А. Мишанкина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. – 282 с. – Текст : непосредственный.
6. Плисецкая, А.Д. Метафора как когнитивная модель в лингвистическом научном дискурсе: образная форма рациональности : докл. на конф. «Когнитивное моделирование в лингвистике», 1–7 сентября 2003 г., Варна / А.Д. Плисецкая. – Текст : электронный // Coglab : вирт. лаборатория. – URL: <http://old.virtualcoglab.ru/html/Plisetskaya.html> (дата обращения: 29.01.2018).
7. Потебня, А.А. Мысль и язык / А.А. Потерня. – Текст : непосредственный // Потебня, А.А. Слово и миф. – Москва : Правда, 1989.
8. Резанова, З.И. Метафора в процессах миромоделирования в языке и тексте / З.И. Резанова. – Текст : электронный // Известия Томского политехнического университета. – 2002. – Т. 305, вып. 4: Язык и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. – С. 74–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-v-protsessah-miro-modelirovaniya-v-yazyke-i-tekste> (дата обращения: 20.02.18).
9. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – Москва, 1981–1984. – Текст : непосредственный.
10. Степанов, Ю.С. Концепт / Ю.С. Степанов. – Текст : непосредственный // Степанов, Ю.С. Константы : слов. рус. культуры. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Академический проект, 2001. – С. 43–83.

REFERENCES

1. Vinogradov V.V. Leksikologija i leksikografija: izbr. tr. [Lexicology and Lexicography]. Moscow: Nauka, 1977. 318 p.
2. Vinogradov V.V. O jazyke hudozhestvennoj literatury: izbr. tr. [About the language of fiction]. Moscow: Nauka, 1980. 366 p.

3. Gasparov M.B. Jazyk, pamjat', obraz. Lingvistika jazykovogo sushhestvovaniya [Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 1996. 352 p.
4. Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po jazykoznaniju [Selected works on linguistics]. Ramishvili G. V. (ed.). Moscow: Progress, 1984. 397 p.
5. Mishankina N.A. Metafora v nauke: paradoks ili norma? [Metaphor in Science: Paradox or Norm?]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2010. 282 p.
6. Pliseckaja A.D. Metafora kak kognitivnaja model' v lingvisticheskom nauchnom diskurse: obraznaja forma racional'nosti: dokl. na konf. «Kognitivnoe modelirovanie v lingvistike», 1–7 sentjabrja 2003 g., Varna [Metaphor as a cognitive model in linguistic scientific discourse: a figurative form of rationality]. *Soglab: virt. laboratorija*. URL: <http://old.virtualcoglab.ru/html/Plisetskaya.html> (Accessed 29.01.2018).
7. Potebnja A.A. Mysl' i jazyk [Thought and language]. Potebnja A.A. *Slovo i mif [Word and myth]*. Moscow: Pravda, 1989.
8. Rezanova Z.I. Metafora v processah miromodelirovaniya v jazyke i tekste [Metaphor in the processes of world modeling in language and text]. *Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta [Bulletin of the Tomsk Polytechnic University]*, 2002, vol. 305, vyp. 4: *Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija: teoreticheskie i prikladnye aspekty [Language and intercultural communication: theoretical and applied aspects]*, pp. 74–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-v-protsessah-miromodelirovaniya-v-yazyke-i-tekste> (Accessed 20.02.18).
9. Evgen'eva A.P. (ed.) Slovar' russkogo jazyka: v 4 t. [Dictionary of the Russian language]. Moscow, 1981–1984.
10. Stepanov, Ju.S. Koncept [Concept]. Stepanov Ju.S. *Konstanty: slov. rus. kul'tury [Constants]*. Moscow: Akademicheskij proekt, 2001, pp. 43–83.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.С. Куликова, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: krokus34@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8705-2206.

Д.В. Салмина, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: salminad@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-9007-0613.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.S. Kulikova, Ph. D. in Philology, Associate Professor, The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, e-mail: krokus34@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8705-2206.

D.V. Salmina, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Russian Language Department, The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, e-mail: salminad@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-9007-0613.

УДК 398.91

**Марк Эдуардович Татаринov,
Марина Геннадьевна Швецова**
г. Киров

**Лингвокультурологические концепты и модели, характеризующие паремические
метафорические образы (на материалах английских и русских
пословиц и поговорок)**

Проблематика статьи связана с исследованием англоязычных паремий и их русских эквивалентов, в которых находит отражение уникальный характер носителей языка и культуры, поэтому они всегда в центре внимания культурологов. Мы намерены охарактеризовать метафорические образы, отражённые в паремиях. Это предусматривает исследование пословиц и поговорок как жанра народного творчества и как инструмента создания метафорических образов, а также лингвокультурологических особенностей паремий (на материалах английских и русских пословиц и поговорок). Использовались методы: сплошной выборки, описательный, сопоставительный, контекстуального анализа (анализ микро-контекстов) и статистический. В результате в статье представлены лингвокультурологические концепты и модели, определяющие особенности паремических метафорических образов в двух языках. Это поможет в перспективе наметить пути формирования позитивного имиджа нашей страны.

Ключевые слова: лингвокультурологические концепты и модели, паремическая метафора, паремические метафорические образы.

Mark Eduardovich Tatarinov,
Marina Gennadyevna Shvetsova
Kirov

Linguistic and cultural concepts and models to determine the features of paremic metaphorical images (on the material of English and Russian proverbs and sayings)

The problem of the article is connected with the study of English-language paremias and their Russian equivalents in which the unique character of native speakers is reflected. Therefore, paremias are always in the focus of cultural studies. We intend to characterise the metaphorical images, reflected in paremias. This involves the study of proverbs and sayings as a genre of folk art and as a tool for creating metaphorical images, as well as linguistic and cultural features of paremias (on the material of English and Russian proverbs and sayings). With this aim, a set of methods were used: continuous sampling, descriptive, comparative, contextual analysis (analysis of micro-contexts) and statistical. As a result, the article presents: linguistic and cultural concepts and models that determine the features of paremic metaphorical images in both languages. This will help in the future to outline ways of creating a positive image of our country.

Keywords: linguistic and cultural concepts and models, paremic metaphor, paremic metaphorical images.

Введение. Актуальность темы статьи определяется исследованиями пословиц и поговорок (так называемых паремий), отражающих народную мудрость и духовность. Сравнение паремий в разных языках помогает обнаружить черты их сходства, что проявляется в передаче многовекового опыта человеческой цивилизации. Паремии как жанр фольклора воспроизводят и современные социальные явления, и процессы, они проникают во все сферы нашей жизни. Изучение пословиц и поговорок способствует пониманию особенностей культуры каждого народа, его эмоционального склада и событий, происходящих в стране. Наконец, использование паремий придаёт нашей речи неповторимый колорит

Новизна данной работы заключается в исследовании лингвистических и культурологических характеристик паремий в русском и английском языках, отражающих схожие особенности характера двух народов. В статье представлено авторское определение паремии.

Практическая значимость статьи заключается в том, что её результаты позволяют выявить сходные черты национального характера народов, отражённые в русских и английских пословицах и поговорках.

Исследовательская часть. Материалы и методы.

Цель работы: представить лингвокультурологические концепты и модели, характеризующие специфику паремических метафорических образов (на материалах английских и русских пословиц и поговорок). Для достижения цели решались промежуточные задачи:

1. Изучить пословицы и поговорки как жанр фольклора.
2. Исследовать паремии как инструмент создания метафорических образов.
3. Представить лингвокультурологические концепты и модели, характеризующие специфику метафорических образов, воссозданных в английских паремиях и их русских эквивалентах.

Методы исследования. Цель и задачи определяют методы исследования в статье: сплошной выборки, описательный, сопоставительный, контекстуальный анализа (анализ микро-контекстов) и статистический.

База исследования. Теоретической базой исследования стали лингвистические и лингвокультурологические исследования пословиц и поговорок: Т.С. Алисултановой, З.Г. Ахмедовой, Ф.И. Буслаева, Г.В. Palmer и др. Материалом исследования послужили 210 популярных английских паремий [2].

Этапы исследования. На первом этапе исследования изучены паремии как жанр фольклора; на втором – как инструмент создания метафорических образов. На третьем этапе выявлены лингвокультурологические концепты и модели, определяющие особенности метафорических образов, созданных в русских и английских пословицах и поговорках, – паремических метафорических образов.

В ходе решения первой задачи исследования было установлено, что паремии как родовое обозначение пословиц и поговорок – это народный речевой жанр малой формы, характеризующийся устойчивостью, клишированностью [4, С. 39]. При этом пословица – это краткое народное изречение с назидательным смыслом, своего рода фольклорный афоризм. Например, *So many countries, so many customs* (Что ни город, то нором). Поговорка же – лишь краткая крылатая фраза; как правило, образная. В отличие от пословицы она не является завершённым суждением и не несёт поучительных ноток [5, С. 568; 530]. Например, *When pigs can fly* (Когда рак на горе свистнет) [2]. Паремии – органичный признак культуры, отражающий мышление и эмоциональный склад народа. Мы определяем их как фразеологические обороты, обладающие конкретным смыслом и отражающие социальный опыт, самобытную культуру народа и специфику восприятия носителями языка окружающего мира.

В процессе решения второй задачи мы обратились к трудам Т.С. Алисултановой и З.Г. Ахмедовой, которые указывают, что использо-

вание метафоры в паремиях (так называемой паремической метафоры) затрудняет осознание мудрого смысла пословицы или поговорки. Возникает своеобразная загадка, которая требует понимания фигурального значения паремии; её дидактической сути [1]. Будучи использованной не просто как

средство лексической выразительности, но и как способ создания образов, паремическая метафора, как и любая метафора не рассчитана на буквальное восприятие. От читателя требуется умение осмыслить и прочувствовать эмоционально-образный эффект паремии. Приведём примеры этого:

Zeal without knowledge is a runaway horse
(Рвение без знания все равно, что лошадь, закусившая удила) [2]

Walls have ears (И у стен есть уши. Лес видит, а поле слышит) [2]

Пословица акцентирует наше внимание на понятии усердия, создавая метафорический образ данного понятия

Эта пословица также создает метафорический образ, приписывая неодушевленному предмету признаки одушевленных (людей и животных).

Такая метафора используется в основном в разговорной речи, что предполагает, что одна и та же бытовая ситуация может привести к взаимоисключающим выводам. Однако каждая развязка

находит соответствующую метафорическую паремию. Такие конструкции называются паремии-противоречия:

He cannot speak well that cannot hold his tongue (Язык мой – враг мой) [2]

The early bird catches the worm (Кто рано встаёт, тому Бог подаёт) [2]

He that has a tongue in his head may find his way anywhere (Язык до Киева доведёт) [2]

Laugh before breakfast, you'll cry before supper (Рано птишечка запела, как бы кошечка не съела) [2]

Как видно из приведённых примеров, паремическая метафорическая конструкция тесно связана с социальным опытом. Она решает задачи воспитательного характера и может быть понята только членом общества, формируя у людей адекватную оценку окружающей действительности, утверждая или порицая, превознося или осмеивая; развивает интересы личности, её понимание красоты языка, творческих начал в человеке.

Был осуществлён контекстуальный анализ выборки из 210 популярных английских паремий и их русских эквивалентов, в ходе которого мы воспользовались метафорическими моделями, предложенными А.П. Чудиновым [6, С. 51]. При этом, изучив классические концепты, которые являются, по Ю.Н. Караулову [3, С. 222–241], основными для становления этнического менталитета нации, мы можем утверждать, что в паремиях они имеют определённый смысл и позволяют передать схожие черты представителей двух культур. Рассмотрим эти концепты.

– **Концепты «дом» и «семья»:** «дом» – это символ. Он обозначает что-то близкое, понятное, родное. Это идея знакомой и привычной атмосферы проживания, в которую естественным образом вписывается и семья. Дом противопоставлен безграничности, неоднозначности и даже иногда хаотичности чужой среды: Don't tell tales out of school (Не выноси сор из избы); Home is where the heart is (В гостях хорошо, а дома лучше); Walls have ears (И у стен есть уши) [2]. Приведенные примеры доказывают, что ценность дома присуща носителям как русской, так и английской культуры.

– **Концепт «природа»** – это ещё одна метафора. Она демонстрирует те непростые обстоя-

тельства, которые возникают в странах с неблагоприятным климатом. В борьбе с беспощадной природой сложился и характер людей – смелость, упорство, терпение: A cat in gloves catches no mice (Без труда не вытащишь и рыбку из пруда); A hungry fox dreams about chicken (Голодной лисе все куры снятся); Catch the bear before you sell his skin (Не дели шкуру неубитого медведя) [там же].

– **Концепт «Бог»** – всесильное высшее существо, создатель вселенной, способный подарить людям благо. При этом материальные дары не являются главными. Однако люди отличаются двойственностью натуры; они часто проявляют не только приверженность к религии, но и демонстрируют отсутствие надежды на Бога. Неоднозначность отношения людей к верховному созданию часто находит отражение в фольклорных афоризмах. Приведём несколько примеров: It's all grist to the mill (Все перемелется, мука будет); The mills of God grind slowly (Бог правду видит, да не скоро скажет); Pray to God, but hold on to your good mind (Богу молись, а добра-ума держись); Man proposes but God disposes (Человек предполагает, а Бог располагает) [там же].

– **Концепты «я», «другой»:** С одной стороны, некоторые люди презируют богатство, а истинными ценностями в человеческих отношениях считают взаимопомощь и поддержку. Это отражено в русских и английских пословицах: A friend in need is a friend indeed (Друг познается в беде); Charity begins at home (Жалуй своих, а там и чужих). Кроме того, люди уважали умных, называли их мудрецами и шли к ним за советами. Они искренне считали, что в человеческих отношениях лишние деньги – лишние хлопоты, и лучше капля ума, чем

вдоволь богатства: Wit is better than wealth (Ум лучше богатства). С другой стороны, в настоящее время во всем мире наблюдается культ денег и достатка: Men often seem rich to become rich (Деньги любят счет); Don't fight with the strong one, don't sue the rich one (С сильным не борись, с богатым не судись); Money talks (Деньги решают всё) [там же].

В опоре на представленные концепты мы трансформировали метафорические модели А.П. Чудинова [6, С. 51], включив в каждую ряд тематических сфер применительно к особенностям паремической метафоры. Представим их:

а) антропоморфная метафора включает тематические сферы: «анатомия и физиология», «еда», «болезнь», «семья» в рамках концептов «я», «другой», «человек», «семья» (37 % паремий выборки). Примеры: A hungry belly has no ears (Голодное брюхо к учению глухо); A honey tongue, a heart of gall (На языке мёд, а под языком лёд) [2];

б) артефактная метафора представлена сферами «дом (здание)» и «механизм») в контексте концептов: «дом», «семья», «Родина», «я», «другой», «Бог», «человек» (17 % паремий). Примеры: Diamond cut diamond (Алмаз алмазом граниится (плуг плугом губится)); Don't burn your bridges behind you (Не плюй в колодец: пригодится воды напиться); When in Rome, do as the Romans do (В Тулу со своим самоваром не ездят) [там же];

в) метафора природы: «мир животных», «мир растений», «мир неживой природы». Концепты: «Земля», «природа» (43 % паремий). Примеры: Don't count your chickens before they are hatched (Цыплят по осени считают); Hawks will not pick hawks' eyes out (Ворон ворону глаза не выклюет); Don't make a mountain out of an anthill (Не делай из мухи слона) [там же];

г) социоморфная метафора: «правила поведения в обществе», «социальные прослойки» (концепты «я», «другой») (69 % паремий). Примеры: Fools rush in where angels fear to tread (Дуракам закон не писан); Honesty is the best policy (Честность – лучшая политика) [там же].

Проведенное исследование показало, что 59 % метафорических моделей в выборке носят комплексный характер. Они могут быть отнесены к двум (51 %) и трём (8 %) метафорическим моделям, содержащим от одного до трёх разделов.

Пример: Absence makes the heart grow fonder (Любить надо на расстоянии) [там же]. В этой пословице отражены следующие метафорические модели: антропоморфная (анатомия и физиология) / социоморфная (правила поведения в обществе); концепты: «я», «другой», «Родина»).

Заключение. Для достижения заявленной цели (представить лингвокультурологические концепты и модели, характеризующие специфику паремических метафорических образов (на материалах английских и русских пословиц и поговорок)) в ходе исследования был решён ряд взаимосвязанных задач, что позволило нам сделать следующие выводы:

1) паремии – родовое обозначение пословиц и поговорок: народный речевой жанр малой формы, характеризующийся устойчивостью, клишированностью. При этом пословица – это краткое народное изречение с назидательным смыслом, своего рода фольклорный афоризм. Поговорка же – лишь краткая крылатая фраза; как правило, образная. В отличие от пословицы она не является завершённым суждением и не несёт поучительных ноток;

2) паремии как неотъемлемая часть культуры и языка отличаются образностью благодаря употреблению в них метафоры как наиболее распространённого средства выразительности. Паремические метафорические образы характеризуют специфику менталитета и эмоционального склада народа – представителя той или иной культуры;

3) в результате исследования были выявлены лингвокультурологические концепты и модели, определяющие особенности паремических метафорических образов. Анализируя паремии, основанные на метафоре, мы обратились к метафорическим моделям (антропоморфной, социоморфной, артефактной, природной метафоре), уточнили их тематические сферы в рамках классических концептов, среди которых: «дом», «семья»; «Родина», «природа» и др.;

4) представленные лингвокультурологические концепты и паремические метафорические модели позволили выявить схожие черты национального характера русского и английского народов, отражённые в пословицах и поговорках: любовь к дому как средству защиты от враждебности окружающего мира; храбрость, отвагу и терпение; противоречивость натуры, неоднозначное восприятие Бога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алисултанова, Т.С. Метафора и ее роль в афоризмах и пословицах английского языка / Т.С. Алисултанова, З.Г. Ахмедова. – URL: http://www.rusnauka.com/17_AND_2010/Philologia/69220.doc.htm. – Текст : электронный.
2. Английские пословицы и их русские аналоги. – URL: <http://liveinternet.ru/users/3109898/post193291810>. – Текст : электронный.
3. Караулов, Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю.Н. Караулов. – Москва : Наука, 1981. – 367 с. – Текст : непосредственный.
4. Лагута, О.Н. Учебный словарь стилистических терминов : учеб. пособие / О.Н. Лагута. – Новосибирск : Новосибирский гос. ун-т, 1999. – 71 с. – Текст : непосредственный.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : А ТЕМП, 2007. – 944 с. – Текст : непосредственный.

6. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры / А.П. Чудинов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2001. – 238 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alisultanova T.S., Ahmedova Z.G. Metafora i ee rol' v aforizmah i poslovicah anglijskogo jazyka [Metaphor and its role in aphorisms and proverbs of the English language]. URL: http://www.rusnauka.com/17_AND_2010/Philologia/69220.doc.htm.
2. Anglijskie poslovicy i ih russkie analogi [English proverbs and their Russian counterparts]. URL: <http://liveinternet.ru/users/3109898/post193291810>.
3. Karaulov Ju.N. Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus literaturnogo jazyka [Linguistic construction and thesaurus of the literary language]. Moscow: Nauka, 1981. 367 p.
4. Laguta O.N. Uchebnyj slovar' stilisticheskikh terminov: ucheb. posobie [Learning Dictionary of Stylistic Terms]. Novosibirsk: Novosibirskij gos. un-t, 1999. 71 p.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Ros. akad. nauk, In-t rus. jaz. im. V.V. Vinogradova. Moscow: A TEMP, 2007. 944 p.
7. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Ekaterinburg: UrGPU, 2001. 238 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.Э. Татаринов, выпускник направления «Лингвистика», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru.

М.Г. Швецова, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой ИНМО, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: schwezmara@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-3960-0658.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.E. Tatarinov, Student, Vyatka State University, St. Petersburg, Russia, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru.

M.G. Shvetsova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: schwezmara@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-3960-0658.

УДК 821.111

**Евгения Николаевна Шевченко,
Светлана Олеговна Макеева**
г. Екатеринбург

**Языковая вариативность как художественный приём в романе Фрэнсис Бернетт
«The Secret Garden»**

В статье раскрывается содержание понятия языковой вариативности и рассматривается ее использование в качестве художественного приема в контекстах романа Фрэнсис Бернетт «The Secret Garden». Особое внимание уделяется характерным особенностям йоркширского диалекта английского языка и его графической репрезентации. Авторами разработан план анализа для ряда контекстов, содержащих включения диалектов. С помощью данного плана были проанализированы контексты романа «The Secret Garden». В результате авторами было установлено, что вариативность действительно может быть отнесена к художественным приемам, так как графическая репрезентация речи персонажей отображает их происхождение, социальный статус, уровень образованности, что подчеркивает особенности героев и способствует более точной передаче образов.

Ключевые слова: языковая вариативность, диалект, художественный прием, идиолект, графон.

**Evgeniia Nikolayevna Shevchenko,
Svetlana Olegovna Makeeva**
Yekaterinburg

**Language variability as a literary device in the novel «The Secret Garden»
by Frances Burnett**

The article discusses the concept 'language variability' and provides analysis of its use as a literary device in the novel «The Secret Garden» by Frances Burnett. Special attention is paid to the characteristic features of the Yorkshire dialect of English and its graphic representation. The authors have developed an analysis plan for interpreting contexts containing instances of dialectal use. The plan was applied for the analysis of «The Secret Garden» contexts. As a result, the authors have proved that language variability can indeed be considered as one of the literary devices, since the graphic representation of the characters' speech reflects their origin, social status, educational level, which emphasize peculiarities of the characters and contribute to a more accurate delineation of literary types.

Keywords: language variability, dialect, literary device, idiolect, graphon.

Феномен языковой вариативности привлекает стабильное внимание лингвистов (Кораблева Н.Ю. 2017 [2], 2018 [3]; Немцова Н.В. 2010 [4]; Романова И.С. 2008 [6]; Фрайман В.Е. 2016 [9]). Существует достаточное количество работ, в которых вариативность рассматривается в основном как социолингвистический аспект функционирования языка, тогда как вариативность как художественный прием привлекает незаслуженно мало внимания исследователей. Данная статья в какой-то мере направлена на восполнение этого пробела.

Изучение причин и целей варьирования нормы (образцового варианта), представляет особый интерес для современной лингвистики, поскольку варианты активно проникают в бытовую речь, меняя структуру языка, его лексический, грамматический или фонетический строй. В то же время вопросы использования разных воплощений одной и той же языковой единицы, иными словами – использования разных вариантов одного инварианта в речи, остаются открытыми для лингвистики и изучения. Открытой так же остается и сама формулировка языковой вариативности, так как некоторые лингвисты не разделяют понятия «вариативность» и «вариантность», а используют их как синонимы. По мнению А.А. Худякова, «попытки любой ценой отыскать инвариант для реально существующих вариантов представляют собой, как правило, решения, носящие искусственный, умозрительный и, в конечном счете, насильственный над языком характер» [10, С. 67]. Поэтому в лингвистике предпочтение отдается термину «вариативность», так как он не вызывает необходимость искать инвариант для языковой единицы. Вариативность обусловлена изменчивостью как феноменом. Стоит помнить о том, что вариативность проявляется на всех уровнях речевой коммуникации, включая осознание говорящим допустимости разных фонетических или акцентных, диалектных вариантов, принадлежащих одному языку. Таким образом, вариативность становится центральным понятием при исследовании зависимости вариантов языковых единиц от языковой нормы. По словам В.М. Солнцева, одного из основоположников вариантологии, вариативность определяется как идея различных способов выражения языковой сущности, как ее модификация, разновидность или как отклонение от определенной нормы. Кроме того, вариативность характеризует способ существования и функционирования единиц языка и языковой системы в целом [7].

Нас в первую очередь интересует художественная роль языковой вариативности, которая заключается в ее способности подчеркивать такие личностные особенности персонажей, как их национальность, раса, возраст, пол, принадлежность к определенному социальному слою, дефекты речи и т.п. Данное свойство языковой вариативности представляет собой тот художественный элемент, с

помощью которого автор добивается достижения той или иной стилистической цели.

Поскольку в художественных текстах отображается лишь буквенная репрезентация разговорной манеры персонажа, то для автора становится актуальным вопрос о выборе удобных и подходящих графических средств, которые способны наиболее четко передать особенности речи героя. В таком случае автор прибегает к принципу удобства графической репрезентации, то есть использует те варианты отклонения от нормы, которые наиболее просто изобразить, так как в данном языке существуют удобные для этого средства. Языковая вариативность так же может играть сюжетобразующую роль в произведениях, изображающих диалекты или акценты. В таких случаях она выступает в качестве определенного «ключа» или «пароля», определяющего опознавательного сигнала для говорящих на одном диалекте.

Здесь уместно кратко раскрыть содержательное наполнение термина «художественный прием». С.П. Белокурова, автор-составитель словаря литературоведческих терминов, определяет художественный прием как композиционное, ритмическое стилистическое или звуковое средство, служащее для конкретизации, подчеркивания того или иного элемента повествования (состояния персонажа, описания, авторской речи и т. п.) [1]. Следовательно, языковая вариативность, будучи используемой в качестве художественного средства, может конкретизировать отдельные черты персонажа, его опыт или происхождение, эмоциональное (порой и физическое) состояние, разговорную манеру при временных нарушениях в речи или произношении (например, вызванных болезнью – насморк, кашель и т. д.) или при постоянных дефектах речи, таких как заикание или картавость. В нашем исследовании мы рассматриваем проявление языковой вариативности именно в форме диалекта.

Одним из наиболее распространенных и узнаваемых диалектов Британских островов, является йоркширский диалект, так же известный под названием Broad Yorkshire (широкий йоркширский) или Тук (тайк). Известность и узнаваемость этого диалекта обусловлена тем, что сам Йоркшир является старинным графством на севере Великобритании с богатой историей и традициями.

Все три аспекта йоркширского диалекта (фонетический, грамматический и лексический) играют особую роль в его существовании, как отдельной разновидности языка, распространенной среди людей, проживающих в Йоркшире. К фонетическим особенностям йоркширского диалекта относятся такие явления, как, например, th-fronting (произнесение звуков /θ/ и /ð/ как /f/ и /v/, соответственно) и t-glottalization, для которого в йоркширском диалекте более традиционно произнесение /t/ как [r] в определенных фразах: *get off – gerroff, pick it up – pickirup*.

Среди грамматических особенностей выделяется употребление глагола *to be* в форме *were* не только со вторым лицом единственного числа и всеми лицами множественного числа, но и с первым и третьим лицами единственного числа [8, С. 2]. То есть для носителей йоркширского диалекта наравне с нормой *I was there* или *It was cold* характерны такие конструкции, как *I were there* и *It were cold*. Одной из наиболее узнаваемых особенностей является использование местоимения в объектном падеже «*me*» вместо притяжательного местоимения «*my*». Поэтому в речи носителя диалекта вместо «*This is my car*» мы можем услышать «*This is me car*».

Лексика йоркширского диалекта не менее специфична. Например, слово «*bonny*» означает 'милый', 'симпатичный', используется как слово «*pretty*». Для утвердительного ответа носители йоркширского диалекта используют слово «*aye*» [ai], которое означает «*yes*». Слово «*nowt*» используется в значении «*nothing*», в то же время слово «*summat*» означает «*something*». Вместо слова «*food*» жители Йоркшира используют слово «*scran*», а вместо «*cold*» - слово «*parky*». в разговорной речи часто используется «*ta*» в значении «*thanks*» и «*tarra*» – «*goodbye*» [12].

Вышеперечисленные отличительные черты йоркширского диалекта отражены в романе «*The Secret Garden*». Данный роман – одно из первых литературных произведений, в котором йоркширский диалект был представлен графически. Выбор романа как материала исследования также обусловлен и тем, что и языковая вариативность, и сам йоркширский диалект играют значительную, сюжетообразующую роль в произведении. Для анализа именно этой художественной составляющей мы предлагаем следующий ряд пунктов, которые нужно учитывать при интерпретации случаев диалектной языковой вариативности в контекстах художественного произведения:

- использование автором определенных графических средств для репрезентации речи героя;
- характер передачи фонетической специфики речи героя;
- характер передачи лексической специфики речи героя;
- характер передачи грамматической специфики речи героя;
- авторские ремарки по поводу произношения героем тех или иных элементов речи;
- наличие описания самого звучания диалекта;
- функции, в которых используется диалект в контексте;
- характер использования языковой вариативности в качестве отличительного элемента;
- отражение характера персонажа с помощью языковой вариативности;
- оценочная позиция автора, проявляющаяся, исходя из используемых им средств.

Данный план анализа включает в себя пункты, рассматривающие возможные цели и результаты использования языковой вариативности в художественном произведении. Все пункты нашего анализа включают в себя рассмотрение графонов, используемых автором. Именно использование графонов позволяет автору изобразить звучание речи героя, так как графоном называется «преднамеренное нарушение графической формы слова или словосочетания, используемое для отражения его подлинного произношения» [цит. по: 5, С. 3].

Первым пунктом нашего анализа выступает ответ на вопрос о том, какие графические средства автор использует для репрезентации речи героев. Фрэнсис Бернетт часто обращается к использованию внутренних графонов, которые реализуются в составе слова, например:

(1) «*It's th' wind from th' moor*» [11, С. 149].

(2) «*An' tha' a Yorkshire lad thysel' bred an' born!*» [Там же, С.150].

В данных примерах мы видим графическую репрезентацию речи героев с использованием внутренних графонов, в особенности примечательна элизия в таких служебных частях речи, как «*and*» и «*the*», что говорит о темпе и скорости речи носителей данного акцента. Таким образом, мы замечаем, что в тех словах, где говорящим опускается какой-либо звук, автор использует апостроф для того, чтобы донести до читателя само звучание речи персонажа.

Также одним из пунктов анализа является проявление лексических особенностей йоркширского диалекта в речи героев, так как лексика данного диалекта весьма специфична.

(1) «*Eh, lad, tha' can have all th' secrets tha' likes*» [Там же, С. 129].

(2) «*Aye, that tha' mun*» [Там же, С. 162].

(3) «*Summat allus come o' that, sure enough*» [Там же, С. 193].

(4) «*There's been things goin' on outside as you house people knows nowt about*» [Там же, С. 238].

(5) «*Two lads an' a little lass just lookin' on at th' springtime*» [Там же, С. 131].

(6) «*It'll do thee good to wait on thysen a bit*» [Там же, С. 21].

В примере (1) мы видим характерное для носителей йоркширского диалекта междометие «*Eh*» в значении «*Yes*», как вводного слова. Далее пример (2) отражает наиболее частое для жителей северной Англии междометие *aye*, которое означает «*yes*». Контекст (3) содержит слова «*allus*» и «*summat*», которые являются примерами «зрительного диалекта» для слов «*always*» и «*something*», соответственно. Также как и в примере (4) используется слово «*nowt*», которое в йоркширском диалекте означает «*nothing*». В контексте (5) мы наблюдаем использование характерного для йоркширского диалекта слова «*lass*» в значении «*girl*», что так же является отражением специфики лексики носителей йорк-

ширского диалекта. Пример (6) содержит явление, характерное для данного диалекта – использование суффикса «-sen» вместо нормативного «-self», именно поэтому в произведении мы видим такие примеры, как «thysen» или «mysen» вместо «thysel» и «myself», соответственно.

Третий аспект речи персонажей, который подвергается анализу, включает в себя грамматическую специфику, так как йоркширский диалект отличается от стандартного диалекта большим количеством отклонений.

(1) «...that I does. I likes thee...» [Там же, С. 87].

(2) «Doesn't tha' understand a bit o' Yorkshire when tha' hears it?» [Там же, С. 150]

(3) «Eh! Susan, if you was a different woman an' didn't talk such broad Yorkshire I've seen the times when I should have said you was clever» [Там же, С. 157].

С точки зрения стандартного, нормативного английского в приведенных выше примерах используются неправильные формы глаголов (1): does, likes; (2): doesn't, hears. Так как они используются в сочетании с местоимениями первого и второго лица в единственном числе «I», «tha» (в значении «you»), «you», то в них не должно присутствовать окончание –s. В примере (3) использование формы глагола to be – «was» так же нестандартно, так как он находится в сочетании с местоимением «you», поэтому по нормам стандартного английского в данном примере должен был быть глагол «were».

В произведении отражена и такая грамматическая особенность йоркширского диалекта, как использование существительных в единственном числе вместо множественного. Например:

(1) «I've knowed thee twelve year» [Там же, С. 129],

где автор использует слово «yeag» в единственном числе, хотя имеет в виду «двенадцать лет». В этом же контексте встречается и другая особенность диалекта: образование формы прошедшего времени неправильных глаголов. В речи носителей йоркширского диалекта так же можно заметить большое количество таких отклонений от нормы, как множественное отрицание. Например,

(1) «An' tha' munnot lose no time about it» [Там же, С. 162].

В данном высказывании автор отражает склонность носителей рассматриваемого диалекта к добавлению двойного отрицания. Так как в данном предложении уже есть «munnot», что означает «mustn't», то частица «no», следующая далее, уже не требовалась. И в стандартном английском эта фраза звучала бы как «We mustn't lose any time» или «We must lose no time».

Авторские ремарки по поводу использования героями йоркширского диалекта и звучания их речи помогают определить отношение автора к персонажам – носителям диалекта. Например, представляя первых персонажей с йоркширским акцентом, автор описывает их речь так:

(1) «The station-master spoke to Mrs. Medlock in a rough, good-natured way, pronouncing his words in a queer broad fashion which Mary found out afterward was Yorkshire» [Там же, С. 14].

Слово «rough» в данном контексте может говорить о природе диалекта, так как он все еще ассоциировался с рабочими или фермерами, но так как далее автор называет манеру речи персонажа «good-natured», мы можем определить отношение автора как положительное.

Автор положительно отзываясь о диалекте и в следующем контексте:

(2) «There was something comforting and really friendly in her queer Yorkshire speech and sturdy way which had a good effect on Mary» [Там же, С. 22].

Благодаря словам «comforting» и «friendly» мы можем понять, что сама речь персонажей приятна для слуха. Слово «sturdy» использовано здесь в положительной коннотации, как и слово «rough» в примере (1), так как даже если манера речи может показаться грубой из-за каких-либо произносительных характеристик, автор отмечает, что это положительное качество.

И далее Фрэнсис Бернетт говорит об отличительной черте носителей данного диалекта:

(3) «It is a Yorkshire habit to say what you think with blunt frankness» [Там же, С. 32].

Из этого примера мы можем понять, что даже если в произношении, характерном для данного диалекта, можно услышать какие-либо грубые черты, сами носители – люди честные, прямолинейные и открытые.

Так как в данном произведении диалект – это и стилистический и художественный элемент, обратимся далее к функциям, которые он выполняет в романе. Рассмотрим пример:

(1) «There now," she said. "I've talked broad Yorkshire again like Mrs. Medlock said I mustn't. 'Nowt o' th' soart' means 'nothin'-of-the-sort,'" slowly and carefully, "but it takes so long to say it» [Там же, С. 48].

В данном контексте мы можем заметить реализацию функции социального дистанцирования, когда служанка Марта дает Мэри понять, что могла бы говорить без акцента, с использованием понятных для Мэри слов, но тогда это было бы дольше и неудобнее для нее. Таким образом, возникает некая дистанция между девочкой Мэри, которая не может понять речь носителей другого диалекта, и Мартой, которая не перестраивает свою речь, чтобы быть понятой.

Рассмотрим так же следующий пример:

(2) «"Aye, that we mun," she said (which meant "Yes, indeed, we must"). "I'll tell thee what us'll do first," she proceeded, and Dickon grinned, because when the little wench tried to twist her tongue into speaking Yorkshire it amused him very much» [Там же, С. 148].

Данный контекст описывает момент, когда сама Мэри начала говорить на йоркширском диалекте,

чтобы обозначить свой статус «равной». Парольная функция диалекта служит для различения «своих» и «чужих», поэтому в данном контексте описана также реакция Дикона, мальчика, который действительно является носителем диалекта. Его забавляло то, как Мэри пыталась выговаривать слова, соответствующая манере носителей, но, тем не менее, интенция Мэри быть «своей» оказалась выполнимой.

Таким образом, анализ контекстов, содержащих явления языковой вариативности, доказывает, что в художественном произведении диалект, вариант языка может быть использован, как художе-

ственный прием или элемент. Любые отклонения от нормы, встречающиеся в речи говорящих, имеют особое значение и являются дополнением к сюжету, поэтому языковая вариативность проявляется в качестве художественного приема.

Подведем итог вышесказанному: проявления языковой вариативности в авторских текстах требуют пристального внимания со стороны исследователей, так как истолкование функций, которые она выполняет, – важный аспект для лингвистической интерпретации самого текста. Поэтому работа в данном направлении должна быть продолжена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белокурова, С.П. Словарь литературоведческих терминов / С.П. Белокурова. – URL: <http://grammar.ru/LIT/?id=3.0> (дата обращения: 10.12.2019). – Текст : электронный.
2. Кораблева, Н.Ю. Соблюдение особенностей идиолекта литературных персонажей в переводе: грамматический аспект / Н.Ю. Кораблева. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 5 (795). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soblyudenie-osobennostey-idiolekta-literaturnyh-personazhey-v-perevode-grammaticheskiy-aspekt> (дата обращения: 15.06.2020).
3. Кораблева, Н.Ю. Соблюдение особенностей идиолекта литературных персонажей в переводе: фонетический аспект / Н.Ю. Кораблева. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2017. – № 4 (772). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soblyudenie-osobennostey-idiolekta-literaturnyh-personazhey-v-perevode-focheticheskij-aspekt> (дата обращения: 15.06.2020).
4. Немцова, Н.В. Грамматические отклонения от нормы в произведении М. Твена «Приключения Гекльберри Финна» / Н.В. Немцова. – Текст : электронный // Вестник ЧелГУ. – 2010. – № 22. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-otkloneniya-ot-normy-v-proizvedenii-m-tvena-prikljucheniya-geklberri-finna> (дата обращения: 14.02.2020).
5. Ползунова, М.В. Графон как феномен современного языкового пространства / М.В. Ползунова, С.С. Никитин. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-1 (75). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grafon-kak-fenomen-sovremennogo-yazykovogo-prostranstva> (дата обращения: 15.06.2020).
6. Романова, И.С. Функции афро-американского диалекта в словесной палитре белых писателей / И.С. Романова. – Текст : электронный // Вестник ВятГУ. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-afro-amerikanskogo-dialekta-v-slovesnoy-palitre-belyh-pisateley> (дата обращения: 14.02.2020).
7. Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы / В.М. Солнцев. – URL: http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/1984-2_31-42.pdf (дата обращения: 15.01.2020). – Текст : электронный.
8. Федорова, Д.В. Лексическо-грамматические особенности йоркширского диалекта / Д.В. Федорова. – Текст : электронный // Вестник ВятГУ. – 2017. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskogrammaticheskie-osobennosti-yorkshirskogo-dialekta> (дата обращения: 14.06.2020).
9. Фрайман, В.Е. Языковая вариативность как художественный элемент в британской и американской литературе XIX-XX веков / В.Е. Фрайман. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10-2 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-variativnost-kak-hudozhestvennyy-element-v-britanskoj-i-amerikanskoj-literature-xix-xx-vekov> (дата обращения: 22.06.2020).
10. Худяков, А.А. Теоретическая грамматика английского языка / А.А. Худяков. – Москва : Академия, 2005. – 256 с. – Текст : непосредственный.
11. Burnett, F.E.H. The Secret Garden / Frances Eliza Hodgson Burnett. – Garden City : Nelson Doubleday Inc., 1987. – 283 p. – Text : direct.
12. EDD Online (English Dialect Dictionary). – URL: <http://eddonline-proj.uibk.ac.at/edd/index.jsp> (date of application: 15.06.2020). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Belokurova S.P. Slovar' literaturovedcheskih terminov [Dictionary of literary terms]. URL: <http://grammar.ru/LIT/?id=3.0> (Accessed 10.12.2019).
2. Korableva N.Ju. Soblyudenie osobennostej idiolekta literaturnyh personazhey v perevode: grammaticheskiy aspekt [Observing the idiolect peculiarities of literary characters in translation: grammatical aspect]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities], 2018, no. 5 (795). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soblyudenie-osobennostey-idiolekta-literaturnyh-personazhey-v-perevode-grammaticheskiy-aspekt> (Accessed 15.06.2020).
3. Korableva N.Ju. Soblyudenie osobennostej idiolekta literaturnyh personazhey v perevode: foneticheskij aspekt [Observance of the idiolect peculiarities of literary characters in translation: phonetic aspect]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities],

- 2017, no. 4 (772). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soblyudenie-osobennostey-idiolekta-literaturnyh-personazhey-v-perevode-foneticheskij-aspekt> (Accessed 15.06.2020).
4. Nencova N.V. Grammaticheskie otkloneniya ot normy v proizvedenii M. Tvena «Prikljuchenija Gekl'berri Finna» [Grammatical deviations from the norm in M. Twain's "The Adventures of Huckleberry Finn"]. *Vestnik ChelGU [Bulletin of Chelyabinsk State University]*, 2010, no. 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-otkloneniya-ot-normy-v-proizvedenii-m-tvena-prikljucheniya-geklberri-finna> (Accessed 14.02.2020).
5. Polzunova M.V., Nikitin S.S. Grafon kak fenomen sovremennogo jazykovogo prostranstva [Grafon as a phenomenon of the modern linguistic space]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Issues of Theory and Practice]*, 2017, no. 9-1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grafon-kak-fenomen-sovremennogo-yazykovogo-prostranstva> (Accessed 15.06.2020).
6. Romanova I.S. Funkcii afro-amerikanskogo dialekta v slovesnoj palitre belyh pisatelej [Functions of the African American dialect in the verbal palette of white writers]. *Vestnik VjatGU [Herald of Vyatka State University]*, 2008, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funksii-afro-amerikanskogo-dialekta-v-slovesnoj-palitre-belyh-pisatelej> (Accessed 14.02.2020).
7. Solncev V.M. Variativnost' kak obshhee svojstvo jazykovoj sistemy [*Вестник ВятГУ*]. URL: http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/1984-2_31-42.pdf (Accessed 15.01.2020).
8. Fedorova D.V. Leksichesko-grammaticheskie osobennosti jorkshirskogo dialekta [Lexical and grammatical features of the Yorkshire dialect]. *Vestnik VjatGU [Herald of Vyatka State University]*, 2017, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksichesko-grammaticheskie-osobennosti-yorkshirskogo-dialekta> (Accessed 14.06.2020).
9. Frajman, V.E. Jazykovaja variativnost' kak hudozhestvennyj jelement v britanskoj i amerikanskoj literature XIX-XX vekov [Linguistic variation as an artistic element in British and American literature of the XIX-XX centuries]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Issues of Theory and Practice]*, 2016, no. 10-2 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-variativnost-kak-hudozhestvennyy-element-v-britanskoj-i-amerikanskoj-literature-xix-xx-vekov> (Accessed 22.06.2020).
10. Hudjakov A.A. Teoreticheskaja grammatika anglijskogo jazyka [Theoretical grammar of the English language]. Moscow: Akademija, 2005. 256 p.
11. Burnett F.E.H. *The Secret Garden*. Garden City : Nelson Doubleday Inc., 1987. 283 p.
12. EDD Online (English Dialect Dictionary). URL: <http://eddonline-proj.uibk.ac.at/edd/index.jsp> (Accessed 15.06.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.Н. Шевченко, студент института иностранных языков, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: janejshev@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1849-063X.

С.О. Макеева, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: vip.soutrider@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8122-2398.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.N. Shevchenko, Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: janejshev@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1849-063X.

S.O. Makeeva, Candidate of Philology, Associate Professor of the English Philology and Methods of Teaching English Department, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: vip.soutrider@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8122-2398.

УДК 347.78.034

**Анна Вячеславовна Юшкевич,
Наталья Игоревна Гацура**
г. Омск

**Городская топонимика и ее отражение в переводе с русского языка на английский
(на материале переводов топонимов города Омска)**

Статья посвящена проблеме перевода русскоязычных городских топонимов (урбанонимов) на английский язык в условиях отсутствия четко установленных правил перевода в данной сфере. В статье рассмотрены применяемые на практике приемы или способы перевода русскоязычных урбанонимов на английский язык (транскрипция (транслитерация), калькирование, смешанный перевод, описательный перевод), проанализированы характерные для них особенности, достоинства, недостатки, частотность и лингвокультурный контекст использования. Обосновывается мысль о том, что анализ закономерностей практического применения данных приемов с учетом лингвокультурного контекста и практического удобства может стать основой для создания в будущем общеупотребительных принципов перевода русскоязычных городских топонимов на английский язык. Статья является частью диссертационного исследования автора, посвященного лингвокультурной специфике городской топонимики и ее отражению в переводе.

Ключевые слова: топонимы, перевод топонимов, урбанонимы, приемы/способы перевода, лингвокультурный контекст.

Anna Wiaczeslawowna Juskiewicz,
Natalia Igorevna Gatsura
Omsk

Ways to translate Russian urban toponyms to English (exemplified by translations of toponyms of Omsk)

The article deals with the problem the problem of translating Russian urban toponyms into English with no clearly established translation rules in this field. The ways to translate of Russian urban toponyms are viewed, their features, advantages, disadvantages, frequency and linguistic and cultural context of use are analyzed. The idea is substantiated that the analysis of the methods applied in practice, taking into account the linguistic and cultural context, can become the basis for creating commonly used principles for translating Russian urban toponyms into English. The article is a part of author's thesis on linguistic/cultural characteristic aspects of urban toponymy and its translation from Russian into English.

Keywords: toponyms, translation of toponyms, urban toponyms, methods / methods of translation, linguistic and cultural context.

Проблема перевода топонимов, в том числе городских, является одной из дискуссионных как в теории, так и в практике перевода. Перевод топонимов обладает большой значимостью в связи с необходимостью составления различных путеводителей и карт, изготовления дорожных указателей и т.д. на иностранных языках. В то же время, на практике выполнение таких задач сопряжено с определенными трудностями, поскольку четко установленных правил перевода в данной сфере не существует. Отсутствуют также и универсальные справочные издания, которые могли бы предложить однозначные ответы на многочисленные вопросы, неизбежно возникающие в ходе такой деятельности. Сложившаяся ситуация вынуждает переводчиков выбирать те или иные стратегии перевода самостоятельно, что порой приводит к созданию вариантов перевода, которые могут быть недостаточно удобны в использовании для носителей иностранного языка, или же, в отдельных случаях, появлению таких вариантов, которые даже не поддаются какому-либо логическому или грамматическому объяснению. М.К Кабакчи обращается к этому вопросу в статье «К проблеме перевода русскоязычных реалий на английский язык (на примере топонимики Санкт-Петербурга)» (отметим, что данная тема затрагивалась и некоторыми другими авторами, например, А.К. Ларькиной в диссертации «Дискурсивно-обусловленные особенности перевода экскурсий», также она была очень кратко – на всего шести примерах - рассмотрена У.А. Петровой в статье «Особенности перевода урбанонимов (на примере наименований улиц и олимпийских объектов г. Сочи, Россия)»). Даже несмотря на то, что речь идет о Санкт-Петербурге, городе, привлекающем множество туристов со всего света, она обращает внимание на наличие большого количества вариантов перевода названий улиц, исторических зданий и т.д., которые трудно назвать адекватными. Можно предположить, что в небольших городах эта проблема стоит еще более остро.

Решению данного вопроса могло бы способствовать нахождение общих закономерностей перевода топонимических единиц, основанных на

учете их лингвокультурной специфики. Это обусловлено тем, что топонимы относятся к тем лексическим единицам, которые, как правило, в значительной мере несут на себе отпечаток культуры, в рамках которой они возникли. Соответственно, их перевод должен осуществляться не только в рамках сугубо лингвистической сферы, но и лингвокультурной. Причем необходимо отметить, что в данном случае интерлингвокультурологические нюансы тесно связаны с прикладным характером дискурса: точность передачи культурного компонента должна сочетаться с удобством в практическом применении.

Перевод культурно-специфичной лексики основывается на учете контекстуальной значимости каждой отдельной реалии: с одной стороны, целью такого перевода может быть преодоление культурного барьера, возникающего между носителями разных языков; с другой – передача национального колорита также может иметь большое значение.

В то же время, несмотря на то, что городские топонимы (урбанонимы) относятся к лингвокультурным реалиям, необходимо также понимать, что далеко не все способы перевода реалий применимы к урбанонимам. Так, например, замену реалий, предлагаемую С. Влаховым и С. Флориным [1, С. 107], или их опущение, рассматриваемое А.М. Швейцером [2, С. 275], которые могут быть вполне уместны в переводе художественного текста, при переводе городских топонимов использовать совершенно невозможно.

Целью данной статьи является анализ существующей практики перевода/передачи русскоязычных топонимов на английский язык на материале переводов топонимов города Омска, взятых из туристических путеводителей и с интернет-сайтов. В ходе исследования, проведенного автором в рамках написания диссертации, было выяснено, что применяются следующие методы перевода: транскрипция (транслитерация), калькирование, смешанный перевод, описательный перевод. Рассмотрим каждый из них по отдельности.

Важно отметить, что, хотя транскрипция и транслитерация фактически являются разными

методами, во многих случаях точно определить способ практически невозможно из-за совпадения звуковой и графической оболочки переведенного топонима [3, С.59]. Так, в случае с таким примером, как *Krasny put' ul* (ул. Красный Путь) можно с уверенностью утверждать, что переводчик воспользовался приемом транскрипции, но нельзя сказать то же о *Lenina ul* (ул. Ленина). Поэтому в рамках данной статьи транскрипция и транслитерация рассматриваются вместе.

Достоинством данных методов является общее сохранение формы топонима при описании, а в случае с транскрипцией – и то, что она предоставляет возможность относительно корректного произнесения иностранного слова.

В то же время, как отмечает М.К. Кабакчи, перевод топонимов при отсутствии общепринятой системы транслитерации русизмов приводит адресата – носителя иностранного языка в замешательство [4, С. 222]. Так, слово “улица” в рассмотренных нами источниках транслитерируется и как *ulitsa*, и как *ulica*, и даже как *ulicha* (очевидно, ошибочно). Тем не менее, именно этот способ является одним из наиболее распространенных, особенно если речь идет о переводе наименований объектов, имеющих зачастую скорее утилитарное значение в контексте провинциального российского города – кафе, небольших гостиниц и т.п. Также он относительно широко используется для перевода названий улиц. Применение же этого метода при переводе названий объектов, имеющих культурное и/или историческое значение, как в случае с *Serafimo-Alekseevskaya chasovnya* (Серафимо-Алексеевская часовня) представляется неадекватным.

Часто используется переводчиками и такой способ перевода, как калькирование. Его популярность может быть обусловлена тем, что во многих случаях он позволяет точно отразить в переводе сущность и предназначение того или иного объекта, минимизируя недопонимание между адресантом – носителем русского языка и адресатом – носителем иностранного. В то время как смысл транслитерированного/транскрибированного названия объекта может быть совершенно непонятен адресату, такой проблемы не возникнет с переводом-калькой. Однако, калькирование может и само стать источником недопонимания, например, в случае наличия совершенно разных калек одного и того же названия, таких как *The Local Lore Museum* и *The State Museum of Regional History* (в оригинале - Краеведческий музей). Можно предположить, что они могут быть поняты как разные, возможно, даже не связанные между собой топонимы. Калькирование нередко применяют при переводе названий зданий, в которых помещаются одноименные учреждения, например, музеев (*The Vrubel Museum of Fine Arts* - Омский областной музей изобразительных искусств имени М.А. Врубеля), театров (*Omsk State Academic Drama Theatre*

- Омский государственный академический театр драмы) и т.п., что объясняется их высокой исторической, культурной и/или административной значимостью.

Весьма широко при переводе топонимов применяется смешанный тип перевода. Он может представлять собой: сочетание транскрипции/транслитерации и калькирования; сочетание транскрипции/транслитерации и описательного перевода. Смешанный перевод часто используется в тех случаях, когда в состав названия входит имя собственное: *Dzerzhinsky Park* (Сквер им. Дзержинского). Это позволяет передать в переводе и сущность топонима, и культурный контекст. Однако на практике во многих случаях трудно понять, почему переводчик применил элемент транслитерации: *Omsk Tsentralny Airport*, *Tsentralny Airport* (Омский центральный аэропорт). Слово *Tsentralny* в этой ситуации едва ли несет в себе какой-либо культурный контекст, оно явно имеет функциональное значение. В данном случае более логичным представляется обращение к полному калькированию: *Omsk Central Airport*. Также можно встретить примеры использования смешанного типа, которые еще более трудно объяснить рационально. Так, название улицы *Shallow Ivanovskaia* (в оригинале – Малая Ивановская), по-видимому, представляет собой причудливое порождение машинного перевода.

Описательный перевод практически не встречается в чистом виде, как правило, он употребляется в сочетании с транскрипцией/транслитерацией, как в следующих примерах: *Neftyaniki (town of oilmen)* (в оригинале - микрорайон Нефтяники), *Staryi Kirovsk (Old Kirovsk)* (в оригинале – Старый Кировск). По нашему мнению, использование такого способа вполне оправданно во многих случаях, так как носитель иностранного языка одновременно получает представление и об оригинальной форме названия, и о значении, и, соответственно, культурном контексте этого названия. Однако метод описательного перевода пока еще не получил широкого распространения применительно к урбанонимам.

Как видно из вышесказанного, достоинства и недостатки различных способов перевода топонимов в значительной мере определяются контекстом их использования. Можно проследить некоторые закономерности в применении того или иного способа на практике, такие как широкое использование транслитерации/транскрипции при переводе названий улиц и объектов, имеющих скорее утилитарное значение, и применение калькирования при переводе названий объектов, имеющих особую культурную и/или историческую значимость. Выявление таких тенденций может создать предпосылки для формирования в будущем общепринятой системы правил перевода русскоязычных топонимов на английский язык.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – Текст : непосредственный.
2. Швейцер, А.М. Перевод и лингвистика / А.М. Швейцер. – Москва : Воениздат, 1973. – Текст : непосредственный.
3. Самушенко, А.Д. Особенности перевода топонимов с русского языка на английский язык (на примере топонимов Санкт-Петербурга и Ленинградской области) : вып. квалификац. работа бакалавра / А.Д. Самощенко. – Санкт-Петербург, 2016. – Текст : непосредственный.
4. Кабакчи, М.К. К проблеме перевода русскоязычных реалий на английский язык (на примере топонимики Санкт-Петербурга) / М.К. Кабакчи. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 7, ч. 2. – С. 222-225.

REFERENCES

1. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode [Untranslated in translation]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
2. Shvejser A.M. Perevod i lingvistika [Translation and linguistics]. Moscow: Voenizdat, 1973.
3. Samushhenko A.D. Osobennosti perevoda toponimov s russkogo jazyka na anglijskij jazyk (na primere toponimov Sankt-Peterburga i Leningradskoj oblasti): vyp. kvalifikac. rabota bakalavra [Peculiarities of translation of toponyms from Russian into English (on the example of toponyms of St. Petersburg and the Leningrad region)]. Sankt-Peterburg, 2016.
4. Kabakchi M.K. K probleme perevoda russkojazychnyh realij na anglijskij jazyk (na primere toponimiki Sankt-Peterburga) [On the problem of translating Russian-language realities into English (by the example of toponymy of St. Petersburg)]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2015, vol. 7, no. 7, ch. 2, pp. 222-225.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Юшкевич, магистрант 2-го года обучения, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: northbound85@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8354-0376.

Н.И. Гацура, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: nagatsura@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3421-1837.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.W. Juskiewicz, Master's Student, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: northbound85@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8354-0376.

N.I. Gatsura, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: nagatsura@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3421-1837.

ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ
HISTORY AND ARCHEOLOGY

УДК 93/94

Сергей Борисович Борисов
г. Шадринск

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в трудах преподавателей Шадринского государственного педагогического университета

Целью статьи является рассмотрение истории исследований Великой Отечественной войны (1941–1945) преподавателями Шадринского государственного педагогического университета. Показаны тематические аспекты этих исследований – повседневная жизнь страны в годы войны, повседневная жизнь города Шадринска в годы войны, Шадринский государственный учительский и педагогический институт в годы войны.

Ключевые слова: историография Великой Отечественной войны; история Шадринского государственного педагогического института; научные исследования в Шадринском государственном педагогическом университете; вузовские преподаватели Шадринска о Великой Отечественной войне; развитие исторической науки в Курганской области; Шадринск в годы Великой Отечественной войны; краеведческие исследования в Шадринском государственном педагогическом университете; словарные издания, посвящённые Великой Отечественной войне; повседневная жизнь в годы Великой Отечественной войны.

Sergey Borisovich Borisov
Shadrinsk

The Great Patriotic War of 1941-1945 in the works of Shadrinsk State Pedagogical University teachers

The purpose of the article is to review the history of researches of the Great Patriotic War (1941-1945) by teachers of Shadrinsk State Pedagogical University. The thematic aspects of these studies are shown, they are the daily life of the country during the war, the daily life of Shadrinsk during the war, Shadrinsk State Pedagogical Institute during the war.

Keywords: historiography of the great Patriotic war; history of the Shadrinsk state pedagogical Institute; research in Shadrinska state pedagogical University; high school teachers of Shadrinsk of the great Patriotic war; development of historical science in the Kurgan region, Shadrinsk during the great Patriotic war; studies in Shadrinska state pedagogical University; vocabulary publication devoted to the great Patriotic war; daily life during the great Patriotic war.

2020 год – год 75-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

В данной статье мы поставили целью рассмотреть историю исследований Великой Отечественной войны преподавателями Шадринского государственного педагогического университета. Изучение материала показало, что хотя университет ведёт своё начало с 1939 года, первые научные исследования, посвящённые периоду Великой Отечественной войны, появились спустя почти полвека после её окончания.

Константин Георгиевич Лобжанидзе (1925–1993) начал работу в Шадринском государственном педагогическом институте в 1957 году. В 1964 году он защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук и до конца своих дней трудился в ШГПИ. Именно ему принадлежит первая среди работников зауральского педвуза научная статья, посвящённая периоду Великой Отечественной войны: в 1992 году в сборнике «Земля курганская: прошлое и настоящее» он опубликовал статью «Забота о детях Зауралья в годы Великой Отечественной войны». В статье сообщалось, в частности, что в годы войны «учащиеся области заготавливали дрова, собирали ле-

карственные растения», а тимуровцы «помогали семьям фронтовиков колоть дрова», «убирали улицы, работали на торфяных разработках, собирали бутылки для аптеки, деньги и облигации» [14]. В том же 1993 году в сборнике «Очерки истории Шадринска» была напечатана статья К.Г. Лобжанидзе «В годы суровых испытаний». В ней автор, в частности, сообщал, что в Шадринск было эвакуировано 16 400 человек, из них к середине 1944 года в освобождённые районы выехало 12 700 человек» [15, С. 135].

В 1995 году в издательстве Шадринского пединститута вышли в свет два тома издания «Шадринск военной поры» [32; 33]. В нём разместили материалы и преподаватели кафедры общественных наук ШГПИ. Н.Г. Пушкарев, Н.А. Разуваев, С.А. Парфёнова.

Николай Григорьевич Пушкарев (1920–2014) в 1939 году был призван в армию, служил на Халхин-Голе, в 1945 году участвовал в боях с Японией, в 1960 году уволился из армии в звании майора и начал работать в ШГПИ. В 1976 году Н.Г. Пушкарев защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата исторических наук и с тех пор работал в должности доцента кафедры истории и

политэкономии ШГПИ. В 1995 году в первом томе книги «Шадринск военной поры» была напечатана статья Николая Григорьевича «Отдел рабочего снабжения фабрики им. Володарского» [26], а во втором томе – статьи «Из жизни театра» [25], «Педагогический институт» [27] и «Шадринская партийная организация» [28].

Николай Афанасьевич Разуваев (1951–2013) стал работать на кафедре истории КПСС и политэкономии ШГПИ в 1977 году, в 1984 году стал кандидатом исторических наук. В 1995 году во втором томе издания «Шадринск военной поры» была напечатана статья Н.А. Разуваева «Периодическая печать г. Шадринска в годы войны» [Разуваев, 1995]. В ней сообщалось, в частности, что с 1 января 1944 года вместо газеты «Путь к коммуне» в Шадринске стала выходить газета «Шадринский рабочий» тиражом «от 1800 до 2000 экземпляров» [31, С. 81].

Светлана Алексеевна Парфенова в 1988 году на материалах Южного Урала защитила диссертацию на соискание учёной степени кандидата исторических наук. Во втором томе издания «Шадринск военной поры» доцент кафедры общественных наук ШГПИ С.А. Парфёнова опубликовала материал «Документы о репарациях» [18]. В том же 1995 году С.А. Парфенова, Н.Г. Пушкарев и Н.А. Разуваев выпустили книгу «Святая память наша» [17] об истории швейной фабрики им. Володарского, созданной в г. Шадринске в годы войны на базе эвакуированного предприятия. Военный период деятельности фабрики был освещён в книге особенно подробно.

В 1998 году в свет вышла книга об истории Шадринского государственного педагогического института. В ней была напечатана ставшая результатом кропотливых архивных изысканий статья Н.Г. Пушкарева «Институт в годы войны».

В 2000 году С.А. Парфенова выступила с публикацией «Шадринск в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» в сборнике материалов конференции «Великая Отечественная война и Зауралье» [19].

В 2004 году в сборнике материалов пятой региональной научно-практической конференции «Шадринская провинция» была опубликована статья преподавателя кафедры литературы ШГПИ, кандидата филологических наук Анатолия Анатольевича Алексеева «Об обстоятельствах закрытия Воскресенского храма г. Шадринска в 1941 году» [1].

В третьем томе издания «Шадринск военной поры» [Шадринск военной, 2005], опубликованном в 2005 году, была помещён материал «Шадринский пединститут в годы войны», подготовленный на основе вузовского архива. В публикации, в частности, сообщалось: «В 1944 году институт провел 2 научные сессии, посвященные 5-летию со дня смерти А.С. Макаренки и 65-летию со дня рождения И.В. Сталина. Сессия, посвящённая 65-летию Сталина, включала 5 заседаний, на которых были

заслушаны следующие доклады: “Жизнь и революционная деятельность товарища Сталина”; “Товарищ Сталин как великий стратег и полководец Отечественной войны”; “Образ товарища Сталина в народном творчестве”; “Учение товарища Сталина о воспитании большевистской воли и характера”; “Политическая роль советского учителя в эпоху Сталина”; “Товарищ Сталин как историк”; “Развитие математических наук в сталинскую эпоху”. В зале, где проходила сессия, демонстрировалась выставка с разделами: “Товарищ Сталин в народном творчестве”, “Сталин и дети”, “Сталин как полководец”, “Ленин и Сталин как организаторы большевистской партии и творцы Советского государства”. Обе сессии “привлекли значительные круги интеллигенции города Шадринска» [4, С. 87]. Следует отметить также помещённый в третьем томе материал «Библиотека Шадринского пединститута в 1941–1945 гг.» [9]. В нём сообщалось, что «в 1943–1944 учебном году (после расформирования госпиталя) институт переместился в свое здание по ул. Коммуны, 79», а библиотека, фонд которой насчитывал 34 тысячи книг, перевезли на улицу Пионерскую, 45, где библиотека расположена «в двух маленьких комнатах», причём «значительная часть книг лежала в штабелях из-за тесноты помещения». В октябре же 1944 года «при библиотеке была открыта небольшая, но уютная читальня» [9, С. 92].

В 2009 году коллективом преподавателей института был подготовлен новый труд по истории Шадринского пединститута. В статье «Рождение и становление института» Н.Г. Пушкарев писал: «В 1943 г. в связи с образованием Курганской области был открыт Шадринский государственный педагогический институт... В 1943 году в институте работал 31 преподаватель, обучалось 304 студента. Институт имел свою студенческую столовую и подсобное хозяйство, которое было расположено на землях Иванищевского колхоза “Первая пятилетка”. В 1944–1945 гг. 136 студентов получало “добавочное третье питание”, свыше 40 студентов получили зимнюю обувь, нуждающиеся студенты получили зимнюю одежду, летом 1944 г. все нуждавшиеся студенты имели на участках института свои индивидуальные огороды» [29].

В 2012 году преподаватель кафедры истории ШГПУ Василий Константинович Перунов издал сборник очерков по истории Шадринска и уезда [22]. Один из разделов сборника назывался «Великая Отечественная война в лицах» и включал биографические очерки о Н.Е. Балашове, Е.А. Марченко, П.С. Грехове, Г.Ф. Павлове, А.П. Чернскулове, М.А. Перцеве, Я.Г. Суворове, В.А. Яковлеве, К.П. Перунове и Л.М. Язовских.

В 2014 году на страницах краеведческого издания «Шадринская старина», редактировавшегося преподавателем Шадринского педвуза, был введён в оборот архивный материал о Шадринском госу-

дарственном учительском институте в годы войны. Из него стало известно, что 28 студентов учительского института совмещали свою учёбу с работой на оборонных предприятиях, что институтом проводились субботники по очистке железнодорожных путей, по заготовке топлива для заводов; проводился сбор средств на поездные фронтные бани, студенты вели длительную переписку с бойцами-фронтовиками, художественная самодеятельность института проводила концерты в госпиталях города, а преподавателями института в госпиталях читались лекции на военные, литературные, политические, технические и другие темы. [16, С. 113].

В 2015 году увидели свет составленный ведущим научным сотрудником кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, доктором культурологии С.Б. Борисовым историко-антропологический словарь «Повседневная жизнь в годы Великой Отечественной войны» [23], сборник материалов по исторической антропологии «Повседневная жизнь зауральцев в годы Великой Отечественной войны» [24] и три биографических словаря-справочника о шадринцах на фронтах Великой Отечественной войны» [11; 12; 13].

По решению редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета от 30 мая 2018 года был опубликован сборник научных статей «Философские и исторические исследования». В напечатанной в нём статье доцента кафедры истории и права ШГПИ С.А. Парфёновой «Становление индустриальной базы г. Шадринска в 1941 году» приводились интересные воспоминания: «Шадринск – чистый городок с деревянными тротуарами. Зима 1941–1942 гг. выдалась очень холодной, не хватало тёплой одежды, помещения почти не отапливались... Паёк рабочего 800 граммов, а ведь хотелось подкормить младшую сестренку, да и в театр сходить. Чтобы купить билет – продавали хлеб. С упоением смотрели “Ромео и Джульетту” на сцене Шадринского драматического театра... Часто спали прямо на заводе, не уходили, пока не выполняли норму. В середине 1942 г. на завод приехали 30–40 человек из Ленинграда. Они были так истощены, что не могли подняться на второй этаж, заползали на четвереньках» [20, С. 200].

Изданная по решению редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета от 25 марта 2020 года монография, подготовленная Центром культурно-антропологических исследований ШГПУ и кафедрой филологии и социогуманитарных дисциплин ШГПУ «Учебные заведения города Шадринска в годы Великой Отечественной войны» [8] являла собой антропологически ориентированное локально-историческое исследование тылового уральского города в условиях Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. На объёмном документальном материале, значительная часть была впервые введена в научный оборот, была реконструирована дея-

тельность учебных заведений Шадринска военной поры, воссоздана картину повседневной жизни учащихся и учителей. В монографии были показана деятельность шадринских школ № 1, № 2, № 3, № 4, № 5, № 6, № 7, № 8, № 9, № 10, № 32, школы № 11 для глухонемых детей, школы № 12 для слепых детей, школы рабочей молодежи, музыкальной школы, спортивной школы, школы медицинских сестёр, финансово-экономического техникума, автомеханического техникума, железнодорожного училища № 1; железнодорожного училища № 2; дошкольного педагогического училища, учительского института; педагогического института, Московского полиграфического института, Московского военно-политического училища; Тамбовского кавалерийского училища; Лугинской школы авиационных механиков, 74-й учебно-лётной авиаэскадрильи. На страницах монографии цитировались, в частности, данные архива, согласно которым в 1944–1945 учебном году нуждающимся учащимся «по линии Шадринского городского отдела народного образования» было выделено «чулок – 60 пар, рейтуз – 109 пар, трикотажных юбочек – 290 штук, платьев для девочек – 829 штук, мыла – 360 килограмм, костюмов трикотажных – 50 штук» [8, С. 75].

Жизнь преподавателей Шадринского государственного учительского и педагогического института в период Великой Отечественной войне рассмотрена на страницах монографии С.Б. Борисова «Повседневная жизнь преподавателей Шадринского государственного педагогического университета в 1939–1989 гг.», также увидевшей в свет в Издательстве ШГПУ в 2020 году [5]. В институте, – сообщалось на страницах монографии, – был проведен учёт всех семей военнослужащих, семей эвакуированных и остро нуждающихся, семьям фронтовиков выделялись овощи, их снабжали дровами, «помогали в подыскании подходящей работы, безвозмездно обрабатывали их огороды, давали неограниченное количество земли под огороды и обеспечили семенами». Среди сотрудников института неоднократно проводился сбор вещей, денег и продуктов «специально для остро нуждающихся». Действуя «через городскую комиссию помощи семьям фронтовиков при горкоме ВКП(б)», институт «обеспечивал остро нуждающихся особым питанием, обувью и бельём, организовывал починку кожаной обуви, содействовал в приобретении материала для индивидуального пошива; дети фронтовиков посылались в летние оздоровительные лагеря». Преподаватели осуществляли отчисления денег и передавали облигации Государственных займов в фонд обороны. При этом в течение 1941–1942 учебного года были проведены четыре научно-теоретических конференции по работе И.В. Сталина «О диалектическом и историческом материализме». На них были заслушаны «восемь больших докладов и несколько выступлений по отдельным вопросам философии диалектического материализма» [5, С. 26].

Также в 2020 году в издательстве Шадринского университета вышел сборник материалов Международной научно-практической конференции «Ради жизни на земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» [30]. В числе опубликованных в нём материалов – статьи преподавателей и сотрудников Шадринского университета: А.Р. Дзюва, С.А. Парфеновой, А.А. Алексеева, Н.Ф. Чипиновой, С.Б. Борисова [2; 3; 6; 7; 10; 21].

Таким образом, история научных исследований Великой Отечественной войны в Шадринском университете насчитывает почти три десятилетия. Корпус трудов преподавателей Шадринского государственного педагогического университета, посвящённых Великой Отечественной войне, представляет собой существенный вклад в её постижение и способствует формированию глубоких патриотических убеждений у студентов этого старейшего зауральского вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, А.А. Об обстоятельствах закрытия Воскресенского храма г. Шадринска в 1941 году / А.А. Алексеев. – Текст : непосредственный // Шадринская провинция : материалы пятой регион. науч.-практ. конф. – Шадринск, 2004. – С. 15–18.
2. Алексеев, А.А. Великая Отечественная война в памяти сердца: воспоминания о деде / А.А. Алексеев. – Текст : непосредственный // Ради жизни на Земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2020 г. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – С. 68–70.
3. Алексеев, А.А. Великая Отечественная война в памяти нашего сердца: мои близкие, вернувшиеся и не вернувшиеся / А.А. Алексеев. – Текст : непосредственный // Ради жизни на Земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2020 г. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – С. 71–73.
4. Борисов, С.Б. Шадринский пединститут в 1944–1945 гг. / С.Б. Борисов. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры. – Шадринск : Исеть, 2005. – Кн. 3. – С. 87–88.
5. Борисов, С.Б. Повседневная жизнь преподавателей Шадринского государственного педагогического университета в 1939–1989 гг. : монография / С.Б. Борисов. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – 142 с. – Текст : непосредственный.
6. Борисов, С.Б. Повседневная жизнь шадринских школ в 1944–1945 гг. / С.Б. Борисов. – Текст : непосредственный // Ради жизни на Земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2020 г. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – С. 159–162.
7. Борисов, С.Б. Сталинградская битва глазами её участника, шадринского краеведа А.Ф. Семёнова / С.Б. Борисов. – Текст : непосредственный // Ради жизни на Земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2020 г. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – С. 76–80.
8. Борисов, С.Б. Учебные заведения города Шадринска в годы Великой Отечественной войны : монография / С.Б. Борисов. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – 145 с. – Текст : непосредственный.
9. Бурлакова, Е.А. Библиотека Шадринского пединститута в 1941–1945 гг. / Е.А. Бурлакова. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры. – Шадринск : Исеть, 2005. – Кн. 3. – С. 89–93.
10. Дзюв, А.Р. Всемирно-историческое значение Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. / А.Р. Дзюв, А.П. Ветошкин. – Текст : непосредственный // Ради жизни на Земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2020 г. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – С. 7–19.
11. Жители Шадринска на фронтах Великой Отечественной войны : биограф. слов.-справ. / сост. С.Б. Борисов. – Шадринск, 2015. – 527 с. – Текст : непосредственный.
12. Жители Шадринска на фронтах Великой Отечественной войны. Кн. 2 : биограф. слов.-справ. / сост. С.Б. Борисов. – Шадринск, 2015. – 214 с. – Текст : непосредственный.
13. Жители Шадринского района на фронтах Великой Отечественной войны : биограф. слов.-справ. / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 2015. – 255 с. – Текст : непосредственный.
14. Лобжанидзе, К.Г. Забота о детях Зауралья в годы Великой Отечественной войны / К.Г. Лобжанидзе. – Текст : непосредственный // Земля курганская: прошлое и настоящее. – Курган, 1992. – Вып. 4. – С. 46–52.
15. Лобжанидзе, К.Г. В годы суровых испытаний / К.Г. Лобжанидзе. – Текст : непосредственный // Очерки истории Шадринска : к 50-летию Кург. обл. – Шадринск, 1993. – С. 126–137.
16. О Шадринском государственном учительском институте в 1939–1944 гг. / подгот. Е.А. Бурлакова. – Текст : непосредственный // Шадринская старина : краевед. альм. – Шадринск : Шадринское общество краеведов, 2014. – Вып. 22. – С. 105–126.
17. Парфенова, С.А. Святая память наша. 1941–1945–1995 / С.А. Парфенова, Н.Г. Пушкарев, Н.А. Разуваев. – Шадринск : Исеть, 1995. – 127 с. – Текст : непосредственный.
18. Парфенова, С.А. Документы о репарациях / С.А. Парфенова. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры. – Шадринск : ШГПИ, 1995. – Т. 2. – С. 107.
19. Парфенова, С.А. Шадринск в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. / С.А. Парфенова. – Текст : непосредственный // Великая Отечественная война и Зауралье : науч.-практ. конф. по проблемам гражд. и патриот. воспитания молодежи / ред. В. П. Могутнов. – Курган, 2000. – С. 22–30.

20. Парфенова, С.А. Становление индустриальной базы г. Шадринска в 1941 году / С.А. Парфенова. – Текст : непосредственный // *Философские и исторические исследования* : сб. науч. ст. – Шадринск, 2018. – Вып. 3. – С. 199–206.
21. Парфенова, С.А. Провинциальный Шадринск в годы войны / С.А. Парфенова, Н.Ф. Чипинова. – Текст : непосредственный // *Ради жизни на Земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.* : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2020 г. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – С. 28–31.
22. Перунов, В.К. Краеведческие очерки : сб. ст. и очерков по истории Шадринска и уезда / В.К. Перунов. – Шадринск, 2012. – 102 с. – Текст : непосредственный.
23. Повседневная жизнь в годы Великой Отечественной войны : истор.-антропол. сл. / сост. С.Б. Борисов. – Шадринск : ШГПИ, 2015. – 680 с. – Текст : непосредственный.
24. Повседневная жизнь зауральцев в годы Великой Отечественной войны : материалы по истор. антропологии / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 2015. – 247 с. – Текст : непосредственный.
25. Пушкарёв, Н.Г. Из жизни театра / Н.Г. Пушкарёв // *Шадринск военной поры*. – Шадринск : Изд-во Шадринского пединститута. – Т. 2. – 1995. – С. 61–66. – Текст : непосредственный.
26. Пушкарёв, Н.Г. Отдел рабочего снабжения фабрики им. Володарского / Н.Г. Пушкарёв. – Текст : непосредственный // *Шадринск военной поры*. – Шадринск : ШГПИ, 1995. – Т. 1. – С. 210–214.
27. Пушкарёв, Н.Г. Педагогический институт / Н.Г. Пушкарёв // *Шадринск военной поры*. – Шадринск : Изд-во Шадринского пединститута. – Т. 2. – 1995. – С. 210–214. – Текст : непосредственный.
28. Пушкарёв, Н.Г. Шадринская партийная организация / Н.Г. Пушкарёв. – Текст : непосредственный // *Шадринск военной поры*. – Шадринск : ШГПИ, 1995. – Т. 2. – С. 87–92.
29. Пушкарёв, Н.Г. Рождение и становление института / Н.Г. Пушкарёв. – Текст : непосредственный // *Шадринский государственный педагогический институт. 1939–2009*. – Шадринск : ШГПИ, 2009. – С. 5–20.
30. Ради жизни на Земле: 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2020 г. / Междунар. акад. наук пед. образования [и др.] ; редкол. Н.Ф. Чипинова, С.А. Парфенова, Е.А. Бурлакова. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – 199 с. – Текст : непосредственный.
31. Разуваев, Н.А. Периодическая печать г. Шадринска в годы войны / Н.А. Разуваев. – Текст : непосредственный // *Шадринск военной поры*. – Шадринск : ШГПИ, 1995. – Т. 2. – С. 81–86.
32. Шадринск военной поры. Т. 1. – Шадринск : ШГПИ, 1995. – 218 с. – Текст : непосредственный.
33. Шадринск военной поры. Т. 2. – Шадринск : ШГПИ, 1995. – 248 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseev A.A. Ob obstojatel'stvah zakrytija Voskresenskogo hrama g. Shadrinska v 1941 godu [On the circumstances of the closure of the Resurrection Church in Shadrinsk in 1941]. *Shadrinskaja provincija: materialy pjatoj region. nauch.-prakt. konf. [Shadrinsk province]*. Shadrinsk, 2004, pp. 15–18.
2. Alekseev A.A. Velikaja Otechestvennaja vojna v pamjati serdca: vospominanija o dede [The Great Patriotic War in the memory of the heart: memories about the grandfather]. *Radi zhizni na Zemle: 75-letie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2020 g. [For the life on the Earth: 75th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945]*. Shadrinsk: ShGPU, 2020, pp. 68–70.
3. Alekseev A.A. Velikaja Otechestvennaja vojna v pamjati nashego serdca: moi blizkie, vernuvshiesja i ne vernuvshiesja [The Great Patriotic War in the memory of our heart: my loved ones who returned and did not return]. *Radi zhizni na Zemle: 75-letie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2020 g. [For the life on the Earth: 75th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945]*. Shadrinsk: ShGPU, 2020, pp. 71–73.
4. Borisov S.B. Shadrinskij pedinstitut v 1944–1945 gg. [Shadrinsk Pedagogical Institute in 1944-1945]. *Shadrinsk voennoj pory. Kn. 3 [Wartime Shadrinsk. Book 3]*. Shadrinsk: Iset', 2005, pp. 87–88.
5. Borisov S.B. Povsednevnaia zhizn' prepodavatelej Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta v 1939–1989 gg.: monografija [Everyday life of teachers of Shadrinsk State Pedagogical University in 1939-1989]. Shadrinsk: ShGPU, 2020. 142 p.
6. Borisov S.B. Povsednevnaia zhizn' shadrinskih shkol v 1944–1945 gg. [Everyday life of Shadrinsk schools in 1944-1945]. *Radi zhizni na Zemle: 75-letie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2020 g. [For the life on the Earth: 75th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945]*. Shadrinsk: ShGPU, 2020, pp. 159–162.
7. Borisov S.B. Stalingradskaja bitva glazami ejo uchastnika, shadrinskogo kraeved A.F. Semjonova [The Battle of Stalingrad through the eyes of its participant, A.F. Semyonov]. *Radi zhizni na Zemle: 75-letie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2020 g. [For the life on the Earth: 75th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945]*. Shadrinsk: ShGPU, 2020, pp. 76–80.
8. Borisov S.B. Uchebnye zavedenija goroda Shadrinska v gody Velikoj Otechestvennoj vojny: monografija [Educational institutions of the city of Shadrinsk during the Great Patriotic War]. Shadrinsk: ShGPU, 2020. 145 p.
9. Burlakova E.A. Biblioteka Shadrinskogo pedinstituta v 1941–1945 gg. [Library of Shadrinsk Pedagogical Institute in 1941-1945]. *Shadrinsk voennoj pory. Kn. 3 [Wartime Shadrinsk. Book 3]*. Shadrinsk: Iset', 2005, pp. 89–93.
10. Dziov A.R., Vetoshkin A.P. Vsemirno-istoricheskoe znachenie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg. [The world-historical significance of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War of 1941-1945]. *Radi zhizni na Zemle: 75-letie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.: mate-*

rialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2020 g. [*For the life on the Earth: 75th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945*]. Shadrinsk: ShGPU, 2020, pp. 7–19.

11. Borisov S.B. (ed.) Zhiteli Shadrinska na frontah Velikoj Otechestvennoj vojny: biograf. slov.-sprav. [Citizens of Shadrinsk on the fronts of the Great Patriotic War]. Shadrinsk, 2015. 527 p.
12. Borisov S.B. (ed.) Zhiteli Shadrinska na frontah Velikoj Otechestvennoj vojny. Kn. 2: biograf. slov.-sprav. [Citizens of Shadrinsk on the fronts of the Great Patriotic War. Book. 2]. Shadrinsk, 2015. 214 p.
13. Borisov S.B. (ed.) Zhiteli Shadrinskogo rajona na frontah Velikoj Otechestvennoj vojny: biograf. slov.-sprav. [Citizens of Shadrinsk on the fronts of the Great Patriotic War.]. Shadrinsk, 2015. 255 p.
14. Lobzhanidze K.G. Zabota o detjah Zaural'ja v gody Velikoj Otechestvennoj vojny [Care about the children of the Trans-Urals during the Great Patriotic War]. *Zemlja kurganskaja: proshloe i nastojashhee. Vyp. 4 [Kurgan land: past and present. Iss. 4]*. Kurgan, 1992, pp. 46–52.
15. Lobzhanidze K.G. V gody surovyyh ispytaniy [During the years of severe trials]. *Ocherki istorii Shadrinska: k 50-letiju Kurg. obl. [Essays on the history of Shadrinsk]*. Shadrinsk, 1993, pp. 126–137.
16. Burlakova E.A. (ed.) O Shadrinskom gosudarstvennom uchitel'skom institute v 1939–1944 gg. [About Shadrinsk State Teachers' Institute in 1939-1944]. *Shadrinskaya starina. Vyp. 22: kraeved. al'm. [Shadrinskaya antiquity. Iss. 22]*. Shadrinsk: Shadrinskoe obshchestvo kraevedov, 2014, pp. 105–126.
17. Parfenova S.A. Pushkarev N.G., Razuvaev N.A. Svjataja pamjat' nasha. 1941–1945–1995 [Our holy memory. 1941-1945-1995]. Shadrinsk: Iset', 1995. 127 p.
18. Parfenova S.A. Dokumenty o reparacijah [Documents on reparations]. *Shadrinsk voennoj pory. T. 2 [Wartime Shadrinsk. T. 2]*. Shadrinsk: ShGPI, 1995, pp. 107.
19. Parfenova, S.A. Shadrinsk v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941–1945 gg. [Shadrinsk in the Great Patriotic War 1941-1945]. Mogutnov V.P. (ed.) *Velikaja Otechestvennaja vojna i Zaural'e: nauch.-prakt. konf. po problemam grazhd. i patriot. vospitaniya molodezhi [The Great Patriotic War and the Trans-Urals]*. Kurgan, 2000, pp. 22–30.
20. Parfenova S.A. Stanovlenie industrial'noj bazy g. Shadrinska v 1941 godu [Formation of the industrial base of Shadrinsk in 1941]. *Filosofskie i istoricheskie issledovaniya. Vyp. 3: sb. nauch. st. [Philosophical and historical research. Iss. 3]*. Shadrinsk, 2018, pp. 199–206.
21. Parfenova S.A., Chipinova N.F. Provincial'nyj Shadrinsk v gody vojny [Shadrinsk province during the war]. *Radi zhizni na Zemle: 75-letie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2020 g. [For the life on the Earth: 75th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945]*. Shadrinsk: ShGPU, 2020, pp. 28–31.
22. Perunov V.K. Kraevedcheskie ocherki: sb. st. i ocherkov po istorii Shadrinska i uezda [Local history essays]. Shadrinsk, 2012. 102 p.
23. Borisov S.B. (ed.) Povsednevnaia zhizn' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny: istor.-antropol. sl. [Everyday life during the Great Patriotic War]. Shadrinsk: ShGPI, 2015. 680 p.
24. Borisov S.B. (ed.) Povsednevnaia zhizn' zaural'cev v gody Velikoj Otechestvennoj vojny: materialy po istor. antropologii [Everyday life of the Trans-Urals during the Great Patriotic War]. Shadrinsk, 2015. 247 p.
25. Pushkarev, N.G. From the life of the theater. *Shadrinsk voennoj pory [Wartime Shadrinsk]*. Shadrinsk: Publishing house of the Shadrinsk Pedagogical Institute. T. 2. 1995. S. 61–66.
26. Pushkarev N.G. Otdel rabochego snabzhenija fabriki im. Volodarskogo [Department of workers supply of the factory named after Volodarskiy]. *Shadrinsk voennoj pory. T. 1 [Wartime Shadrinsk. T. 1]*. Shadrinsk: ShGPI, 1995, pp. 210–214.
27. Pushkarev, N.G. Pedagogical Institute. *Shadrinsk voennoj pory [Wartime Shadrinsk]*. Shadrinsk: Publishing house of the Shadrinsk Pedagogical Institute. T. 2. 1995. P. 210–214.
28. 26. Pushkarev N.G. Shadrinskaya partijnaja organizacija [Shadrinsk party organization]. *Shadrinsk voennoj pory. T. 2 [Wartime Shadrinsk. T. 2]*. Shadrinsk: ShGPI, 1995, pp. 87–92.
29. 27. Pushkarev N.G. Rozhdenie i stanovlenie instituta [The birth and formation of the institute]. *Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut. 1939–2009 [Shadrinsk State Pedagogical Institute. 1939-2009]*. Shadrinsk: ShGPI, 2009, pp. 5–20.
30. Chipinova N.F. (eds.) Radi zhizni na Zemle: 75-letie Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2020 g. [*For the life on the Earth: 75th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War 1941-1945*]. Shadrinsk: ShGPU, 2020. 199 p.
31. Razuvaev N.A. Periodicheskaja pechat' g. Shadrinska v gody vojny [Periodicals of Shadrinsk during the war]. *Shadrinsk voennoj pory. T. 2 [Wartime Shadrinsk. T. 2]*. Shadrinsk: ShGPI, 1995, pp. 81–86.
32. Shadrinsk voennoj pory. T. 1 [Wartime Shadrinsk. T. 2]. Shadrinsk: ShGPI, 1995. 218 p.
33. Shadrinsk voennoj pory. T. 2 [Wartime Shadrinsk. T. 2]. Shadrinsk: ShGPI, 1995. 248 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Б. Борисов доктор культурологии, ведущий научный сотрудник кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.B. Borisov, Doctor of Cultural Studies, Leading Researcher, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

**Антон Леонидович Колегов,
Алексей Александрович Баландин**
г. Тюмень

**Герои Лиепая (Либавы)
(Посвящается 75-ти летию победы в Великой Отечественной войне 1941-1945гг.)**

Статья посвящена героической обороне города Лиепая (Либавы) Латвийской Советской Социалистической Республики (в настоящее время Латвийская Республика) в первые дни Великой Отечественной войны. Раскрыто военное значение обороны города, рассмотрено не менее важное имевшее место политическое значение. Описано сопротивление Северо-Западного фронта, которое, благодаря мужеству советских воинов и гражданских защитников города, восемь дней сражалось с одной из сильнейших дивизий противника, в результате чего враг понес значительные потери. Отмечен проявленный героизм советских людей, которые не жалели сил и самой жизни, что бы остановить врага. Вечная память павшим и выжившим. В назидание всем потомкам как надо сражаться за свою свободу. Знайте свои права, отстаивайте их и более никогда не допускайте проявление нацизма в любой его форме.

Ключевые слова: Лиепая (Либавы), Вторая мировая война, подпольная антифашистская борьба, Вдовин С.Е.

**Anton Leonidovich Kolegov,
Alexey Alexandrovich Balandin**
Tyumen

**Heroes of Liepaja (Libava)
(Dedicated to the 75th anniversary of the victory in the Great Patriotic War 1941-1945)**

The article is devoted to the heroic defense of the city of Liepaja (Libava) of the Latvian Soviet Socialist Republic (now the Republic of Latvia) in the early days of the Great Patriotic War. The military significance of the defense of the city is revealed, and the political significance that has taken place is considered. The resistance of the North-Western Front is described, which, thanks to the courage of Soviet soldiers and civil defenders of the city, fought for eight days with one of the strongest divisions of the enemy as a result of which the enemy suffered significant losses. The displayed heroism of the Soviet people who spared no effort and life itself to stop the enemy was noted. Eternal memory to the fallen and survivors. For the edification of all descendants how to fight for their freedom. Know your rights, defend them and never again allow the manifestation of Nazism in any form.

Keywords: Liepaja (Libava), World War II, underground anti-fascist struggle, Vdovin S.E.

Проходят десятилетия. В пору зрелости вступают уже далеко не послевоенные поколения российских граждан. Наступивший 2020 год знаменуется юбилейной датой – 75 лет со дня Великой Победы во Второй мировой войне (1941-1945 гг.). С бесчисленным количеством проносятся одно событие за другим, которым нет и не будет конца. Но никогда не исчезнет из нашей памяти Великий подвиг советского народа и его армии в годы Второй мировой войны против немецко-фашистских захватчиков. Начавшаяся 22 июня 1941 года война, навязанная Советскому Союзу германским фашизмом и его союзниками, была самым крупным военным столкновением социализма с ударными силами империализма. Эта война стала для советского народа Великой Отечественной. В итоге советские Вооруженные Силы не только сумели остановить гигантскую машину, огнем и мечом прошедшую по городам и селам одиннадцати европейских стран, но и на голову разгромить ее. Советские люди не только отстояли честь, свободу и независимость социалистической Родины, но и своей титанической борьбой спасли от фашистского рабства другие народы мира.

Победа в Великой Отечественной войне вынесла смертный приговор фашизму как самому реакционному, антинародному и агрессивному из

режимов, существовавших когда-либо в истории человечества [6, С. 15].

Наша страна знает многих героев Великой Отечественной войны. Среди них и героические защитники Лиепая (Либавы) – индустриального города Латвийской Советской Социалистической Республики (в настоящее время Латвийская Республика) и военно-морского порта, издавна славившегося революционными традициями рабочего класса и военных моряков.

В первые дни войны на этом рубеже принимал участие в сражениях дед одного из авторов статьи (Колегова А.Л.) – Вдовин Степан Егорович, 28 марта 1915 года рождения, лейтенант Красной Армии, выпускник 1941 года Ленинградского командно-технического училища, направленный в район города Лиепая (Либавы) сразу после его окончания.

Город Лиепая (Либавы) расположен на юго-западе Латвийской Республики, на перешейке отделяющем Лиепайское озеро от Балтийского моря. Незамерзающий порт на Балтийском море. Судходный канал, выводящий воды Лиепайского озера в море, делит город на Старую и Новую Лиепаю. Крупнейший город региона Курземе, третий (после Риги и Даугавпилса) по количеству населения и

второй по промышленному значению город Латвии. Здесь располагался узел железнодорожной линии на Ригу, Вильнюс и Вентспилс. В городе была развита металлургическая, судоремонтная, легкая и пищевая промышленность. К началу войны в Лиенае располагалась передовая военноморская база Балтийского флота и являлась одной из крупнейших военноморских баз Советского Союза [2, С. 434; 3, С. 409].

В июне месяце 1941 года обстановка была довольно напряженной. Над Лиенаей, в особенности над военным городком и портом, появлялись самолеты фашистской Германии. Ходили слухи и о том, что пограничники неоднократно задерживали «заблудившиеся» в наших водах немецкие катера. Проводились строевые и тактические занятия. Солдат обучали действовать в условиях, максимально приближенных к боевым. Большое внимание уделялось политической учебе.

Бывший Народный комиссар Военно-Морского флота СССР герой Советского Союза Н.Г. Кузнецов в своей книге «На флотах боевая тревога» рассказывает, что Балтийский флот уже с 19 июня находился в готовности номер два, разведкой были обнаружены подозрительные неопознанные корабли. Действия немецкого флота против нашего, начались фактически за несколько дней до войны. Фашистские подводные лодки были высланы на позиции к нашим берегам по меньшей мере за два дня. Уже 21 июня немецкие и финские корабли начали ставить мины на вероятных путях движения советских кораблей в устье Финского залива. Так же нарушались наши воздушные границы. Данные факты упорно говорили о том, что война надвигается, но отсутствие указаний о переходе на готовность номер один, естественно, вызывало сомнения у командования на местах в правильности тех выводов, которые им подсказывала логика развития событий. Только в 23 часа 35 минут 21 июня командующий Балтийским флотом В.Ф. Трибуц получил его устный приказ «перейти на готовность номер один и в случае нападения применить оружие» [5, С. 12, 13].

Как защитники и других приграничных городов, в июне 1941 года жители Лиенаи первыми приняли на себя удары немецко-фашистских полчищ. Воины Красной Армии, моряки-балтийцы, рабочие отряды превратили Лиенаю в настоящую крепость. И хотя здесь не было привычных для крепости фортов и железобетонных сооружений, отборные фашистские части восемь дней не могли взять город. Защитники Лиенаи состояли из четырех основных групп: силы военноморской базы; личный состав 67-й стрелковой дивизии, пограничники и ополченцы. Непокоримая верность Советской Родине, жгучая ненависть к врагу, героическая стойкость и мужество советских воинов, рабочих города, людей в солдатских шинелях и комбинезонах металлургов оказались крепче любых укреплений.

Говоря о 67-й стрелковой дивизии, отметим, что впервые она была сформирована в 1923 году на базе милицейской бригады Ленинградского военного округа как 20-я территориальная дивизия. Приказом НКО № 072 от 21 мая 1936 года переименована в 67-й стрелковую дивизию.

Дивизией командовал генерал-майор рабочекрестьянской Красной Армии (далее – РККА) Н.А. Дедаев, награжденный: в 1920 году - в период Гражданской войны в России, орденом Красного Знамени; в 1940 году в советско-финской войне, как командир дивизии орденом Красной Звезды; орденом Отечественной войны I степени (посмертно) и юбилейной медалью «XX лет Рабочекрестьянской Красной Армии».

По инициативе Н.А. Дедаева в городе был создан штаб обороны, организована эвакуация населения, сформированы отряды ополчения. Поскольку Н.А. Дедаев знал о начале войны, им было отдано распоряжение о минировании подходов к базе с моря, вывести личный состав из казарм и рассредоточить часть в 15-25 километрах от города. Благодарю данному решению 22 июня 1941, года немецкая фашистская авиация, при своем первом налете на город и порт, бомбили пустые казармы. [7, С. 40; 4, С. 44]

С первых дней Великой Отечественной войны Лиеная героически обороняется с 22 по 29 июня.

22 июня начались кровопролитные бои. 23 июня фашисты пытались ворваться в Лиенаю, но были отбиты, 24 июня они обошли город с севера, окружив его с суши, блокировав с моря и воздуха. Именно в этот день Н.А. Дедаев был тяжело ранен. Его последние слова: «Сражаться до последнего! Без приказа город не сдавать».

Несмотря на большие потери защитники Лиенаи 25 июня отбили главное наступление фашистов на город, 27 июня начали отход, с тяжелыми боями прорывались из окружения в северном и восточном направлениях. Оставшиеся группы, ведя уличные бои, продолжали защищать город и только ночью на 29 июня оставили свои последние позиции в городе и отошли в южном направлении. [3, С. 409]

Битва за Лиенаю это один из первых эпизодов войны, где Вермахт встретил организованное сопротивление. К 1 июля 1941 года город был занят Германскими войсками и ему возвращают немецкое название Либав (Libau).

Героическая оборона города в июне-июле 1941 года вписана яркой страницей в историю Великой Отечественной войны. Под руководством генерал-майора РККА Николая Алексеевича Дедаева, части гарнизона и военные моряки удерживали город, находясь в полном окружении, без связи с центром и пополнения запасов. Уже была сдана Рига, враг рвался к Ленинграду, когда горстка бойцов совершила дерзкий и неожиданный для противника прорыв в направлении Шкелдских дюн. Большинство

погибло, часть прорвалась через позиции врага, часть вернулась в город и организовала подполье, функционировавшее весь период оккупации города немецко-фашистскими захватчиками.

Гитлеровцы установили в Лиепае жестокий оккупационный режим. Грабили промышленные предприятия, оборудование вывезли в Германию. Фашистские головорезы врываются в дома, грабят магазины и склады, брали все, что попадало под руку. Награбленное набивали в ранцы, повозки, вывозили машинами. Большинство защитников города, попавших в плен (коммунисты, комсомольцы и советские активисты) было расстреляно, многие были отправлены в тюрьмы. Две городские тюрьмы были переполнены. В фашистские застенки были превращены целые кварталы. Колючая проволока опоясала шестьдесят три дома по улицам Кунгу, Бареню, Дарза и Апшу, территорию сахарного завода. На заводе «Сарканайс металлургс» фашистские изверги оборудовали восемнадцать камер для пыток [1, С. 3, 4, 178].

Благодаря антифашистскому подполью, включая комсомольские подпольные группы под руководством Л. Янсоне, А. Старка и др., город продолжал сражаться. Происходили регулярные одиночные и групповые нападения на гитлеровцев. Стреляли по часовым, патрулям, машинам и мотоциклистам. В одном из зданий моряки несколько дней отбивались от фашистов. Гитлеровцы были взбешены подобными сопротивлениями. Из материалов комиссии по расследованию зверств немецких фашистов в Лиепае, опубликованных в 1945 году, видно, что во время оккупации в городе и его окрестностях было расстреляно и замучено более 30 тысяч советских граждан, в том числе много детей. В десяти километрах от города, на Шкедских дюнах, гитлеровцы расстреляли свыше 19 тысяч человек. [1, С. 179-180].

В 1943 году образована группа, входящая в подпольную организацию Э. Элерта. В 1944 городское подполье установило связь с партизанским отрядом А. Мацпана и стало действовать под его руководством [3, С. 409].

Оборона Лиепаи — героическая страница Великой Отечественной войны. Даже немецкие историки отдавали должное мужеству защитников Лиепаи. Историк Карелл П. в своей книге «Операция «Барбаросса» писал: «У стен Лиепаи немецкие войска встретили упорное сопротивление со стороны советских войск, продемонстрировавших высокий моральный дух и стойкость». Немцы всего потеряли в боях за Лиепаю убитыми и ранеными более 2000 человек, из них около 700 убитыми [6, С. 257; 8 С. 30-31].

Н.Г. Кузнецов в своей книге «На флотах боевая тревога» так же отмечает, что Лиепаи едва ли могла устоять при наличии тех преимуществ, которые имели тогда немцы в численности войск, уровне техники (самолеты, танки) и боевом опыте.

Однако город мог продержаться и дольше. Он не был застигнут врасплох, на что иногда ссылаются при описании боев передовых частей. Командир базы, а от него и командир 67-й стрелковой дивизии еще вечером 21 июня знали о возможном нападении врага в ближайшую ночь и привели свои части в готовность. Это очень важные факты для анализа недостаточной прочности обороны Лиепаи и выяснения истинных причин этого явления [5, С. 14, 15].

Героическая оборона Лиепаи в первые дни Великой Отечественной войны перестала быть только фактом прошлого Латвии, она стала ценным достоянием военной и гражданской истории и нашей страны. Лиепая заняла достойное место среди тех городов гарнизоны и население которых в дни суровых испытаний не дрогнули перед сильным и коварным врагом, а самоотверженно встали на бой с ним.

Конечно одного героизма защитников Лиепаи было мало. Сильно ощущалось отсутствие у них боевого опыта, а чтобы приобрести его, требовалось время. Этого времени история им не дала, за что пришлось расплачиваться большими жертвами.

Лиепая — это место, где в годы войны возникли первые в стране вооруженные отряды гражданского населения, принимавшие бок о бок с регулярными войсками самое активное участие в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками. Быстрой организации лиепайских рабочих в те дни способствовал их большой опыт революционных боев против общего врага. Оборона Лиепаи еще раз показала неразрывную связь Коммунистической партии с народом. Небольшая по численности городская партийная организация сумела повести за собой сотни беспартийных рабочих и служащих. Городской комитет партии стал подлинным штабом мобилизации трудящихся города на отпор врагу.

Важную роль в организации обороны города сыграл и Лиепайский городской исполнительный комитет. Все работники городского комитета партии и городского исполнительного комитета находились на ответственных участках борьбы.

Большую активность и высокую политическую сознательность в те дни проявила также трудовая молодежь города. Вслед за своими отцами, носителями славных революционных традиций, она смело встала в ряды бойцов. Советские патриоты, получившие боевую закалку в ходе обороны города, развернули подпольную антифашистскую борьбу в условиях оккупации. Именно из их числа выдвинулись такие герои подполья, как Имант Судмалис, Лина Янсоне, Жанис Судмалис, Алфред Старк, Волдемар Рейзупс и многие другие.

В обороне города ярко проявилась дружба народов нашей многонациональной страны. Сыны многих народов самоотверженно разили врага, глубоко сознавая, что завоевать победу можно только общими усилиями. Это великое интернаци-

ональное чувство явилось верным залогом нашей Великой Победы [6, С. 259-263].

Лиепай находилась под немецко-фашистской оккупацией с 29.06.1941 г. по 08.05.1945 г. и была освобождена советскими войсками 09 мая 1945 года. В 1960 году на Парадной площади города был открыт памятник защитникам Лиепай: в бронзе застыли моряк, рабочий и девушка – медицинская сестра. 25 июня 1966 года на центральном секторе обороны города была воздвигнута мемориальная стена с изображением защитников Лиепай и надписью «За город мой, за Родину» с указанием дат 1941-1945 гг. В августе 1977 года Лиепая Указом Президиума Верховного Совета СССР «за успехи в хозяйственном и культурном строительстве, заслуги в революционном движении, муже-

ство и стойкость трудящихся города в годы Великой Отечественной войны» была награждена орденом Октябрьской Революции. В городе сохранилась мемориальная доска на здании, где располагался штаб 67-й стрелковой дивизии, надпись на которой гласит: «В этом здании находился штаб 67-й стрелковой дивизии, которая участвовала в героической обороне Лиепай в июне 1941 года».

Славные ратные подвиги воинов гарнизона Лиепай, в грозные июньские дни 1941 года не дрогнувших перед лицом превосходящих сил врага, были и остаются образцом воинского долга в защите завоеваний нашей Родины. Память о защитниках города, славные боевые традиции прошлого вечно будут жить в благодарной памяти нашего народа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белевитнев, Р.А. Крепость без фронтов. Страницы героической обороны Лиепай / Р.А. Белевитнев, А.Ф. Лось. – Москва : Военное изд-во Министерства обороны СССР, 1966. – 216 с. – Текст : непосредственный.
2. Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. Т. 14. Куна – Ломами / гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Москва : Советская Энциклопедия, 1973. – 624 с. – Текст : непосредственный.
3. Великая Отечественная война 1941-1945 : энциклопедия / гл. ред. М.М. Козлов. – Москва : Сов. энциклопедия, 1985. – 832 с. – Текст : непосредственный.
4. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941 – 1945 гг. Т. 1. – Москва, 1961. – Текст : непосредственный.
5. Кузнецов, Н.Г. На флотах боевая тревога / Н.Г. Кузнецов. – Москва : Воениздат, 1971. – 320 с. – Текст : непосредственный.
6. Савченко, В.И. Семь огненных дней Лиепай: 23-29 июня 1941 г. / В.И. Савченко. – Рига : Зинатне. 1985. – 278 с. – Текст : непосредственный.
7. Советский Союз в годы Великой Отечественной войны. 1941 – 1945. – Москва, 1977. – Текст : непосредственный.
8. Carell, P. Unternehmen Barbarossa / P. Carell. – Frankfurt a/M ; Berlin ; Wien, 1963. – Text : direct.

REFERENCES

1. Belevitnev R.A., Los' A.F. Krepost' bez frontov. Stranicy geroicheskoj oborony Liepai [A fortress without fronts. Pages of the heroic defense of Liepaja]. Moscow: Voennoe izd-vo Ministerstva oborony SSSR, 1966. 216 p.
2. Prohorov A.M. (ed.) Bol'shaja Sovetskaja Jenciklopedija. V 30 t. T. 14. Kuna – Lomami [Great Soviet Encyclopedia. In 30 t. T. 14. Kuna - Lomami]. Moscow: Sovetskaja Jenciklopedija, 1973. 624 p.
3. Kozlov M.M. (ed.) Velikaja Otechestvennaja vojna 1941-1945: jenciklopedija [Great Patriotic War 1941-1945]. Moscow: Sov. jenciklopedija, 1985. 832 p.
4. Istorija Velikoj Otechestvennoj vojny Sovetskogo Sojuza 1941 – 1945 gg. T. 1 [History of the Great Patriotic War of the Soviet Union 1941 - 1945. T. 1]. Moscow, 1961.
5. Kuznecov N.G. Na flotah boevaja trevoga [Combat alert in fleets]. Moscow: Voenizdat, 1971. 320 p.
6. Savchenko V.I. Sem' ognennyh dnei Liepai: 23-29 ijunja 1941 g. [Seven days of fire in Liepaja: June 23-29, 1941]. Riga: Zinatne. 1985. 278 p.
7. Sovetskij Sojuz v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. 1941 – 1945 [Soviet Union during the Great Patriotic War. 1941 - 1945]. Moscow, 1977.
8. Carell P. Unternehmen Barbarossa. Frankfurt a/M; Berlin; Wien, 1963.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Л. Колегов, кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России, г. Тюмень, Россия, e-mail: mera_06@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3742-6905.

А.А. Баландин, преподаватель кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России, г. Тюмень, Россия, e-mail: alexseibalandin91@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2969-2285.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.L. Kolegov, Ph. D. in Legal Sciences, Senior Lecturer of the Department of Physical Training of Internal Affairs Bodies of the Tyumen Institute for Advanced Studies of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen, Russia, e-mail: mera_06@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3742-6905.

A.A. Balandin, Lecturer of the Department of Physical Training of Internal Affairs Bodies of the Tyumen Institute of Advanced Training for the Ministry of Internal Affairs, Tyumen, Russia, e-mail: alexseibalandin91@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2969-2285.

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 3 (47), 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 15.09.2020. Дата выхода в свет 30.09.2020. Формат 60×84 1/8.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 20,63. Усл.-печ.л. 18,59. Тираж 100 экз. Заказ № 3063

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 3 (47), 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 15.09.2020. Date of publication 30.09.2020. Format $60 \times 84 \frac{1}{8}$.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 20,63. Con-prin sheets 18,59. Circulation 100 copies. Order No. 3063

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 >

Статья содержит упоминание продуктов компании Meta (организация, владеющая платформами Instagram и Facebook, признана экстремистской на территории РФ 21.03.2022 г.)